Gesamt-
auswertung

Children's Worlds+

Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland

Sabine Andresen und Renate Möller
unter Mitarbeit von Johanna Wilmes, Dilan Cinar und Pia Nolting

GOETHE UNIVERSITÄT FRANKFURT AM MAIN

JACOBS FOUNDATION
Our Promise to Youth

BertelsmannStiftung

Gesamt-
auswertung

Children's Worlds+

Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland

Sabine Andresen und Renate Möller
unter Mitarbeit von Johanna Wilmes, Dilan Cinar und Pia Nolting

GOETHE UNIVERSITÄT FRANKFURT AM MAIN
JACOBS FOUNDATION Our Promise to Youth
BertelsmannStiftung

Inhalt

Vorwort 8

1 Einleitung
Bedarfe von Kindern und Jugendlichen in der Studie Children's Worlds+ **10**

2 Die konzeptionelle Rahmung von Children's Worlds+ 15

2.1 Well-Being und Bedarfe. Zusammenführung zweier Forschungsperspektiven 15

2.2 Die vier Bedarfsdimensionen als Ordnung der Daten von Children's Worlds+ 19

3 Methodisches Vorgehen in Children's Worlds+ 30

3.1 Methodik der Fragebogenerhebung ausgehend von der internationalen Studie Children's Worlds 30

3.2 Gruppendiskussionen zu den Bedarfen von Kindern und Jugendlichen 36

4 Children's Worlds+
Bedarfe von Kindern und Jugendlichen in Deutschland **40**

4.1 Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen 40

4.2 Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur 70

4.3 Zeit, Zuwendung und Fürsorge 103

4.4 Absicherung finanzieller Bedarfe 130

5 „Bei mir ist es so, die ganze Welt darf irgendwie immer über mich bestimmen."
Kinder und Jugendliche anerkennen, anhören, beteiligen und gut versorgen 156

Anhang 166

Abstract 168

Über die Autorinnen 170

Literatur 171

Impressum 176

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Was brauchen Kinder und Jugendliche?	20
Abbildung 2	Fragen über Kinderrechte – 10- und 12-Jährige	41
Abbildung 3	Zustimmung zu „Ich glaube, die Rechte von Kindern und Jugendlichen werden respektiert“ – Ländervergleich	42
Abbildung 4	Zustimmung zu „Meine Eltern hören mir zu und nehmen mich ernst“ – Ländervergleich	43
Abbildung 5	Zufriedenheit mit der Beziehung mit den Lehrer*innen – Ländervergleich, 10- und 12-Jährige	44
Abbildung 6	„Weißt du, welche Rechte Kinder und Jugendliche haben?“ – nach Alter	51
Abbildung 7	„Hast du schon einmal von der UN-Kinderrechtskonvention gehört?“ – nach Alter	53
Abbildung 8	„Weißt du, welche Rechte Kinder und Jugendliche haben?“ – nach Schultyp	54
Abbildung 9	„Hast du schon einmal von der UN-Kinderrechtskonvention gehört?“ – nach Schultyp	55
Abbildung 10	Mit- und Selbstbestimmung in der Familie	57
Abbildung 11.1	„Ich kann bei Entscheidungen mitbestimmen“ – nach Alter	59
Abbildung 11.2	„Meine Eltern hören mir zu und nehmen mich ernst“ – nach Alter	59
Abbildung 11.3	„Meine Eltern erlauben mir genug“ – nach Alter	59
Abbildung 12	Erlebte Mitentscheidung und ernst genommen werden in der Schule	61
Abbildung 12.1	„Ich kann in der Schule mitentscheiden“ – nach Geschlecht	62
Abbildung 12.2	„Ich kann in der Schule mitentscheiden“ – nach Alter	62
Abbildung 12.3	„Ich kann in der Schule mitentscheiden“ – nach Schultyp	63
Abbildung 12.4	„Meine Lehrerinnen und Lehrer hören mir zu und nehmen mich ernst“ – nach Geschlecht	63
Abbildung 12.5	„Meine Lehrerinnen und Lehrer hören mir zu und nehmen mich ernst“ – nach Alter	64
Abbildung 12.6	„Meine Lehrerinnen und Lehrer hören mir zu und nehmen mich ernst“ – nach Schultyp	64
Abbildung 13	„Wie zufrieden bist du damit, wie dir Erwachsene zuhören?“ – 10- bis 14-Jährige	66
Abbildung 14	„Ich glaube, in Deutschland werden die Rechte von Kindern und Jugendlichen respektiert“ – 10- bis 14-Jährige	67
Abbildung 15	„In Deutschland dürfen Kinder und Jugendliche selbst über ihr Leben bestimmen“ – 11- bis 14-Jährige	67

Abbildung 16	Zustimmung zu der Aussage „Ich fühle mich in der Schule sicher" – Ländervergleich, 8-Jährige	72
Abbildung 17	Häufigkeitsfragen über Erfahrungen mit Ausgrenzung und körperlicher Gewalt in den letzten Monaten – 10- und 12-Jährige	73
Abbildung 18	Häufigkeit, in der Schule im letzten Monat von anderen Kindern geschlagen worden zu sein – nach Geschlecht	73
Abbildung 19	„Ich fühle mich sicher"	80
Abbildung 20	„Ich fühle mich in der Schule sicher" – nach Schultyp	84
Abbildung 21	Wo fühlen sich die Befragten sicher bzw. nicht sicher	85
Abbildung 22	An welchen Orten fühlen sich die Befragten nicht sicher – differenziert nach: Wie oft machst du dir Sorgen darüber, wie viel Geld deine Familie hat?	87
Abbildung 23	An welchen Orten fühlen sich die Befragten nicht sicher – nach Schultypen	88
Abbildung 24	„Ich glaube Deutschland ist ein sicheres Land für Kinder und Jugendliche" – differenziert nach: Wie oft machst du dir Sorgen darüber, wie viel Geld deine Familie hat?	89
Abbildung 25	Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen in der Schule. Anteil der Jugendlichen die keine, eine, zwei oder alle drei Übergriffsformen mindestens einmal erfahren haben – nach Schultyp	93
Abbildung 26	Zusammenhang zwischen Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen und dem Gefühl der Sicherheit in den fünf Schultypen	94
Abbildung 27	Einfluss der Sorge um die finanzielle Situation auf die Häufung von Übergriffsformen	95
Abbildung 28	Einfluss der Sorge um die finanzielle Situation der Familie auf die Häufigkeiten der unterschiedlichen Übergriffsformen	96
Abbildung 29	Zusammenhang zwischen Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen und Lebenszufriedenheit	99
Abbildung 30	„Wenn ich ein Problem habe, helfen mir Mitschüler*innen" – nach Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen	101
Abbildung 31	Zufriedenheit mit „wie du deine Zeit nutzt" – Ländervergleich	105
Abbildung 32	„Wie zufrieden bist du damit, wie du deine Zeit verbringst?"	106
Abbildung 33	Häufigkeit von „In der Familie miteinander sprechen" – Ländervergleich, 8-Jährige	108
Abbildung 34	„Wie oft in der Woche machst du die folgenden Dinge?" Eher Pflichten – nach Alter	115
Abbildung 35	„Wie oft in der Woche machst du die folgenden Dinge?" Eher Freizeitaktivitäten" – nach Alter	117
Abbildung 36	„Wie oft in der Woche machst du die folgenden Dinge?" Eher Freizeitaktivitäten – nach Alter	117
Abbildung 37	„Wenn ich Probleme habe, hilft mir jemand aus der Familie" – nach Alter	121
Abbildung 38	„Meine Eltern verbringen genug Zeit mit mir" – nach Alter	122
Abbildung 39	Fürsorge und Zuwendung in der Familie – nach Familienform	123

Abbildung 40	„Meine Lehrerinnen und Lehrer kümmern sich um mich und helfen mir, wenn ich ein Problem habe“ – nach besuchtem Schultyp	125
Abbildung 41	„Wenn ich ein Problem habe, helfen mir Freundinnen und Freunde“ – nach Alter	127
Abbildung 42	Anteil der Kinder und Jugendlichen, die angeben, in der Familie, bei Freund*innen, bei Lehrer*innen, bei Mitschüler*innen bzw. bei Nachbar*innen Hilfe bei Problemen zu bekommen	128
Abbildung 43	Anteil der Kinder und Jugendlichen, die angeben, in der Familie, bei Freund*innen, bei Lehrer*innen, bei Mitschüler*innen bzw. bei Nachbar*innen Hilfe bei Problemen zu bekommen – nach Alter	128
Abbildung 44	Zustimmung zur Aussage „Ich habe zu Hause einen ruhigen Platz zum Lernen“ – Ländervergleich	133
Abbildung 45	Häufigkeit der Sorge um die Familienfinanzen – internationale Children‘s Worlds Studie	135
Abbildung 46	„Wie oft machst du dir Sorgen darüber, wie viel Geld deine Familie hat?“	135
Abbildung 47	Zufriedenheit der Achtjährigen mit den „Dingen, die du besitzt“ – Ländervergleich	136
Abbildung 48	Gewünschter und tatsächlicher Handybesitz – nach Alter	150
Abbildung 49	Gewünschter und tatsächlicher Besitz von Markenkleidung – nach Alter	151
Abbildung 50	Gewünschter und tatsächlicher Haustierbesitz – nach Alter	151
Abbildung 51	Anteil der Befragten, die sich Sorgen um die finanziellen Verhältnisse in ihren Familien machen in Abhängigkeit von der Anzahl der Dinge, die sie besitzen	153
Abbildung 52	„Wie oft kannst du etwas mit deinen Freundinnen und Freunden unternehmen, das Geld kostet?“ in Abhängigkeit von der finanziellen Situation der Familie	154

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1A	Zusammensetzung der Stichprobe nach Alter und Geschlecht	33
Tabelle 1B	Zusammensetzung der Stichprobe nach besuchter Schulform	34
Tabelle 2	Zusammensetzung der Stichprobe nach Wohnform	34
Tabelle 3	Familienstruktur: Mit wem leben die befragten Kinder und Jugendlichen zusammen?	35
Tabelle 4	Alltagssprache zu Hause	35
Tabelle 5	„Wie zufrieden bis du damit, wie dir Erwachsene zuhören?“ – Grundschüler	66
Tabelle 6	Anteil der Achtjährigen, die im Besitz materieller Güter sind – Ländervergleich	134
Tabelle 7	Ressourcen der Kinder und Jugendlichen über alle Altersgruppen	148
Tabelle 8	Persönliche Besitztümer der Kinder und Jugendlichen über alle Altersgruppen	149
Tabelle 9A	Kontext der Gruppendiskussionen	166
Tabelle 9B	Kontext der Gruppendiskussionen	167

Vorwort

„Fragt uns“ – so lautete der Appell des JugendExpertenTeams der Bertelsmann Stiftung an Politik und Gesellschaft. Denn wenn es darum geht, Maßnahmen für Kinder und Jugendliche zu gestalten, werden sie selbst bislang viel zu selten gehört und beteiligt. Das führt dazu, dass weder finanzielle Leistungen noch Infrastrukturangebote so ausgestaltet sind, dass sie zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen heute passen und ihnen vollumfänglich Teilhabe eröffnen. Vielmehr verharrt die Kinderarmut in Deutschland seit Jahren auf hohem Niveau und Bildungs- und Teilhabechancen sind nach wie vor ungleich verteilt. Um diese Herausforderungen anzugehen, brauchen wir einen Systemwechsel: Politik muss von den Rechten, Bedarfen und Interessen der Kinder und Jugendlichen aus gedacht werden.

Ein solches Umdenken fängt damit an, junge Menschen regelmäßig und repräsentativ zu befragen, was für sie heute zum Aufwachsen dazugehört, was sie unbedingt brauchen, wann für sie Ausgrenzung und Armut oder aber auch Luxus beginnt. Bislang gibt es keine solche Datenbasis, die Transparenz über das Leben und die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen schafft. Dieses Wissen ist jedoch notwendig, um finanzielle Leistungen, aber auch Kitas, Schulen und Infrastrukturangebote kind- und jugendgerecht zu gestalten und Teilhabe zu ermöglichen.

Dass Kinder und Jugendliche ihre Bedarfe sehr gut beschreiben und auf Probleme und Sorgen hinweisen können, belegt die vorliegende Studie „Children's Worlds+“ von Sabine Andresen und ihrem Team von der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Die Ergebnisse widerlegen häufig geäußerte Bedenken, dass junge Menschen übertriebene Forderungen im Sinne eines „Wunschkonzertes“ formulieren würden, wenn sie nach ihren Bedarfen gefragt werden. Vielmehr zeigt sich, dass sie eine sehr realistische Einschätzung ihrer Bedarfe treffen: Von den knapp 60 Prozent der Achtjährigen, die kein Handy besitzen, gibt etwa die Hälfte an, dass sie auch kein Handy wollen oder brauchen.

Auch die finanzielle Lage ihrer Familie schätzen die befragten Schülerinnen und Schüler realistisch ein: Diejenigen, die sich am häufigsten Sorgen um die finanzielle Situation der Familie machen, sind auch tatsächlich am schlechtesten ausgestattet: sie verfügen über weniger für ihr Aufwachsen relevante Güter, sie haben viel seltener als andere Gleichaltrige die Möglichkeit, etwas mit Freunden zu unternehmen, das Geld kostet. Zudem spiegelt sich die Sorge um die Familienfinanzen auch in einem größeren Unsicherheitsgefühl der Kinder und Jugendlichen wider sowie dem häufigeren Erleben von Hänseleien, Ausgrenzung und Gewalt.

Wir Erwachsenen können viel lernen, wenn wir Kinder und Jugendliche befragen, ihre Meinung ernst nehmen und ihr Wissen einbeziehen. Denn Kinder und Jugendliche setzen teilweise andere Schwerpunkte und bringen neue und zum Teil unerwartete Aspekte ein, wenn es um ihre Bedarfe geht: Sie wollen besser über ihre eigenen Rechte informiert, ernst genommen und an für sie relevanten Entscheidungen beteiligt werden. Sie wünschen sich – auch mit zunehmendem Alter – erwachsene Vertrauenspersonen, die sich um sie kümmern, ihnen bei Problemen

beistehen und sie vor Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen schützen. Auch Zeit mit ihrer Familie und ihren Freunden sind für sie elementar, wenn es darum geht, gut aufzuwachsen und Teilhabe zu erfahren. Gleichzeitig steigt mit dem Alter das Bedürfnis nach Autonomie und Möglichkeiten, über das eigene Leben, die Zeit und auch über finanzielle Ressourcen wie Taschengeld selbst zu bestimmen. In all diesen Bereichen und Themen geben uns die Kinder und Jugendlichen Hinweise, wo sich etwas ändern und verbessern muss – wir Erwachsenen haben das oft nicht oder nicht in dieser Deutlichkeit im Blick.

Eine umfassende Erhebung der Bedarfe und Interessen von Kindern und Jugendlichen ist daher unerlässlich. Eine solche Bedarfserhebung ist ein dickes Brett, methodisch anspruchsvoll und sie braucht viele Unterstützer aus Politik, Wissenschaft und Verbänden – auch das macht die vorliegende Studie deutlich. Zudem muss sie mit weiteren Daten aus Haushalts- und Elternbefragungen sowie wissenschaftlichen Erkenntnissen zum gesunden und guten Aufwachsen verknüpft werden. Insgesamt entsteht daraus eine Sozialberichterstattung, die die gesamte Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen erfasst und eine valide und verbindliche Grundlage für familien-, sozial-, bildungs- und kommunalpolitische Entscheidungen bilden kann. Sie wäre auch dafür geeignet, die Wirkung eingeführter politischer Maßnahmen zu beobachten und diese zu evaluieren.

Die Bedarfserhebung löst dabei zunächst einmal das Recht von Kindern und Jugendlichen ein, gehört und in Entscheidungen, die sie betreffen, einbezogen zu werden. Sie erkennt an, dass in bestimmten Bereichen nur Kinder und Jugendliche selbst sagen können, was sie brauchen. Doch der Appell „Fragt uns“ der Jugendlichen geht noch weiter: „Fragt uns auch, was ihr fragen sollt“, fordert das JugendExpertenTeam. Denn Kinder und Jugendliche sollten schon bei der Ausgestaltung einer neuen Bedarfserhebung einbezogen werden. Neben Expert*innen aus Wissenschaft, Politik, Statistischen Ämtern und Monitoringstellen sind Kinder und Jugendliche als Expert*innen ihrer Lebenswelt gefragt. Nur sie können dabei helfen, die richtigen Fragen zu stellen. Und auch nur sie können uns helfen, die Ergebnisse richtig zu interpretieren und Handlungsempfehlungen zu entwickeln. Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen, ihnen zuzuhören und sie zu beteiligen, ist daher die Aufgabe, der wir Erwachsenen uns endlich stellen sollten.

Dr. Jörg Dräger
Mitglied des Vorstands
der Bertelsmann Stiftung

Anette Stein
Programmdirektorin
Wirksame Bildungsinvestitionen

1 Einleitung

Bedarfe von Kindern und Jugendlichen in der Studie Children's Worlds+

Children's Worlds+ ist in die globale Studie „Children's Worlds. The international Survey of Children's Well-Being" eingebettet. Diese Studie läuft derzeit zum zweiten Mal als repräsentative Befragung und untersucht subjektives Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen.[1] Bis Juli 2019 werden in 36 Ländern Acht- bis Zwölfjährige in ihren Schulklassen befragt.[2] Während die international vergleichende Auswertung erst ab Herbst 2019 beginnt, stellen wir bereits jetzt die Gesamtauswertung der Erhebung in Deutschland vor.

Im Vergleich zur internationalen Befragung wurden in der aktuellen Erhebungswelle der deutschen Studie zwei zentrale Erweiterungen vorgenommen: Zum einen wurden in Children's Worlds+ zusätzlich dreizehn- und vierzehnjährige Jugendliche einbezogen und somit insgesamt knapp 3.500 Kinder und Jugendliche befragt. Zum anderen ergänzen 24 qualitative Gruppendiskussionen das Sample.[3] Die Erweiterung der Altersgruppe und die Kombination von quantitativen und qualitativen Daten resultieren aus Diskussionen im Projekt „Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken" der Bertelsmann Stiftung. Das Stiftungsprojekt setzt bei der Diagnose an, dass die Bedarfe, Rechte und Interessen von Kindern und Jugendlichen bei der Bekämpfung von Kinder- und Jugendarmut und der Gestaltung von Sozial-, Familien- und Bildungspolitik strukturell kaum berücksichtigt werden.

Bereits im Februar 2019 haben wir in einer Publikation den Aufbau der Studie vorgestellt, die theoretische Rahmung und das methodische Vorgehen skizziert und in ausgewählte Ergebnisse eingeführt (Andresen/Wilmes/Möller 2019). Mit einem so großen quantitativen Datensatz und dem umfangreichen qualitativen Material lässt sich intensiv arbeiten und auch im Anschluss an den vorliegenden

1 Die Jacobs Foundation Zürich förderte die Projektphase 2013-2015. In der aktuellen Phase 2017-2019 wird das internationale Projektmanagement, die dazu gehörige Infrastruktur und die Pflege des Datensatzes von der Jacobs Foundation finanziert sowie einzelne Datenerhebungen insbesondere in Ländern des Globalen Südens. Die deutsche Erhebung der aktuellen Welle wurde in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung durchgeführt. Die internationale Projektleitung besteht aus einem interdisziplinären Team: Sabine Andresen (Goethe-Universität Frankfurt), Asher Ben-Arieh (Hebrew University und Haruv Institute Jerusalem), Jonathan Bradshaw (Universities of York and Durham), Ferran Casas (University of Girona), Bong Jo-Lee (Seoul National University), Gwyther Rees (University of York).

2 Etwa 30 Prozent der beteiligten Länder gehören zum „globalen Süden" und sind u. a. durch ein sehr niedriges Bruttoinlandsprodukt, durch eine hohe Armutsquote, durch fehlende Möglichkeiten zu einem vollständigen Schulbesuch sowie durch gewaltvolle Konflikte im Land geprägt.

3 Das Altersspektrum der Kinder und Jugendlichen, die an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben, war breit: unter sechs Jahre bis 18 Jahre.

Bericht bestehen weitere Auswertungsmöglichkeiten.[4] Wir bezeichnen die vorliegende Publikation dennoch als „Gesamtauswertung", auch wenn nicht jedes einzelne Item in die Analyse eingeflossen ist. Für die bedarfstheoretisch angelegte Untersuchung haben wir umfassende Analysen vorgenommen, die wir im Folgenden zur Diskussion stellen.

Die Studie arbeitet mit den vier Bedarfsdimensionen aus dem „Konzept für eine Teilhabe gewährleistende Existenzsicherung für Kinder und Jugendliche".[5] Diese vier Bedarfsdimensionen sind:

- Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen;
- Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur;
- Zeit, Zuwendung und Fürsorge;
- Absicherung finanzieller Bedarfe.

In der ersten Veröffentlichung ausgewählter Ergebnisse von Children's World+ wollten wir darüber informieren, was Kinder und Jugendliche selbst für ausschlaggebend halten, um ihre Bedarfe realisieren und ein ausreichend gutes Leben führen zu können. Hier haben insbesondere die Gruppendiskussionen das Wissen um die Abhängigkeit von Erwachsenen sichtbar gemacht. Die Teilnehmer*innen in den Diskussionen thematisierten Haltungen, Fähigkeiten und Ressourcen von Erwachsenen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, darauf geht auch diesmal die vorliegende Auswertung wieder ein. In der ersten Publikation konnten zudem spezifische Mangel- und Defiziterfahrungen herausgearbeitet werden. Die Analyse der Versorgung mit Gütern und der Anerkennung von Rechten verwies insbesondere auf Unterschiede innerhalb des Schulsystems und zwar entlang der Schultypen. So haben wir gezeigt, dass Schüler*innen an Gymnasien signifikant häufiger einen Platz zum Lernen haben und mit ihrer Familie außerhalb der eigenen Wohnung Urlaub machen (Ebd., S. 44). Gymnasiast*innen verfügen zudem zu einem höheren Anteil über Wissen bezüglich ihrer eigenen Rechte (Ebd., S. 29). Angelehnt an diese Ergebnisse lässt sich eine vertiefte Diskussion über die unterschiedlichen Möglichkeiten von Schüler*innen, Bedarfe zu realisieren, führen. Wir haben betont, dass es nicht allein den jeweiligen Schulen anzulasten sei, wenn Kinder und Jugendliche von Defiziten berichten. Stattdessen wollen wir für eine gesamtgesellschaftliche Herangehensweise und Verantwortungsübernahme plädieren, um Rechte von Kindern und Jugendlichen insgesamt strukturell zu verankern. Gleichwohl bieten auch die in der Gesamtauswertung vorgelegten Ergebnisse Anlass, perspektivisch in einen Diskussionsprozess mit Bildungspolitik und -administration sowie mit Schulen vor Ort einzusteigen.

Children's Worlds+ zielt auf eine wissenschaftliche und fachpolitische Diskussion über „normale" bzw. „durchschnittliche" Spielräume für alle Kinder und Jugendlichen. Wir hoffen, dass die vorgelegten Ergebnisse und Analysen einen Beitrag zur Klärung leisten können, wie Entscheidungs- und Handlungsspielräume im Interesse der jungen Generation zu gestalten sind. Die einzelnen Befunde zu den vier Bedarfsdimensionen, die den systematischen Rahmen für die

4 Ein Prinzip der globalen Studie Children's Worlds ist es, den internationalen Datensatz nach einer Frist anderen Wissenschaftler*innen zur Verfügung zu stellen. Die 2013/2014 erhobenen Daten sind über die Website www.isciweb.org verfügbar.

5 Siehe www.bertelsmann-stiftung.de/konzept-existenzsicherung-kurz

vorgelegte Analyse bilden, bieten mögliche Einsichten, worauf es Kindern und Jugendlichen ankommt. Nicht eine einzelne Bedarfsdimension allein ist ausschlaggebend für die Absicherung von Teilhabe. Vielmehr zeigen sich eine Vielzahl von Überschneidungen. Wir möchten uns daher dafür stark machen, dass sich Wissenschaft, Politik und pädagogische Praxis der Komplexität der Bedarfe, Rechte und Interessen von Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters stellen und an Fragen der strukturell verankerten Realisierung, Umsetzung und Anerkennung arbeiten.

In der ersten Publikation wurde eine an Forscher*innen gerichtete Forderung des JugendExpertenTeams der Bertelsmann Stiftung zitiert: „Fragt uns auch, was ihr fragen sollt!" (Ebd., S. 50). Die Jugendlichen appellieren damit an die Wissenschaft, ihren eigenen Beitrag zur Beteiligung zu leisten, Kindern und Jugendlichen zuzuhören und sich über Potenzial und Grenzen partizipativer Forschung seriös Gedanken zu machen. Im weiteren Prozess der Auswertung im ersten Halbjahr 2019 haben sich die Mitglieder des JugendExpertenTeams auch mit der Gesamtkonzeption beschäftigt und Ergebnisse verarbeitet und kritisch diskutiert, die für sie von besonderem Interesse waren. Sie nutzen die daraus resultierenden Einsichten, um politisch Verantwortliche, Pädagog*innen und Eltern darüber aufzuklären, warum Kinder und Jugendliche gehört und konsequent einbezogen werden wollen. Sie sehen in manchen Befunden eine Bestätigung ihrer Erfahrungen, dass es häufig an Respekt und Anerkennung gegenüber jungen Menschen fehle. Und sie fragen nach den Bedingungen der Befragung von Schüler*innen sowie nach den Transfermöglichkeiten empirischer Forschungsergebnisse in die Gesellschaft.[6]

Diese Forderungen sind auch an die international vergleichende Studie anschlussfähig, denn diese verfolgt das Ziel, Erfahrungen, Einschätzungen und das Well-Being von jungen Menschen sichtbar zu machen und damit die Chance zu eröffnen, dass deren Stimmen in nationalen politischen Entscheidungsprozessen gehört und junge Menschen strukturell einbezogen werden.

Auf folgende Fragen möchten wir mit der Vorstellung der Gesamtauswertung von Children's Worlds+ eingehen:

- Welche Erkenntnisse lassen sich den vier einzelnen Bedarfsdimensionen zuordnen und wie lassen sich diese interpretieren?
- Welche Unterschiede bei der Befriedigung von Bedürfnissen lassen sich identifizieren?
- Welche strukturellen Defizite liegen bei der Versorgung von Kindern und Jugendlichen vor?
- Welches sind altersübergreifende Bedarfe von Kindern und Jugendlichen und welche Erfahrungen machen sie?
- Welchen Beitrag leistet Children's Worlds+ für die Weiterentwicklung des Gesamtkonzeptes einer „Teilhabe gewährleistenden Existenzsicherung für Kinder und Jugendliche"?
- Welches Wissen lässt sich aus Children's Worlds+ für die Entwicklung von Bedarfserhebungen bei Kindern und Jugendlichen generieren?

6 Das JugendExpertenTeam hat seine Perspektive auf die Ergebnisse von Children's Worlds+ und seine Positionen in der Broschüre „Fragt uns. Anmerkungen von jugendlichen Expert*innen zur Studie Children's Worlds+" (JugendExpertenTeam 2019) festgehalten.

Die vorliegende Publikation ist folgendermaßen aufgebaut: Das zweite Kapitel schließt an die erste Publikation an, vertieft aber die theoretische Rahmung von Children's Worlds+. Das Kapitel führt in die zwei zugrundeliegenden systematischen Forschungsperspektiven ein, das Child Well-Being Konzept sowie das Konzept der Bedarfe von Kindern und Jugendlichen. Es erläutert, wie beide zu verstehen und aufeinander zu beziehen sind. Darüber hinaus wird in die inhaltliche Ausgestaltung der vier Bedarfsdimensionen eingeführt.[7]

Das dritte Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen von Children's Worlds+. Hier erfolgt zunächst eine Darstellung der Methodik bei der Fragebogenerhebung und eine Beschreibung des Samples. Danach wird das methodische Vorgehen bei der qualitativen Teilstudie geschildert. Das Kapitel macht außerdem die Vorgehensweise der Analysen transparent und beschreibt, wie die quantitativen und qualitativen Daten in der Interpretation und Verschriftlichung aufeinander bezogen wurden.

Das vierte Kapitel unterteilt sich in vier relativ umfangreiche Unterkapitel, die die Auswertungen der Ergebnisse für jeweils eine Bedarfsdimension darstellen. Die Unterkapitel sind folgendermaßen aufgebaut: Wir kontextualisieren jede Bedarfsdimension zunächst durch die internationale Children's Worlds Studie und ziehen dazu u. a. Ergebnisse der ersten repräsentativen Erhebung heran (Rees/Main 2015; Rees/Andresen/Bradshaw 2016). Daran anschließend stellen wir jeweils passgenaue Schlüsselthemen aus der Analyse des qualitativen Materials vor, weil sich an ihnen die systematische Perspektive der gesamten Interpretation und Diskussion zeigen lässt. Sehr ausführlich werden daran anschließend die Ergebnisse der quantitativen Daten vorgestellt und zusammen mit den Ergebnissen der qualitativen Analyse aufbereitet und interpretiert. In einer kurzen Zusammenfassung erfolgt eine Akzentuierung der Ergebnisdarstellung und -diskussion.

Das Ziel der Gesamtauswertung von Children's Worlds+ ist es, vertiefte Einblicke in die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen in Deutschland zu geben, über deren Versorgungsgrad zu informieren sowie Mangel- und Defiziterfahrungen herauszuarbeiten. Dies wird im Abschlusskapitel gebündelt aufbereitet. Darüber hinaus geht es im Schlusskapitel auch um Überlegungen zur Realisierung von Bedarfserhebungen für und mit Kindern und Jugendlichen. Insgesamt hoffen wir mit der Gesamtauswertung eine weitere Präzisierung der Forderung „Politik vom Kind aus denken" leisten zu können.

Das Team von Children's Worlds+ hat viel Unterstützung erhalten und dafür möchten wir uns bedanken!

Ein ausdrücklicher Dank geht an das JugendExpertenTeam für aufschlussreiche und weiterführende Diskussionen! Wir freuen uns auf weitere Gespräche über Children's Worlds+.

Wir möchten uns auch bei dem Team der Bertelsmann Stiftung – Antje Funcke, Marlon Brandt, Sarah Menne und Mirjam Stierle – für die großartige Unterstützung bedanken.

7 In der ersten Publikation sind wir in Kapitel 2 auch auf die Einbettung in das Projekt „Familie und Bildung" der Bertelsmann Stiftung eingegangen und haben beschrieben, was es aus unserer Sicht heißt, Politik vom Kind aus zu denken. Diese Teile werden in der Gesamtauswertung daher nicht wiederholt.

Die kritische Rückmeldung von Dr. Christian Böhm von der Behörde für Schule und Berufsbildung, Beratungsstelle Gewaltprävention in Hamburg zu der Analyse der Bedarfsdimension „Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur“ war sehr hilfreich, vielen Dank dafür!

Wir bedanken uns herzlich beim gesamten Team in der Frankfurter Arbeitsgruppe!

Unser großer Dank gilt allen Kindern und Jugendlichen für ihre Bereitschaft zur Mitarbeit. Auch bei den beteiligten Schulen sowie Kinder- und Jugendeinrichtungen möchten wir uns ausdrücklich bedanken. Sie alle haben uns ihre Zeit zur Verfügung gestellt. Für die Einzelschulen werden wir im Anschluss an die Gesamtauswertung schulspezifische Auswertungen vornehmen und den Schulen zur Verfügung stellen.

2 Die konzeptionelle Rahmung von Children's Worlds+

Children's Worlds+ ist in das international vergleichende Forschungsprojekt Children's Worlds eingebunden. Es ist ein Baustein für die Entwicklung einer systematisch fundierten, regelmäßigen Erhebung der Bedarfe von Heranwachsenden aller Altersgruppen. Die Studie ist selbst jedoch noch keine Bedarfserhebung. Sie versucht in ihrer Konzeption, erstens die Komplexität des Aufwachsens und damit einhergehende Bedarfe junger Menschen zu erfassen. Zweitens erprobt sie auf der Basis eines bestehenden Fragebogens, wie die Bedarfsdimensionen des Projekts „Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken" operationalisiert werden können (Andresen/Wilmes/Möller 2019, S. 11 ff.). Drittens kann die Analyse der qualitativ erhobenen Daten und die Diskussion von Ergebnissen in Kapitel 4 dafür sensibilisieren, dass bestimmte Bedarfe von Kindern und Jugendlichen und die von ihnen vorgenommene Hierarchisierung dieser Bedarfe bislang noch nicht berücksichtigt bzw. in die Diskussionen über eine Teilhabe gewährende Existenzsicherung einbezogen worden sind.

Kapitel 2 führt in die zwei für Children's Worlds+ zentralen Forschungsperspektiven ein und beschreibt und begründet den konzeptionellen Rahmen (2.1). Der im Kontext der internationalen Studie mehrfach geprüfte und überarbeitete Fragebogen hat für die Erhebung in Deutschland einige wenige Ergänzungen erfahren. Insgesamt resultieren Anlage, Aufbau, Inhalt und Skalierung des Fragebogens aus dem internationalen Forschungskontext. Damit einhergehende Begrenzungen sind dem Ziel der Passung und des Vergleichs höchst unterschiedlicher Länder geschuldet. Dies bringt für die bedarfsorientierte Rahmung und Analyse der vorliegenden Studie auch Einschränkungen mit sich. Eine einleitende Rahmung jeder einzelnen Bedarfsdimension soll daher die konzeptionellen Überlegungen zu der Sortierung und Analyse der Ergebnisse von Children's Worlds+ transparent machen (2.2).

2.1 Well-Being und Bedarfe. Zusammenführung zweier Forschungsperspektiven

2.1.1 Child Well-Being

Children's Worlds+ steht im internationalen Forschungszusammenhang der Child Well-Being Forschung. Diese kritisiert, dass die Stimmen von Kindern und Jugendlichen nicht gehört werden, sie einer strukturellen Benachteiligung unterliegen und über wenig persönliche Entscheidungs- und Handlungsspielräume

verfügen. Somit lässt sich auch an kindheits- und jugendtheoretische Annahmen zum Subjektstatus Heranwachsender, an die kritischen Debatten zu sozialen Positionierungen von Kindern und Jugendlichen sowie zu Machtungleichgewichten zwischen Kindern und Erwachsenen anschließen. Kindheits- und jugendtheoretische Forschungsansätze zielen darüber hinaus häufig darauf, die Bedarfe, Interessen und Rechte von Kindern und Jugendlichen wissenschaftlich zu untersuchen und die Ergebnisse in verschiedene öffentliche Sphären zu kommunizieren.

Zwischen dem Konzept Child Well-Being und der sozialwissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung zeigen sich folglich systematische Schnittpunkte. Diese liegen

- in der Herangehensweise an Vorstellungen vom Kind bzw. Jugendlichen und der Lebensphase Kindheit bzw. Jugend,
- in der Orientierung an der Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit und den dafür notwendigen Spielräumen von Kindern und Jugendlichen innerhalb der generationalen Ordnung,
- in dem Bestreben nach einer Ausbalancierung von Erwachsenen- sowie Kinder- und Jugendlichenperspektiven,
- in der normativen Orientierung an Kindern und Jugendlichen als Träger*innen von Rechten und nicht zuletzt
- in einer Methodenvielfalt der Forschung (Andresen 2018).

Child Well-Being ist ein Konzept, das meist multidimensional angelegt ist. Die methodische Herangehensweise umfasst Sekundäranalysen, quantitativ und qualitativ angelegte Erhebungen sowie Kombinationen zweier oder mehrerer Methoden. Das Grundverständnis basiert auf der Annahme, dass nicht ein einzelner Aspekt herausgehoben und als zentral für das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen angesehen wird. Vielmehr zielt das Erkenntnisinteresse auf das Zusammenwirken verschiedener Dimensionen und Indikatoren. In der Regel wird Child Well-Being daher über mehrere Dimensionen wie Bildung, materielle Lage, Qualität von Beziehungen oder Sicherheit bestimmt. Damit wird der Versuch unternommen, konzeptionell einen Zugang zur Komplexität der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen sozialen Kontexten zu erhalten. Zudem soll über die geprüften Indikatoren möglichst auch die Qualität dieser Lebensbedingungen im Hinblick auf ihren Beitrag zum Wohlbefinden gemessen werden.

Neuere Forschungsansätze diskutieren darüber hinaus, wie das subjektive Empfinden und Wahrnehmen von Heranwachsenden zu erfassen und mit objektiven Rahmenbedingungen und Indikatoren zu verknüpfen ist. Hier geht es folglich um die Frage, wie soziale Aspekte des Aufwachsens mit subjektivem Empfinden und subjektiver Zufriedenheit zusammenwirken und wie diese Komplexität angemessen operationalisiert und gemessen werden kann. Daten zur Bestimmung sozialer Indikatoren sind u. a. finanzielle Ressourcen, Familienformen, Zugang zum Gesundheits- und Bildungssystem, Wohnverhältnisse oder Infrastruktur vor Ort.

Child Well-Being Studien zielen neben wissenschaftlichen Erkenntnissen auf die Kommunikation ihrer Herangehensweise und Befunde auf Politik und Fachpraxis. Sie haben damit auch Überschneidungen mit Ansätzen einer auf Indika-

toren basierenden nationalen Sozialberichterstattung, sie sind mit diesen aber nicht identisch. Nationale Studien wie das LBS Kinderbarometer, AID:A, die World Vision Kinderstudien in Deutschland oder der Good Childhood Report in England (The Children's Society 2018) verorten sich in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung. Sie ziehen zwar Rückschlüsse auf materielle, also soziale Bedingungen des Aufwachsens und auf die Ausstattung der Infrastruktur, aber bereits die Herangehensweise, nämlich Heranwachsende selbst zu befragen, entspricht bislang nicht dem Selbstverständnis und ist keine regelmäßige Methode der Sozialberichterstattung.

Zahlreiche Studien zu Well-Being bieten aufgrund ihrer Offenheit gegenüber fachpraktischen und sozialpolitischen Fragen allerdings eine Reihe von Informationen, deren vertiefte Analyse im Kontext einer Sozialberichterstattung wichtig wäre. Sie könnten dazu beitragen, Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters, einzelne Aspekte in Institutionen etwa der Kinder- und Jugendhilfe oder Schulen kritisch zu beleuchten oder kommunale Zuständigkeiten für die Beteiligung von Heranwachsenden präziser zu fassen. Auch die Auswertung der Daten von Children's Worlds+ kann in diesem Sinne als Informationsquelle für eine Sozialberichterstattung herangezogen werden, ersetzt diese aber nicht.

Im Vorfeld der Arbeiten zu Children's Worlds+ haben wir mit Hilfe einer Literaturanalyse drei Typen der konzeptionellen Umsetzung in der empirischen Child Well-Being Forschung herausarbeiten können (Andresen 2018). Die Grenzen zwischen diesen drei Typen sind zwar nicht trennscharf, es zeigen sich Überschneidungen und nahezu identische Facetten, gleichwohl könnte die Typologie zu notwendigen Klärungsprozessen bei der Entwicklung einer regelmäßigen Bedarfserhebung beitragen. So wäre beispielsweise zu prüfen, welche kindheits- und jugendtheoretischen Rahmungen notwendig sind, wie die Altersspanne zwischen jungen Kindern und jungen Erwachsenen in einer Sozialberichterstattung abgebildet werden kann und woher die Daten und Informationen kommen.

Der erste Typus zielt – primär anhand von Sekundäranalysen großer Datenmengen und Vergleichen zwischen Staaten – auf politische Akteure. Er verortet sich somit im Feld nationaler und internationaler Steuerung. Hier werden insbesondere vorliegende Datensätze herangezogen und ergänzend Informationen von Kindern und Jugendlichen selbst erhoben. Für diese Richtung stehen beispielsweise die UNICEF Studien zu Kinderarmut und subjektivem Wohlbefinden. Durch diese sogenannten „Report Cards" (2007; 2013) lassen sich durchaus auch auf nationaler Ebene Impulse setzen.

Die Studien, die national angelegt sind, wie etwa die Shell-Jugendstudien (2015), das LBS Kinderbarometer (2016) oder die World Vision Kinderstudien (2018), stehen für den zweiten Typus. Diese teilweise regelmäßig durchgeführten Studien verorten sich meist in der sozialwissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung und betonen den Ansatz, Kinder und Jugendliche als Expert*innen anzuhören. Sie kritisieren dabei maßgeblich die Konzentration auf eine von Erwachsenen dominierte Diskussion der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen. Forschungspraktisch wird dies in der Befragung von jungen Menschen verschiedenen Alters übersetzt und mit dem Erkenntnisinteresse verbunden, Befunde über die Wahrnehmung und Perspektive von Kindern und Jugendlichen hervorbringen zu können.

Der dritte Typus steht der Sozialberichterstattung deutlich näher als die Typen eins und zwei, weil er sich auf primär politisch bestimmte Indikatoren stützt. Dabei geht es, wie in der Berichterstattung zur Kinder- und Jugendhilfe, zudem um die Erfüllung eines gesetzlich festgelegten Auftrags. Auch in diesem Zusammenhang taucht das Konzept Child Well-Being häufig auf. So gehört beispielsweise die im 14. Kinder- und Jugendbericht vorgenommene Sekundäranalyse zur Lebensphase Kindheit auf der Basis des Konzeptes Child Well-Being zu diesem Typus (BMFSFJ 2013).

Die vorliegende Children's Worlds+ Studie ist eher dem zweiten Typus zuzuordnen, weil sie eine kindheits- und jugendtheoretische Rahmung vornimmt, Kinder und Jugendliche selbst anhört, also für die Analyse ausschließlich auf von ihnen selbst erhobene Informationen zurückgreift und weitere Möglichkeiten der Beteiligung von Heranwachsenden aufzuzeigen versucht. Ziel der Studie ist es aber auch, die Öffentlichkeit zu informieren und nicht zuletzt politischen Entscheider*innen Wege aufzuzeigen, Politik vom Kind aus zu denken. Die Diskussion der Befunde anhand der vier Bedarfsdimensionen versucht außerdem einen Beitrag zu der Frage zu leisten, wie eine systematische und regelmäßige Bedarfserhebung bei Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters erfolgen könnte. Konzeptionell ist Children's Worlds+ folglich mit Überlegungen zu Bedarfen in den Lebensphasen Kindheit und Jugend verschränkt, die im nächsten Abschnitt beschrieben werden.

2.1.2 Konzept der Bedarfe von Kindern und Jugendlichen

In den Forschungsdiskussionen über das „gute Leben" von Kindern, über Zufriedenheit und Well-Being wurden auch bedürfnistheoretische Argumentationen wieder aufgegriffen (Andresen/Albus 2010). So wurde etwa das Potenzial von Allardts (1993) soziologischer Unterscheidung zwischen „Loving", „Having" und „Being" für die Kindheitsforschung geprüft. Diese drei übergreifenden bedürfnistheoretisch begründeten Kategorien – also liebevolle Beziehungen, ausreichende Ressourcen sowie Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten, das eigene Selbst und Sein zu entfalten – ließen sich auch als Dimensionen von Well-Being oder als Bedarfe formulieren. Der Anschluss an Forschung zu Bedürfnissen und in Weiterführung zu Bedarfen von Kindern und Jugendliche ist folglich nicht ganz neu.

Auch in den früheren Arbeiten wurde klar, dass Kinder und Jugendliche viele Bedarfe mit Erwachsenen teilen. Gleichwohl haben Heranwachsende aufgrund der Besonderheit ihrer Lebensphase auch spezifische Bedarfe. Ob und in welchem Maße Heranwachsende ihre Bedarfe realisieren können, hängt vor allem davon ab, was ihnen von Erwachsenen im Elternhaus, in pädagogischen Einrichtungen, durch die Politik und in der Rechtsprechung ermöglicht wird. Im Alltag der meisten Kinder und Jugendlichen geht es folglich konkret um die Anerkennung ihrer Bedarfe und die Bereitstellung von Ressourcen durch Erwachsene. Dabei sind sie von Erwachsenen in unterschiedlichen Rollen abhängig, von Eltern und anderen Familienangehörigen, von Lehrer*innen in Schulen, Trainer*innen im Sportverein oder Richter*innen im Familiengericht. Unterschiedliche Personen und Personengruppen, ihre Ressourcen, Fähigkeiten und ihre Haltung entscheiden somit maßgeblich darüber, inwieweit der Bedarf eines Kindes oder Jugendlichen gedeckt wird. Darüber hinaus regeln Gesetze, politische Vorgaben und strukturelle Gegebenheiten die Anerkennung und Gewährleistung von Bedarfen im Kindes-

und Jugendalter. Darauf haben meist auch die ihnen unmittelbar nahestehenden Erwachsenen wie Mütter und Väter oder Lehrkräfte kaum direkten Einfluss.

Viele Erwachsene in ihren Rollen als Eltern, Lehrer*innen, Ärzt*innen oder Kommunalpolitiker*innen sind bereit, sich an Interessen und Bedürfnissen der jungen Generation zu orientieren und deren Bedarf zu decken. Gerade bei knappen Ressourcen bedeutet dies, eigene Bedürfnisse zurückzustellen bzw. aufzuschieben oder auf deren Erfüllung ganz zu verzichten. Entgegen der häufig vorgebrachten Kritik an Eltern mit einem niedrigen Einkommen und in Armutslagen, sind gerade diese dazu bereit, zugunsten ihrer Kinder selbst auf die Befriedigung von materiellen Bedürfnissen zu verzichten (Andresen/Galic 2015; GOE 2013). Dies wurde durch die Untersuchung von Stichnoth et al. (2018) eindrucksvoll bestätigt. Diese leistet mit ihrer Analyse einen wichtigen Beitrag zu der Frage, ob „das Geld bei den Kindern ankommt". Dafür befasst sie sich mit der Verwendung von staatlichen Leistungen und zeigt auf, dass Eltern nicht-zweckgebundene Geldleistungen wie das Kindergeld in der Regel für die Bildung und Freizeit ihrer Kinder ausgeben.

Gleichwohl stellen sich weitere Fragen. So weist die britische Kinderarmutsforscherin Gill Main (2018) in einer Studie darauf hin, dass wir bislang zu wenig darüber wissen, wie die gemeinsame Nutzung von Ressourcen in Familien aussieht und wie minderjährige Familienmitglieder an der Aushandlung ihrer Verteilung beteiligt werden. Um diesen Praktiken auf die Spur zu kommen, mit denen zwischen den Generationen in Familien Gerechtigkeit hergestellt oder verhindert wird, plädiert Main für einen Mix aus quantitativen und qualitativen Methoden, um die interfamiliäre Ressourcenverteilung und die Auffassungen von Gerechtigkeit bei Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen rekonstruieren zu können. In der Erarbeitung der Gruppendiskussionen von Children's Worlds+ konnte an die Methodik Mains angeschlossen werden.[8] Mains Forschung sensibilisiert für Verteilungsprozesse und -praktiken in der Familie bzw. einem Haushalt. Darüber hinaus nimmt der Ansatz die Umsetzung von Rechten im Alltag, Zugänge zu guter Infrastruktur und zu Interaktionen in allen gesellschaftlichen Bereichen in den Blick. Auch hinter Children's Worlds+ steht die grundlegende Frage, warum es für Kinder und Jugendliche selbst bislang wenig verbindliche Möglichkeiten gibt, die Erfüllung ihrer Bedarfe einzufordern. Damit ist auch die Perspektive verbunden, wie eine strukturelle Anerkennung von Rechten, Interessen und Bedarfen in den Lebensphasen Kindheit und Jugend ermöglicht werden kann. Ein erster wichtiger Schritt dafür ist die Konkretisierung der vier Bedarfsdimensionen – erstens auf der Basis eines vorliegenden Befragungsinstruments und zweitens mit der Öffnung für die Erfahrungen und Wertungen von Kindern und Jugendlichen.

2.2 Die vier Bedarfsdimensionen als Ordnung der Daten von Children's Worlds+

In der ersten Publikation haben wir vorgestellt, wie sich Children's Worlds+ im Rahmen des „Konzepts für eine Teilhabe gewährleistende Existenzsicherung für Kinder und Jugendliche" (Bertelsmann Stiftung 2018) verortet. An diese Verortung wird für die vorliegende Veröffentlichung und Diskussion der Ergebnisse

8 Im Herbst 2017 war Gill Main zu einem Workshop in Frankfurt.

angeschlossen. Wie in der ersten Publikation orientiert sich die Auswertung der Children's Worlds+ Daten sowie die konzeptionelle Rahmung an den vier Bedarfsdimensionen. Dieser multidimensionale Ansatz soll gewährleisten, dass die Vielfalt an Rechten, Interessen und Bedarfen von Kindern und Jugendlichen abgebildet werden kann.

Alle vier Bedarfsdimensionen sind für ein gutes Aufwachsen und die Gestaltung von Kindheit und Jugend in unserer Gesellschaft relevant. Abbildung 1 veranschaulicht die vier Bedarfsdimensionen als Teile eines Segelboots. Das Boot wird jedoch von einer Welle getragen, die als „Haltung der Erwachsenen" bezeichnet ist. Auf diese Erweiterung haben die Jugendlichen aus dem JugendExperten-Team der Bertelsmann Stiftung hingewirkt. Sie waren in den letzten Monaten in mehrere Diskussions- und Auswertungsphasen im Rahmen von Children's Worlds+ eingebunden. Den Jugendlichen geht es mit dem deutlichen Hinweis auf Haltungsfragen um eine Markierung der nach wie vor bestehenden Abhängigkeit Heranwachsender vom guten Willen der Erwachsenen. Abhängig sind sie dabei zum einen von ihnen nahestehenden Erwachsenen. Zum anderen aber auch von Erwachsenen, die fernab von ihrem persönlichen Leben etwa in der Politik über sie und ihre Zukunft entscheiden. 2019 macht in dieser Hinsicht die Bewegung „Fridays for Future" vehement auf ein Beteiligungsdefizit der jungen Generation

ABBILDUNG 1 **Was brauchen Kinder und Jugendliche?**

Quelle: Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

aufmerksam. Die Teilnehmer*innen klagen daher ein Mitspracherecht bei allen Zukunftsfragen ein, vor allem bei den Maßnahmen gegen Klimawandel und deren Umsetzung.

Die Umsetzung des bedarfstheoretischen Konzepts in Children's Worlds+ war herausfordernd, aber auch weiterführend für die Child Well-Being Forschung, weil hier systematisch subjektive und objektive Indikatoren aufeinander bezogen werden konnten. Indem die Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf Bedarfe in den Vordergrund der Analyse gerückt wurde, konnten aber auch die Bedarfsdimensionen konkreter beschrieben und konzeptionelle Schwachstellen aufgedeckt werden. Daran anschließend können nun weitere Überlegungen zu einer systematischen und regelmäßigen Bedarfserhebung formuliert werden (siehe Kapitel 5).

Im Folgenden sollen die vier Bedarfsdimensionen für Children's Worlds+ einleitend gerahmt werden. Hierfür schließen wir erneut an die erste Publikation an (Andresen/Wilmes/Möller 2019). Zu jeder Bedarfsdimension ließe sich dabei sehr viel mehr Literatur heranziehen und jede Bedarfsdimension könnte sicher auch aus einem anderen Blickwinkel betrachtet werden. Diese prinzipiell mit dem Gesamtkonzept der Bedarfsdimensionen derzeit noch einhergehende Komplexität kann Children's Worlds+ nicht abbilden oder auflösen. Gleichwohl möchte die Studie einen Beitrag zur Einschätzung des Bedarfskonzeptes leisten.

2.2.1 Einleitende Rahmung der Bedarfsdimension „Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen"

Rechte müssen anerkannt, gewährt und umgesetzt werden. Im Fokus dieser Bedarfsdimension stehen die Rechte von Heranwachsenden und ihre Beteiligungsmöglichkeiten in unterschiedlichen sozialen Räumen. Partizipation – also beteiligt zu werden –, gehört zu den deklarierten Kinderrechten in der UN-Kinderrechtskonvention. Diese werden häufig in die drei „P" unterteilt – Provision, Protection, Participation – und sind Teil der theoretischen Rahmung der internationalen Children's Worlds Erhebung. Die Rechte von Kindern und Jugendlichen sind daher mit unterschiedlichen Items im Fragebogen präsent.

Darüber hinaus gibt es einen Zusammenhang zwischen dem subjektiven Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen und dem Ausmaß, in dem sie ihre Rechte realisiert sehen. Dahinter steht die Hypothese, dass die Anerkennung der Kinderrechte sowie ihre Erfahrbarkeit im Sinne einer konkreten Umsetzung im Alltag positive Auswirkungen auf Emotionen, Haltungen und die Selbsteinschätzung von Heranwachsenden sowie auf ihre sozialen Entscheidungs- und Handlungsspielräume und strukturellen Machtbereiche hat. Auf Seiten der kinderpolitischen Akteure besteht damit die Hoffnung, über die Gewährung und Umsetzung von Rechten, Erfahrungen und Gefühle von Ohnmacht im Generationenverhältnis zugunsten der Jüngeren zu reduzieren.

Bereits vorliegende Analysen auf Basis der ersten repräsentativen Children's Worlds Studie (ISCWeB 2013/2014) bieten eine Vielzahl an Möglichkeiten, sich diesen skizzierten Annahmen statistisch zu nähern.[9] So weisen Kutsar et al.

9 http://www.isciweb.org/?CategoryID=191. Auf der Website wird genau dargelegt, wie und unter welchen Bedingungen der Zugang zum Datensatz ermöglicht wird.

(2019) in einer vergleichenden Analyse auf die Bedeutung der empfundenen Realisierung von Rechten in der Familie und der Schule sowie im Zusammensein mit Freund*innen für die Selbsteinschätzung eines guten Lebens („I have a good life") hin.[10] Damit knüpfen sie an Studien an, die für ältere Kinder und Jugendliche bereits aufgezeigt haben, dass die Möglichkeiten zur echten Beteiligung das subjektive Wohlbefinden bzw. die Zufriedenheit mit dem eigenen Leben positiv beeinflusst (u. a. González et al. 2015; Lloyd/Emerson 2017).

Rechte von Kindern und Jugendlichen bedürfen insbesondere der Anerkennung durch Erwachsene. Sie werden ihnen letztlich aufgrund der generationalen Machtverteilung durch Erwachsene und von Erwachsenen gestalteten Institutionen gewährt. Das bedeutet auch, dass Erwachsene bereit und in der Lage sein müssen, die Rechte auch umzusetzen und mit Leben zu füllen. Die Bedarfsdimension adressiert somit einerseits Haltungen von Erwachsenen allgemein und in ihren spezifischen Rollen als Eltern oder Lehrer*innen, die sich vor allem auch an der Art der Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen zeigen. Andererseits betrachtet sie Strukturen, die Rechtsansprüche sicherstellen (sollten), z. B. als Kind in einem Sorgerechtsstreit vor dem Familiengericht gehört zu werden.

Sowohl die eher individuelle als auch die strukturelle Seite dieser Bedarfsdimension, setzen eine Bereitschaft von erwachsenen Menschen voraus, eigene Ansprüche angesichts der Bedarfe von Kindern und Jugendlichen kritisch abzuwägen und Macht zu teilen. Analysen wie die von Kutsar et al. (2019) weisen aus, dass Kinder und Jugendliche auf die Anerkennung, Gewährung und Umsetzung ihrer Rechte bislang einen vergleichsweise geringen Einfluss haben (siehe auch Rees/Main 2015; Andresen/Wilmes 2017; World Vision 2018). Vorliegende Forschungsbefunde zu den Rechten von Kindern und Jugendlichen und vor allem zu ihren Beteiligungsmöglichkeiten sensibilisieren damit für das asymmetrische Generationenverhältnis.

Dieses wird von Heranwachsenden nicht nur kritisch gesehen, zumindest ließen sich die hohen Werte beim allgemeinen subjektiven Wohlbefinden in der internationalen Children's Worlds Studie (Rees/Main 2015) entsprechend deuten (siehe für Deutschland bspw. auch World Vision 2018; LBS Kinderbarometer 2016). Doch die Legitimation der Macht- und Entscheidungsbefugnisse der vorherrschenden generationalen Ordnung wird auch hinterfragt. Dieses strukturelle Defizit unserer gesellschaftlichen Ordnung bestätigen auch die vorliegenden Befunde aus Children's Worlds+. Darüber hinaus verdeutlichen sie einmal mehr die ethische Tragweite der Formulierung von Rechten, Beteiligung und guten Interaktionen als zu konkretisierenden Bedarfen von Heranwachsenden. Aktuell wird dies besonders deutlich, wenn die Demonstrationen von Schüler*innen unter der Überschrift „Fridays for Future" die strukturelle Verantwortungslosigkeit gegenüber der jungen Generation und ihren Bedarfen entlarven und sie einfordern, dass ihnen ihre Lebensgrundlage nicht entzogen wird.

Um einem häufigen Missverständnis in der Kinderrechtediskussion zu begegnen, sei betont: Die Darstellung und Diskussion dieser Bedarfsdimension zielt nicht

10 Kutsar et al. (2019) untersuchten den Datensatz der Achtjährigen aus der ersten repräsentativen Children's Worlds Studie von 2013 für acht europäische Länder: Deutschland, England, Estland, Malta, Norwegen, Polen, Spanien und Rumänien (n=8149).

darauf, die Bedeutung von Erziehung und Bildung, die Verantwortung von Eltern und anderen Erwachsenen für ein möglichst gutes Aufwachsen zu schmälern oder Grundrechte von Eltern gegen Grundrechte von Kindern auszuspielen. Auf der konkreten individuellen Handlungsebene gehört es zur Rolle und Aufgabe von Müttern und Vätern in der Familie, von Lehrer*innen in der Schule und nicht zuletzt auch von Politiker*innen in der Gesellschaft selbstverständlich dazu, auch Entscheidungen für Kinder und Jugendliche zu treffen. Diese sollten an der Integrität der Kinder und Jugendlichen orientiert sein und deren Rechte, Interessen und Bedarfe stets berücksichtigen. Der Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik (2017) hat hierfür den Begriff der advokatorischen Ethik geprägt. Diese besagt, dass stellvertretend, aber auf einer ethischen Grundlage und im Bewusstsein einer unausweichlichen Abhängigkeit von Liebe, Fürsorge und Pflege Entscheidungen für Heranwachsende durch für sie zuständige Erwachsene getroffen werden. Erwachsene sollten ihre Entscheidungen und ihr stellvertretendes Handeln an einer Zustimmung durch ihre Kinder, durchaus auch im Nachhinein, wenn diese erwachsen sind, ausrichten. Es geht in der advokatorischen Ethik zudem darum, Gelegenheiten der Beteiligung und Anhörung im Alltag zu schaffen und strukturell sicherzustellen. Gute Interaktionen – zu denen auch Erziehung gehören kann – sind folglich auf die Haltung der Beteiligten, die Verantwortung der (erwachsenen) Entscheidungsträger*innen sowie auf strukturelle Rahmenbedingungen, zivilrechtliche und soziale bzw. politische Vorgaben angewiesen.

2.2.2 Einleitende Rahmung der Bedarfsdimension „Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur"

Die familien-, bildungs- und sozialpolitischen Diskussionen der letzten Jahre zielen ganz wesentlich auf Infrastrukturen vor allem für jüngere Kinder. Hintergrund sind dabei nicht zuletzt arbeitsmarktpolitische Ziele. Die wachsende Erwerbsbeteiligung von Müttern auch sehr junger Kinder findet ihren Grund dabei zum einen in dem Wissen über eine zunehmend unsichere Altersversorgung angesichts des Geburtenrückgangs, aber zum anderen auch in modifizierten Rollenbildern. Diese Entwicklung verändert das Familienleben und macht die Versorgung und Betreuung von Kindern außerhalb der Familie nötig. Anhand der World Vision Kinderstudien lässt sich exemplarisch ein solcher Trend nachweisen: Während 2010 noch 40 Prozent der Sechs- bis Elfjährigen in einem Haushalt aufwuchsen, in dem nur ein Elternteil (meist der Vater) erwerbstätig war, gaben dies 2013 noch 32 Prozent und 2018 noch 28 Prozent an (World Vision 2010; 2013; 2018). Auch international zeigen sich vergleichbare Entwicklungen und in mehreren Ländern wird für die Bekämpfung von Kinder- und Familienarmut insbesondere auf die Erwerbstätigkeit der Mütter gesetzt, vor allem, wenn sie ohne Partner*in erziehen (Daly 2010; OECD 2011). Der Arbeitsmarkt, die Armutspolitik und veränderte Rollenbilder bilden folglich einen zentralen Hintergrund für den Ausbau der Betreuungsinfrastruktur für Säuglinge und Kleinkinder sowie für die Einrichtung ganztägiger Angebote auch für den Kindergarten sowie für Schüler*innen.

Weiterhin hat sich mit der öffentlichen Aufmerksamkeit für die OECD-Leistungs- bzw. Kompetenzvergleichsstudien wie PISA auch die Diskussion über Bedeutung und Effekte frühkindlicher Bildung verändert. An Kindertageseinrichtungen, im deutschen System Teil der Kinder- und Jugendhilfe und nicht des Bildungssystems, wird die Erwartung gerichtet, einen fundierten, systematischen Beitrag zur Bildung zu leisten. Als vermutlich nicht explizit intendierter Effekt ist eine ver-

nachlässigte Aufmerksamkeit für die Jugendphase zu beobachten. Darauf haben bereits der 14. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2013) und noch sehr viel deutlicher der 15. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2017), unter dem Leitmotiv „Jugend ermöglichen", aufmerksam gemacht.

Darüber hinaus ist ein weiterer Diskurs- und Politikstrang zu benennen: Die Fokussierung auf Bildung als Humankapital und die Argumentation für den Ausbau von Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur gehen mit einer grundlegenden Skepsis gegenüber Eltern einher. In öffentlichen, politischen und fachlichen Diskussionen zeigen sich diverse Abwertungen elterlicher Kompetenzen und ein Misstrauen gegenüber der Familie, vor allem als häusliche Lernumgebung (Betz/Honig/Ostner 2017). Man muss dies durchaus als strategische Praktiken verstehen, denn darüber können auch Ursachen von Kinderarmut auf das Verhalten von Eltern zurückgeführt und damit strukturelle Ursachen weiterhin verschleiert werden (Andresen 2017).

In der Studie über Alltagsbewältigung von und wirksame Unterstützung für Familien in Armutslagen wurde ein Ergebnis auch aus anderen Untersuchungen bestätigt (Andresen/Galic 2015): Gerade Eltern in Armutslagen und ihre Kinder erleben das Misstrauen gegenüber ihren Kompetenzen und die damit oft mittransportierten Schuldzuweisungen als sehr belastend. Dem gegenüber heben sie selbst in den Interviews – nicht anders als andere Eltern – die Frage nach der Qualität der Infrastruktur und der einzelnen Angebote für die Betreuung und Bildung ihrer Kinder hervor (Ebd.).

Insgesamt ist die zweite Bedarfsdimension daher zunächst eher aus der Perspektive der Erwachsenen, vor allem der Eltern, aber auch der Fachkräfte und der Politik entwickelt worden. Dabei werden prinzipielle Zugänge zu Angeboten, die möglichst passgenau für die jeweiligen Bedarfe und Ansprüche sein sollen, adressiert und vor allem wird die Frage aufgeworfen, was denn unter Qualität im Sinne einer „guten" Infrastruktur verstanden werden kann.

Die zweite Bedarfsdimension zielt damit generell auf unterschiedliche systematische Aspekte. So ist zu fragen, wer welche prinzipiellen Zugänge zu Angeboten hat und für wen Zugänge geschaffen werden müssen, primär für Eltern und deren Bedarfe, primär für ihre Kinder oder für beide. Außerdem ist zu klären, ob diese Angebote sowie die gesamte Infrastruktur vor Ort von guter Qualität und an den Bedarfen von Eltern, Kindern und Jugendlichen oder allen Akteursgruppen ausgerichtet sind. Schließlich geht es auch innerhalb der Infrastruktur um gute und bedarfsgerechte Zugänge, etwa zu Hilfen in einer Krise.

Letzteres ist der zentrale Fokus von Children's Worlds+ für die zweite Bedarfsdimension im Kontext des gewählten konzeptionellen Zugangs. Die befragten Kinder und Jugendlichen sind bereits in einer Einrichtung, leben in einer Familie[11] und erleben die Nachbarschaft, in der die Familienwohnung liegt. Wir stellen daher hier die Frage, wie aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen Qualität und Bedarfsgerechtigkeit zu beurteilen sind und welche Zugänge sie beispielsweise auch innerhalb der Schule haben, wenn sie Unterstützung benötigen. Wir gehen

11 Der Anteil der Kinder und Jugendlichen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe ist in der Studie sehr gering.

davon aus, dass auch Kinder und Jugendliche ein genuines Interesse an guter Qualität und Bedarfsgerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen, Schulen, Vereinen etc. haben.

Darüber hinaus, das ist auch aus anderen Studien und der Sozialberichterstattung bekannt, ist Mobilität eine wichtige Größe im Leben von Heranwachsenden. Wie sie zur Schule gelangen und ob der ÖPNV ihnen in ihrer Gegend ermöglicht, sicher und möglichst schnell zu einem Freizeitangebot zu kommen, kann einen Beitrag zu ihrem Wohlbefinden leisten.

Zwar artikulieren Kinder und Jugendliche selten von sich aus und öffentlich ihre Vorstellungen über Qualität und Bedarfsgerechtigkeit von Infrastruktur und Unterstützungsangeboten. Dies liegt aber primär daran, dass sie nicht gefragt werden. Mit Children's Worlds+ und anderen Studien dieser Art kann daher auch ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion aus der Sicht von Heranwachsenden geleistet werden. So bietet Children's Worlds+ die Möglichkeit, auf Vertrauen, Sicherheit und Unsicherheitsgefühle mit Blick auf Familie, Schule oder Nachbarschaft einzugehen sowie auf Erfahrungen mit Ausgrenzung und Gewalt. Darauf richtet sich der Fokus in dieser Bedarfsdimension. Das heißt, Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur werden im Rahmen von Children's Worlds+ über grundlegende Fragen von Sicherheit, Vertrauen und Gewaltfreiheit behandelt.

Selbstverständlich könnten auch andere einzelne Bedarfe von Heranwachsenden dieser Dimension zugeordnet werden und man könnte wichtige Erkenntnisse zu weiteren Qualitätsfragen gewinnen. So stellen sich etwa Fragen nach der Gruppengröße in einer Klasse, der Qualität des Unterrichts, der Qualität und Ausstattung der Räume in einem Jugendzentrum oder nach seinen Öffnungszeiten, aber auch Fragen nach einem nahrhaften und wohlschmeckenden Mittagessen in der Ganztagsschule usw. Im Fragebogen von Children's Worlds+ haben wir danach nicht explizit gefragt und können darüber daher keine Auskunft geben.[12] Weitere Forschung wäre hier aber sicher sinnvoll.

2.2.3 Einleitende Rahmung der Bedarfsdimension „Zeit, Zuwendung und Fürsorge"

Zeit wird in Children's Worlds+ mit Blick auf drei verschiedene Aspekte untersucht: die Zeitnutzung, die Zufriedenheit mit gemeinsam verbrachter Zeit (Familie und Freunde) und die allgemeine Verfügbarkeit von Zeit. Zuwendung und Fürsorge verwenden wir in dieser Studie synonym, eine dezidierte Unterscheidung der beiden Begriffe ist auf der Basis der vorliegenden Daten nicht möglich. Sie verweisen beide auf den Sachverhalt, dass Menschen soziale Wesen sind und damit abhängig von anderen. Zuwendung und Fürsorge sind somit auch auf Zeit, Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit angewiesen. Mit einem ausreichenden Maß an Zeit können Beziehungen entstehen, die den gesamten Prozess des Aufwachsens prägen. Zuwendung und Fürsorge werden im Rahmen von Children's Worlds+ über die Erfahrungen erfasst, dass sich in Familie und Schule Menschen um einen kümmern, einem zuhören und somit Interesse zeigen. Ähnliche Items finden auch in anderen Studien Verwendung und insgesamt gilt Beziehungsqualität in den meisten nationalen und international vergleichenden Child Well-Being

12 Diese Einschränkung ist der internationalen Einbettung und den Grenzen der Vergleichbarkeit geschuldet.

Studien als zentral für Well-Being. Durch die qualitativen Gruppendiskussionen wurde Vertrauen als Maßstab aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen herausgearbeitet. Dieser findet in den vorliegenden Studien bislang wenig systematische und empirische Berücksichtigung.

Diese Bedarfsdimension und ihre zentralen Kategorien sind für alle Altersgruppen relevant. Für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ist beispielsweise Zeit als Ressource wichtig und alle Altersgruppen haben darauf bezogene Bedarfe, aber diese prinzipielle Ähnlichkeit birgt im Alltag auch Konfliktpotenzial. Kinder wünschen sich möglicherweise mehr Zeit mit Mutter und Vater, diese hingegen wollen und müssen ihre Arbeitsstunden aufstocken und mehr Zeit im Beruf realisieren. Somit ließen sich bei der Bedarfsdimension in einem Vergleich mit Erwachsenen vermutlich verschiedene markante Unterschiede in der Wahrnehmung und Bewertung herausarbeiten. Beispielsweise kann aus der Perspektive vollzeiterwerbstätiger Elternteile eine ganztägige Betreuung und Sicherstellung der so genannten „Randzeiten", also früh morgens und spät abends, bedarfsgerecht sein. Die vierjährige Tochter könnte sich hingegen eher wünschen, nach dem Mittagessen und der Ruhepause abgeholt zu werden. Wichtig ist es aus unserer Sicht, diese möglichen Unterschiede zunächst einmal aufzudecken und mögliche Konflikte nicht zu tabuisieren.

Auch wenn Children's Worlds+ die Perspektive von Erwachsenen auf Zeit, Zuwendung und Fürsorge nicht erhebt, schwingen Erfahrungen und Ziele von Eltern oder Lehrkräften mit. Kinder und Jugendliche bewerten beispielsweise Zeit in der Familie vor dem Hintergrund der zeitlichen Einbindung erwachsener Familienmitglieder. Perspektivisch könnte es sich daher als weiterführend erweisen, die Schnittmengen der Erfahrungen und Verständnisweisen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen als „Besucher*innen" der Infrastruktur sowie Eltern und Fachkräften zu prüfen.

Strukturell haben vor allem Kinder und jüngere Jugendliche insgesamt weniger Befugnisse bzw. Spielräume, sich für oder gegen eine Versorgung und Betreuung über den ganzen Tag zu entscheiden. Und auch Mütter und Väter haben durchaus beengte Entscheidungs- und Handlungsspielräume. Sie stehen häufig unter Druck und benötigen eine verlässliche ganztägige Betreuung der Kinder – aufgrund der Anforderung von Arbeitgeber*innen möglichst flexibel und mobil zu sein oder aufgrund von Schichtdiensten oder weiten Wegstrecken. Darüber hinaus ist gegenwärtig am aktuellen öffentlichen Diskurs eine Verschiebung der Normalitätsvorstellungen zu beobachten. Im Zuge dessen wird von Familien (Eltern und Kindern) ein Management von Vollzeiterwerbstätigkeit und Vollzeitbetreuung erwartet, bei gleichbleibend hoher Qualität gemeinsamer Zeit in der und für die Familie.[13] Der US-amerikanische Kindheits- und Gewaltforscher David Finkelhor (2008) sieht aber in der fehlenden Kontrolle insbesondere von Kindern über ihre Umgebung, über die Anzahl an Stunden, die sie in Einrichtungen verbringen und die Menschen, denen sie in Institutionen begegnen, eine Ursache für Vulnerabilität in der Kindheit (Andresen/Koch/König 2015).

13 Siehe Diskussion in der FAS durch Beiträge von Julia Schaaf.

Insgesamt ist diese Bedarfsdimension noch genauer zu definieren und gegebenenfalls weiter abzugrenzen als dies im Rahmen von Children's Worlds+ geleistet werden kann.

2.2.4 Einleitende Rahmung der Bedarfsdimension „Absicherung finanzieller Bedarfe"

Bereits in der ersten Veröffentlichung der Children's Worlds+ Daten (Andresen/Wilmes/Möller 2019) wurden die Ergebnisse dieser Bedarfsdimension im Vergleich zu den drei anderen ausführlich dargestellt. Auch im konzeptionellen Kapitel sind wir umfassender auf die Rahmung eingegangen (Ebd., S. 18 ff.). Dabei ging es vor allem um die Reichweite der angestrebten neuen Bestimmung einer Teilhabe gewährenden Existenzsicherung im Gesamtkonzept sowie um eine Orientierung an durchschnittlichen Möglichkeiten der Teilhabe, also um eine zumindest heuristisch angelegte Vorstellung einer „normalen" Kindheit. Diese Aspekte sollen hier nicht erneut aufgegriffen werden.

Ausgehend von der in 2.1 vorgestellten Rahmung zu Child Well-Being und dem Bedarfskonzept soll lediglich noch einmal auf die Bedeutung der materiellen Ausstattung im Leben von Kindern und Jugendlichen hingewiesen werden. Hier haben wir in der ersten Publikation ebenfalls beschrieben, dass die Messung der materiellen Ausstattung auch in der Child Well-Being Forschung unverzichtbar ist. Die meisten Studien gehen im Falle von Mangelerfahrungen über einen kürzeren oder längeren Zeitraum, von engen finanziellen Spielräumen in einem gesellschaftlichen Kontext, in dem Kinder und Jugendliche viele Vergleichsmöglichkeiten haben, von einer erheblichen Beeinträchtigung des Wohlbefindens aus. In Anlehnung an die Forschung aus dem Umfeld der internationalen Children's Worlds Studie, u. a. von Jonathan Bradshaw (2018), wurde jedoch auf die Vielfältigkeit der Befunde hingewiesen. In vielen Studien zeigt sich zwar der Einfluss von Mangel und Armut auf das Wohlbefinden, aber nicht überall ist dieser so stark wie der Einfluss anderer Dimensionen bzw. Indikatoren. Bong Joo Lee (2017) zielte auf die Klärung, welche sozialen und kontextuellen Faktoren subjektives Wohlbefinden besonders beeinflussen. Diese waren Zufriedenheit mit der Freizeit, mit Nachbarschaft, Lernbedingungen, Geld und Besitz, Beziehungsqualität, Wahlmöglichkeiten und -freiheiten und die Selbstwahrnehmung. So hat Lee auf der Basis der ersten repräsentativen Erhebungswelle von Children's Worlds herausgearbeitet, dass Wahlmöglichkeiten/Spielräume (choice) und die Selbstwahrnehmung im Sinne von Selbstwirksamkeit und -bestimmung (self) einen größeren Einfluss auf subjektives Wohlbefinden haben als materielle Ressourcen.

Die Ausprägung der von Lee identifizierten Einflussfaktoren – choice und self – hängt partiell auch wieder mit finanziellen Spielräumen zusammen. Nicht zuletzt dieses Ergebnis hat uns in Children's Worlds+ dazu veranlasst, eine qualitative Befragung zu integrieren. Gerade die Verbindung von Armut, einem Mangel an Wahlmöglichkeiten und geringen persönlichen Ressourcen kann über qualitative Analysen genauer erfasst werden. Die bislang vorliegenden Ergebnisse und dazugehörige Diskussionen bieten ausreichend gute Gründe dafür, Kindern und Jugendlichen materielle Spielräume zu verschaffen. Aus einer auch kindheits- und jugendtheoretisch fundierten Forschung resultieren zudem weiterführende Einsichten in die Folgen von Armutserleben auf Bildung, Selbstwirksamkeit, Zugehörigkeit und Sicherheit (u. a. Zander 2015; Hübenthal 2017). Auch auf diese

Erkenntnisse gilt es künftig verstärkt einzugehen, weil problematische Auswirkungen materieller Armut in unterschiedlichem Maße für nahezu alle Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen nachgewiesen werden können (Laubstein/Holz/Seddig 2016).

Children's Worlds+ erfasst im Fragebogen mehr als 20 konkrete Items, die Einblicke in die Versorgungslage, die Ausstattung und die Besitztümer von jungen Menschen geben. Für die Realisierung dieser Bedarfe muss in der Familie Geld verfügbar sein und ausgegeben werden. Die entsprechenden Items adressieren Räumlichkeiten, die Ausstattung in der Familie bzw. der Wohnung, die Mobilität der Familie (Auto) und mögliche Aktivitäten (Urlaub) sowie einen eigenen ungestörten Platz für das Kind bzw. den Jugendlichen, Aktivitäten mit Freund*innen und persönliche Besitztümer. Bereits die erste Publikation von Children's Worlds+ hat die relativ gute Ausstattung der Kinder und Jugendlichen in Deutschland nachgewiesen. Dies deckt sich auch mit Befunden aus anderen Studien.

In der hier vorgestellten erweiterten Analyse ist ein Indikator besonders markant, nämlich die Frage, ob und wie oft sich Kinder und Jugendliche „Sorgen" über die finanzielle Situation in der Familie machen. Das Item „Sorgen über finanzielle Ressourcen der Familie" haben wir auch in den anderen Bedarfsdimensionen zur Erklärung von Unterschieden herangezogen. Dadurch können wir Gruppen von Kindern und Jugendlichen genauer beschreiben und Zusammenhänge aufzeigen. Über die Prüfung des Items „Wie oft machst du dir Sorgen darüber, wie viel Geld deine Familie hat?" und seinen Einfluss auf die Belastung durch Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen, das Unsicherheitsgefühl oder die Möglichkeiten, mit Freund*innen etwas zu unternehmen, gelingt es die Komplexität von Teilhabe in Kindheit und Jugend in den Blick zu nehmen.

2.2.5 Zur Idee einer Bedarfserhebung

Children's Worlds+ bietet eine Annäherung an eine regelmäßige und systematisch angelegte Bedarfserhebung für und mit Kindern und Jugendlichen. Kapitel 2 legt die konzeptionelle Rahmung der Studie dar und macht deutlich, dass der Pfad zu einer solchen Bedarfserhebung noch wenig ausgetreten und durchaus steinig ist. Children's Worlds+ erprobt selektiv und orientiert an den Dimensionen und Indikatoren aus der Child Well-Being Forschung die empirische Tauglichkeit der theoretisch entwickelten Bedarfsdimensionen. Durch die bedarfstheoretische Erweiterung und die Verknüpfung zweier methodischer Herangehensweisen sowie dem erweiterten Altersspektrum versucht die Studie mögliche Meilensteine hin zu einer Bedarfserhebung zu identifizieren. Eine besondere Herausforderung liegt ausgehend von unseren Erfahrungen und Befunden in der Frage, wie sich die Lebensphasen Kindheit und Jugend zueinander verhalten und wie Erfahrungen der Kindheits- und Jugendforschung systematisch einfließen können.

Ein wesentlicher nächster Schritt wäre die Diskussion über Potenziale und Grenzen einer regelmäßigen Beteiligung von Kindern und Jugendlichen über ihre Rolle als Informant*innen hinaus. Dabei geht es um partizipative Methoden im Rahmen einer Bedarfserhebung selbst, aber auch schon bei ihrer Entwicklung. Der Fragebogen von Children's Worlds wurde in allen Phasen des Forschungsprozesses und allen Ländern mit Kindern und Jugendlichen vorab diskutiert und die Forschungsteams konnten wichtige Anregungen und Verbesserungs-

vorschläge aufnehmen und teilweise umsetzen. Dieser Ansatz wurde auch vom JugendExpertenTeam der Bertelsmann Stiftung mit Blick auf eine Bedarfserhebung eingefordert – dafür steht das Motto „Fragt uns auch, was ihr fragen sollt!". Junge Menschen zukünftig stärker bei der Konzeption, der Auswertung und der Kommunikation von Ergebnissen einzubeziehen, gehört zu den nächsten Schritten einer Forschung, die an Rechten, Interessen und Bedarfen von Kindern und Jugendlichen orientiert ist.

3 Methodisches Vorgehen in Children's Worlds+

Kapitel 2 hat bereits auf das Potenzial einer Verschränkung unterschiedlicher methodischer Zugänge verwiesen. In Children's Worlds+ wurde eine repräsentative Fragebogenerhebung bei acht- bis vierzehnjährigen Schüler*innen in ihren Klassen mit qualitativen Gruppendiskussionen verschränkt. Anders als in der internationalen Studie wurden folglich auch Dreizehn- und Vierzehnjährige einbezogen. Beide methodische Herangehensweisen orientieren sich an dem konzeptionellen Rahmen der Studie, insbesondere an einer methodischen Umsetzung der vier Bedarfsdimensionen. Die Entscheidung, auch Gruppendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Altersgruppen durchzuführen und in die Studie einzubeziehen, erfolgte während der laufenden Erhebung in den Schulklassen und war nicht von Anfang an Teil der Planung. Mit dieser Erweiterung war das Ziel verbunden, eine Vertiefung und Kontextualisierung ausgewählter quantitativer Ergebnisse zu ermöglichen sowie – auf methodisch gesichertem Fundament – eine Öffnung für die von Kindern und Jugendlichen selbst artikulierten Bedarfe und Interessen zu schaffen. Qualitative Methoden eröffnen den Teilnehmer*innen die Möglichkeit, selbst Themen zu setzen. Dies schien uns angesichts der Gesamtausrichtung der Studie sowie ihrer Einbettung in das Konzept einer Teilhabe gewährenden Existenzsicherung für Kinder für notwendig und ertragreich.

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen sowohl bei der Fragebogenerhebung als auch den Gruppendiskussionen beschrieben.

3.1 Methodik der Fragebogenerhebung ausgehend von der internationalen Studie Children's Worlds

Das internationale Forschungsprojekt Children's Worlds untersucht das Wohlbefinden von Kindern zwischen acht und zwölf Jahren. Es widmet sich Fragen nach subjektiven Empfindungen und Bewertungen der eigenen Lebenssituation, den Beziehungen und sozialen Rahmenbedingungen des Aufwachsens. Dazu werden seit dem Sommer 2018 bis zum Sommer 2019 im Rahmen der dritten Erhebungswelle quantitative Daten in über 30 Ländern erhoben.[14] Auf die Auswertung des internationalen Datensatzes, für den keine Vierzehnjährigen befragt wurden, wie

14 In 24 Ländern wurde die Erhebung bereits abgeschlossen, 14 Länder befinden sich in der Datenerhebung, weitere zeigten Interesse. Eine Übersicht der teilnehmenden Länder und beteiligten Forscher*innen kann auf der Internetpräsenz des Projekts eingesehen werden: www.isciweb.org.

in der vorliegenden Erhebung, kann hier nicht eingegangen werden. Die Auswertung der ersten international vergleichenden und repräsentativen Studie Children's Worlds wird von Rees/Main (2015) sowie Rees/Andresen/Bradshaw (2016) erläutert.

In Deutschland wurden die Daten zwischen Juni 2017 und Februar 2018 erhoben. Im internationalen Diskurs über kindliches Wohlbefinden ist die Studie einzigartig in ihrer Diversität an Ländern, dem breiten Themenspektrum und insbesondere der Anzahl an unmittelbar involvierten Kindern und Jugendlichen. Forscher*innen steht damit ein immenser Datenschatz für vielfältige Vergleiche zur Verfügung, der einen lebendigen und intensiven Einblick in die Lebenswelten von Kindern aus unterschiedlichen Regionen der Welt gewährt.

Der Fokus von Children's Worlds+ in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung liegt neben der Erfassung des Wohlbefindens von Kindern auf ihren Bedarfen sowie auf Mangelerfahrungen und vorhandenen Ressourcen. Gleichzeitig sollen anhand der gewonnenen Daten die Bedeutung von und die Möglichkeiten zur Teilhabe sowie das Maß an Mitbestimmungsmöglichkeiten nachgezeichnet werden. Ziel ist es, mithilfe dieser Erkenntnisse einen Beitrag zu der Frage zu leisten, was aktuell, altersspezifisch und vor allem aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen selbst eine „typische", „durchschnittliche" oder „normale" Kindheit und Jugend ausmacht, die nicht von einschneidenden Mangelerfahrungen geprägt ist, sondern soziale Teilhabe ermöglicht.

Erhebungsinstrument

Die standardisierten internationalen Fragebögen, die sich an die Altersgruppen der Acht-, Zehn-, Zwölf- und Vierzehnjährigen wenden, umfassen Fragen zu den folgenden Themenbereichen: Über dich; Dein Zuhause und die Menschen, mit denen du wohnst; Freundinnen und Freunde; Schule; Nachbarschaft; Geld und Dinge, die du besitzt; Wie du deine Zeit verbringst; Über das Leben in Deutschland; Dein Leben im Allgemeinen.[15] So kann einerseits die Multidimensionalität des Konzepts des Wohlbefindens abgebildet werden. Andererseits können Einblicke darüber gewonnen werden, mit wem die Kinder und Jugendlichen leben und aufwachsen, wodurch sich die Beziehung zu einzelnen Personen und Personengruppen auszeichnet und welche Erfahrungen sie mit Erwachsenen wie auch mit Gleichaltrigen und in Freundschaften machen.

Verschiedene Items zum Umfeld der Befragten zeigen, in welcher Umgebung die Kinder und Jugendlichen aufwachsen und sich bewegen. Die Themen Zeit und Schule liefern zudem Erkenntnisse, wie und womit sie ihre Zeit verbringen und wie sich für sie das große Zeitfenster gestaltet, in dem sie sich in der Schule aufhalten. Mangelerfahrungen und deren Auswirkungen werden durch die Daten ebenso deutlich wie das Spektrum von Ressourcen, das dem Großteil der Kinder zur Verfügung steht. Fragen über das Leben in Deutschland geben schließlich auf einer Metaebene Auskunft über das Vertrauen in erwachsene Entscheidungsträger*innen.

15 Die Fragebögen der Erhebung 2013/2014 sind verfügbar unter www.isciweb.org.

Die im internationalen Kontext konzipierten Fragebögen wurden für die Themenschwerpunkte Bedarfe und Teilhabe um insgesamt 16 Items erweitert, und zwar in den Bereichen:

- Familie (z. B. Zustimmung zu: Meine Eltern erlauben mir genug);
- Nachbarschaft (Hast du einen Ort, wo du sicher draußen spielen kannst? Zustimmung zu: In meiner Nachbarschaft ist es schmutzig);
- Freund*innen (Mit wie vielen Kindern oder Jugendlichen verstehst du dich richtig gut?);
- Schule (z. B. An wie vielen Tagen in der Woche bist du über Mittag in der Schule oder im Hort?);
- Ausgrenzung und Gewalt (Wie oft im letzten Monat hat jemand etwas Nettes zu dir gesagt?);
- Geld (z. B. Wenn etwas zu Hause kaputtgeht, wie schnell wird es repariert? Wie oft kannst du etwas mit deinen Freundinnen und Freunden unternehmen, das Geld kostet?);
- sowie Items zum Besitz der Schüler*innen (Fahrrad, Roller, Inlineskates, Markenkleidung, ein Haustier).

In den unterschiedlichen Phasen des internationalen und nationalen Projektes wurden vor der endgültigen Festlegung der im Fragebogen aufzunehmenden Items Gruppendiskussionen mit Kindern über den Fragebogen geführt.

Feldzugang und Erhebungssituation

In der Vorbereitungsphase wurde das Forschungsvorhaben von der Ethikkommission des Fachbereichs Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt im Sinne des wissenschaftlichen ethischen Kodex praktischer Forschung befürwortet.

Der Feldzugang der quantitativen Erhebung erfolgte über Schulen im Schuljahr 2017/18 und fand in insgesamt sieben Bundesländern statt. Es wurde in fünf westdeutschen und zwei ostdeutschen Bundesländern erhoben. Alle Regelschultypen – Grundschulen und weiterführende Schulen – wurden dabei berücksichtigt. Von etwa 2.200 postalisch, persönlich, telefonisch oder per E-Mail kontaktierten Schulen nahmen insgesamt 30 Grundschulen und 28 weiterführende Schulen teil, darunter auch Schulen in privater Trägerschaft. Das entspricht einer Rücklaufquote von etwa drei Prozent.

Die Erhebung erfolgte im Klassenverband in den Jahrgangsstufen drei bis neun. Dafür wurden Tablet-Computer genutzt, mit denen jede Schülerin und jeder Schüler die Fragen anonym beantworten konnte. Anwesend waren die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen sowie ein bis zwei geschulte Interviewer*innen. Teilgenommen haben nur diejenigen Schüler*innen, die selbst gerne mitmachen wollten und deren Einverständniserklärung von den Erziehungsberechtigten vorlag. Um einen Stichprobenumfang von rund 3.500 Schüler*innen zu erreichen, wurden circa 6.000 Eltern um ihr Einverständnis gebeten. Die Kinder und Jugendlichen selbst zeigten nur in Ausnahmefällen kein Interesse an einer Beteiligung an der Befragung.

In der Regel wurden die nicht teilnehmenden Schüler*innen von einer Lehrkraft anderweitig beschäftigt. Die Teilnehmenden konnten sich zu jeder Zeit für oder

gegen die Beantwortung der Fragen entscheiden, die Befragung gänzlich abbrechen oder einzelne Fragen nicht beantworten. Die Interviewer*innen entschieden abhängig von dem Wunsch der Klasse, ob alle Fragen im Kollektiv vorgelesen und erklärt werden oder ob die Schüler*innen sich selbst durch den Fragebogen arbeiten und bei Fragen Hilfestellungen im Sinne von weiterführenden Erklärungen bekommen, was außer in Grundschulklassen meistens der Fall war.

Stichprobe

Die folgenden Tabellen 1a und 1b zeigen die Zusammensetzung der Stichprobe nach soziodemografischen Merkmalen. Es liegen Daten von 3.448 Schülerinnen und Schülern vor.

TABELLE 1A **Zusammensetzung der Stichprobe nach Alter und Geschlecht**

In Prozent

ALTERSSTRUKTUR	
8-Jährige	7,4
9-Jährige	14,3
10-Jährige	14,6
11-Jährige	17,3
12-Jährige	18,0
13-Jährige	17,7
14-Jährige	9,4
15-Jährige	1,4
GESCHLECHTERVERTEILUNG	
Weiblich	43,5
Männlich	41,1
Nicht binär* zugeordnet oder keine Angabe	15,4

*Kinder und Jugendliche ab der 7. Jahrgangsstufe hatten die Möglichkeit einer nicht binären Einordnung.

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Innerhalb der Altersgruppe der Neun- bis Dreizehnjährigen zeigt sich eine relativ ausgeglichene Altersverteilung. Unterbesetzt sind die Gruppe der Achtjährigen sowie die Gruppen der Vierzehn- bzw. Fünfzehnjährigen, was dadurch zu erklären ist, dass Schulklassen keine altershomogenen Gruppen darstellen. Sieht man von den 15 Prozent der Befragten ab, für die keine eindeutige Geschlechtsangabe vorliegt, dann kann man bei den verbleibenden 85 Prozent von einem ausgeglichenen Geschlechterverhältnis ausgehen.

Vergleicht man die Zusammensetzung der Schülerschaft nach Schulform in der Stichprobe mit der Zusammensetzung der Schülerschaft in der Grundgesamtheit, dann zeigen sich deutliche Abweichungen. Um diese Verzerrung auszugleichen, wurde anhand der amtlichen Statistik ein entsprechender Gewichtungsrahmen erstellt, sodass die gewichtete Stichprobe der Verteilung der Schüler*innen in Deutschland auf die unterschiedlichen Schultypen im Schuljahr 2017/18 ent-

spricht.[16] Alle Berechnungen in den folgenden Kapiteln wurden mit den nach Schultyp gewichteten Daten durchgeführt.

TABELLE 1B **Zusammensetzung der Stichprobe nach besuchter Schulform**

In Prozent

BESUCHTE SCHULFORM DER SCHÜLER*INNEN IN DER SEKUNDARSTUFE 1	ZUSAMMENSETZUNG DER SCHÜLERSCHAFT IN DER STICHPROBE	ZUSAMMENSETZUNG DER SCHÜLERSCHAFT IN DER GRUNDGESAMTHEIT [a]
Hauptschulen	14,0	9,8
Realschulen	12,6	20,5
Gymnasien (Klassenstufe 5–10)	49,4	36,3
Gesamt- und Sekundarschulen	24,0	33,4

[a] Quelle der Daten zur Grundgesamtheit: Statistisches Bundesamt; Hauptschulen: ohne Abendhauptschulen; Realschulen: ohne Abendrealschulen; Abgerufen unter: www.deutschlandinzahlen.de (07.12.2018); Beschreibung: Schüler in der Sekundarstufe 1 nach Schularten 2017

Quellen: Eigene Berechnung auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018; Statistisches Bundesamt.

BertelsmannStiftung

Die folgenden Tabellen 2 bis 4 zeigen, in welchen Familienkonstellationen die befragten Kinder und Jugendlichen leben.

TABELLE 2 **Zusammensetzung der Stichprobe nach Wohnform**

In Prozent

WOHNFORM	
Lebt mit der Familie	97,8
Lebt mit einer Pflegefamilie	0,7
Lebt in einer Heimeinrichtung	0,7
Lebt in einer anderen Wohnform	0,8

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

Nahezu alle befragten Kinder und Jugendlichen geben an, in der Familie zu leben. Der Anteil der Befragten, die in Pflegefamilien, Heimeinrichtungen oder anderen Wohnformen leben, ist verschwindend gering. Eine Ausdifferenzierung nach den unterschiedlichen Familienformen, in denen die Jugendlichen leben, zeigt Tabelle 3. Da die Fragen nach einer detaillierten Zusammensetzung der Familie in der Grundschule nicht gestellt wurden, gibt Tabelle 3 nur die Familienstruktur für die Schüler*innen der weiterführenden Schulen wieder. Zudem wurden hier nur diejenigen Schüler*innen berücksichtigt, die mindestens eine Angabe gemacht haben.[17]

16 Um Aussagen über die gesamte Stichprobe machen zu können, wird mit gewichteten Daten gearbeitet. Eine Gewichtung ist notwendig, um einen bezüglich der unterschiedlichen Schulformen repräsentativen Datensatz zu erhalten. Als Basisdaten für die Gewichtung dient die Beschreibung der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe 1, wie sie im Datenbestand des Statistischen Bundesamtes vom 27.09.2018 vorliegt.

17 Dadurch erklären sich abweichende Prozentangaben in Tabelle 1 der vorausgegangenen Publikation.

TABELLE 3 **Familienstruktur: Mit wem leben die befragten Kinder und Jugendlichen zusammen?**

In Prozent

ZUSAMMENLEBEN MIT ELTERN(TEILEN)	
Lebt mit Vater und Mutter zusammen	79,5
Lebt mit Mutter zusammen	13,0
Lebt mit Mutter und Partner*in der Mutter zusammen	4,9
Lebt mit Vater zusammen	2,0
Lebt mit Vater und Partner*in des Vaters zusammen	0,6
ZUSAMMENLEBEN AUCH MIT GROSSELTERN	
Lebt mit Vater, Mutter und Großeltern zusammen	9,9
Lebt mit einem Elternteil mit Großeltern zusammen	1,9
Lebt mit einem Elternteil, dessen Partner*in und Großeltern zusammen	0,5
Lebt nicht mit Großeltern zusammen	87,6
ZUSAMMENLEBEN MIT GESCHWISTERN UND/ODER ANDEREN KINDERN	
Lebt mit Geschwistern oder anderen Kindern zusammen	72,5
Lebt nicht mit Geschwistern oder anderen Kindern zusammen	27,5

Quelle: Eigene Berechnung auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Tabelle 3 wirft ein Schlaglicht auf die unterschiedlichen Familienstrukturen, in denen die befragten Jugendlichen leben. Die Studie erhebt nicht den Anspruch, bezüglich der Familienstruktur repräsentativ zu sein. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (2018)[18] gilt für Familien mit mindestens einem Kind, dass 70 Prozent Paar-Familien sind, 19 Prozent Alleinerziehenden-Familien und 11 Prozent mit einem Elternteil und dessen Partner*in. An dieser Sortierung haben wir uns für unsere Darstellung für die zweite Publikation orientiert. Zum Zusammenleben mit Großeltern finden sich keine amtlichen Daten.

Die in Tabelle 3 vorgenommene Differenzierung eröffnet die Möglichkeit, im Rahmen der Datenanalyse Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Familientypen durchzuführen.

TABELLE 4 **Alltagssprache zu Hause**

In Prozent

ALLTAGSSPRACHE ZU HAUSE	
Deutsch	44,2
Deutsch und eine andere Sprache	40,7
Primär eine andere Sprache (oder mehrere andere Sprachen)	15,1

Quelle: Eigene Berechnung auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

18 Statistisches Bundesamt (2018): Alleinerziehende in Deutschland 2017. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 2. August 2018, Wiesbaden, 2018.

Die Angabe, ob außer Deutsch weitere Sprachen im Familienalltag gesprochen werden (siehe Tabelle 4), gibt einen Hinweis auf Migration als Teil der Familiengeschichte eines Kindes. Laut Mikrozensus 2017 hatten 35,5 Prozent der Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland einen Migrationshintergrund.

Datenanalyse

Der Fokus der Datenanalyse liegt darauf, Verteilungen der für die Fragestellungen relevanten Items darzustellen. In diesem Kontext werden Gruppenvergleiche nach Geschlecht, Alter und besuchter Schulform durchgeführt. Über den Einfluss der soziodemografischen Merkmale hinaus werden auch Variablen der finanziellen Sicherheit der Kinder für Vergleichsanalysen herangezogen. Zur Überprüfung hypothesengenerierter Zusammenhänge werden varianzanalytische Verfahren und der Chi2-Test eingesetzt.

Die Auswertung der Daten erfolgte in zwei Phasen und verlief parallel zur Auswertung der Transkripte der Gruppendiskussionen. Die Ergebnisse der ersten Auswertungsphase wurden in der ersten Publikation veröffentlicht (Andresen/Wilmes/Möller 2019). Auf einige dieser Ergebnisse wird auch in dieser Veröffentlichung zurückgegriffen.

3.2 Gruppendiskussionen zu den Bedarfen von Kindern und Jugendlichen

Die Befragung im Rahmen der Fragebogenerhebung betrachtet in erster Linie die Lebenswelten und Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in ihrer Breite. Durch die qualitative Erhebung öffnen sich andere Perspektiven. Anhand dieses Materials ist eine vertiefende Analyse der Vorstellungen und Positionen von Kindern und Jugendlichen möglich. Im Rahmen des qualitativen Studienteils wurden analog zu den Altersgruppen der Fragebogenerhebung (8 bis 14 Jahre), aber auch explorativ mit Vorschulkindern ab fünf Jahren und mit 18- bis 20-jährigen jungen Erwachsenen Gruppendiskussionen durchgeführt.

Gruppendiskussionen sind für die Beschreibung und Analyse von Meinungen, Orientierungen und Deutungsmustern von Kindern und Jugendlichen erkenntnisbringend. Ihre Analyse ermöglicht die Rekonstruktion impliziten Wissens in einer Gruppe. Durch Interviewleitfäden können thematische Schwerpunkte gesetzt werden. Zugleich wird eine Offenheit beibehalten, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zur eigenen Akzentuierung bestimmter Themen zu geben. In den Gruppendiskussionen wurden die Teilnehmer*innen gebeten zu beschreiben, was für junge Menschen zum „normalen" Aufwachsen in Deutschland dazugehört – ohne vorzugeben, was darunter zu verstehen sei – und eine Hierarchisierung dieser Bedarfe vorzunehmen. Darüber hinaus wurde über Möglichkeiten ihrer Beteiligung im sozialen Nahraum und auf gesellschaftlicher Ebene diskutiert.

Durchführung der Gruppendiskussionen

Der Einstieg in die Gruppendiskussionen erfolgte immer über die Frage, was die Beteiligten als besonders wichtig im Leben erachten. Darüber hinaus wurden bereits angefertigte Karten mit Gütern oder möglichen vorformulierten Bedar-

fen, z. B. Zeit, vorgestellt, die sich den vier Bedarfsdimensionen zuordnen lassen. Ziel war es, zuerst zu verhandeln, ob diese Items bzw. möglichen Bedarfe für die Kinder und Jugendlichen wirklich wichtig sind oder sie auch darauf verzichten könnten.

Im Anschluss an diese erste Annäherung und Verständigung in der Gruppendiskussion wurden die Itemkarten an einer dreidimensionalen Pyramide ihrer Wichtigkeit nach angeordnet. Dadurch sowie durch Vertiefungsfragen konnte nicht nur eine Hierarchisierung einzelner Bedarfe sowie der Bedarfsdimensionen nachgezeichnet werden, sondern auch deren jeweilige Bedeutung und Gewichtung in verschiedenen Altersgruppen und Kontexten.

Darüber hinaus wurde mit Fallvignetten gearbeitet. Diese zeigten auf, inwieweit sich Kinder und Jugendliche gesellschaftlich, wie auch in ihrem sozialen Umfeld an Entscheidungsprozessen beteiligen können, welche Personengruppen diese Prozesse dominieren und welche Stellung sie sich selbst zuschreiben. Als Beispiel dient die folgende Fallvignette, in der es auch um die Übernahme von Verantwortung bei Entscheidungen geht:

> *Die Mutter von Luka hat eine neue Arbeitsstelle angeboten bekommen. Dort würde sie mehr verdienen und könnte viel mehr machen. Doch der Weg zur Arbeit dauert fast zwei Stunden. Die Eltern können sich nicht entscheiden, ob die Mutter die Arbeitsstelle annehmen soll und ob die Familie umziehen soll. Sie bitten Luka, die Entscheidung zu treffen und zu bestimmen. Wie findet ihr das? Wie geht es Luka wohl damit?*

Zum Abschluss der Diskussionen wurde der Gruppe die Frage gestellt, wie sie 10, 100, 1.000 und eine Million Euro verwenden würden. Daran zeigen sich nicht nur das Verständnis für Geldbeträge in unterschiedlichen Altersgruppen, sondern auch individuelle Wünsche für die gegenwärtige und zukünftige Lebenssituation.

Feldzugang und Erhebungssituation

Der Zugang zu Kinder- und Jugendgruppen wurde durch Multiplikatoren oder Empfehlungen im nicht-schulischen Kontext realisiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass sowohl der ländliche als auch der (groß-)städtische Raum in verschiedenen Regionen Deutschlands Berücksichtigung fand. Schließlich nahmen 24 Gruppen aus diversen Institutionen, (sozial-) pädagogischen Vereinen, Einrichtungen für die erweiterte schulische Betreuung sowie Horte und Kindertageseinrichtungen, kirchliche (evangelische und katholische) Freizeitgruppen, Gruppen aus offenen Jugendtreffs sowie Gruppen aus freizeitlichen und beruflichen Vereinigungen an den Diskussionen teil. Auch einzelne Kinder, die sich mit ihren Freundinnen oder Freunden beteiligen wollten, wurden einbezogen. Insgesamt haben 107 Personen teilgenommen.[19]

In den meisten Fällen fanden die Gruppendiskussionen in den Einrichtungen statt, zum Teil auch bei Kindern zu Hause, jedoch immer in einem ruhigen Zimmer

19 In der ersten Publikation wurde aufgrund eines Tippfehlers von 117 Teilnehmer*innen gesprochen.

abseits des Geschehens der Einrichtung oder Familie. Die Zusammensetzung der einzelnen Gruppen richtete sich nach dem Wunsch der Teilnehmenden, sodass die Gruppengröße zwischen wenigstens zwei und höchstens acht Personen variierte. Hier wurde auf eine möglichst altershomogene Verteilung geachtet.

Im Anhang (Tabelle 9A und 9B) ist eine tabellarische Aufstellung in einem Methodensteckbrief aufgeführt. Sie gibt einen Überblick über Alter, Zusammensetzung der Gruppen nach Geschlecht und über den institutionellen Kontext.

Wie bei der quantitativen Erhebung wurden auch bei den Gruppendiskussionen forschungsethische Leitlinien zugrunde gelegt. Nachdem die Einrichtungsleitungen zustimmten, wurden sowohl die Eltern nach ihrem Einverständnis gefragt als auch die interessierten Kinder und Jugendlichen selbst. Sie hatten zu jeder Zeit die Möglichkeit sich der Diskussionssituation zu entziehen oder nur passiv teilzunehmen, was einige auch in Anspruch nahmen. Die Diskussionen wurden aufgezeichnet und im Anschluss wurden einzelne Sequenzen transkribiert. Zudem wurden kurze Fragebögen zur Erfassung demographischer und herkunftsspezifischer Daten eingearbeitet.

Auswertung

Für die Auswertung der Daten wurde eine Form der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt, die eine Systematisierung der zahlreichen Erfahrungen und sich daraus ergebenden „Daten" in den Gruppendiskussionen ermöglicht. Für diesen Analyseprozess und die Auswertung wurde methodisch nach der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse vorgegangen (Kuckartz 2016: 97ff). Das Material wurde in MAXQDA eingepflegt.

Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht es, das Material vorab über Kategorien zu sortieren. Diese hängen mit der theoretischen Rahmung und den Forschungsfragen bzw. Erkenntnisinteressen zusammen. Für die Auswertung wurden die vier Bedarfsdimensionen als Heuristik für die Kodierung der Transkripte zugrunde gelegt sowie die Kategorien Beteiligungsmöglichkeiten (Fallvignetten) und finanzielle Mittel/Geld.[20] Im Anschluss an die Kodierung und die vertiefte Analyse ausgewählter Textstellen haben wir zentrale Schlüsselthemen identifiziert. Schlüsselthemen sind die Themen, die am häufigsten und in fast allen Altersgruppen angesprochen wurden. Darüber hinaus sollten sie auch in mehreren Kategorien auftauchen.

In der ersten Publikation haben wir auf der Grundlage kontrastiv ausgewerteter Gruppendiskussionen bereits Schlüsselthemen identifiziert. Diese haben sich bei der weiteren Kodierung und Analyse zwar als tragfähig erwiesen, mussten aber auch modifiziert werden. So erweist sich Schule nach der Analyse aller Gruppendiskussionen – mit Ausnahme der beteiligten Kinder im Kindergarten – als wichtiges Thema, das sich durch alle Bedarfsdimensionen zieht, aber Schule als Schauplatz oder Bühne konnte nicht als Schlüsselthema bestätigt werden.

20 Orientierung am Leitfaden der Gruppendiskussion.

Insgesamt wurden sieben Schlüsselthemen identifiziert: Vertrauen, Autonomie und Beteiligung, Grundbedürfnisse, Zugehörigkeit, Freundschaften, Sorge vor Ausgrenzung, Beziehungen in der Familie. Darüber hinaus wurden für die Analyse auch relevante untergeordnete Themen bzw. Codes zu den einzelnen Bedarfsdimensionen einbezogen.

Aufbereitung der Analysen für die vorliegende Publikation

Wie beschrieben hat uns die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht, entlang des vorab festgelegten Kategoriensystems das umfangreiche Material zu sortieren und über die Zuordnung von Codes auszudifferenzieren. Dabei blieb es bei einer starken Orientierung an den Bedarfsdimensionen, auch um an die Analyse des quantitativen Datensatzes anschließen zu können. Die im nächsten Kapitel aufbereiteten Ergebnisse und deren Diskussion führen quantitative und qualitative Daten und Befunde zusammen. Die zentralen Schlüsselthemen wurden den Bedarfsdimensionen zugeordnet und so in die Gesamtdiskussion eingebracht. Anders als in der ersten Publikation (Andresen/Wilmes/Möller 2019) bereiten wir das qualitative Material nicht gesondert in einem Kapitel auf, stattdessen fließt die Analyse der Gruppendiskussionen systematisch in die Ergebnisdarstellung ein.

4 Children's Worlds+

Bedarfe von Kindern und Jugendlichen in Deutschland

4.1 Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen

Kapitel 2 hat die einleitenden Überlegungen für die Rahmung der Bedarfsdimension „Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen" beschrieben. Im Kern ist neben ihrer Anerkennung, die Realisierung von Rechten insbesondere über vielfältige Beteiligungsformen zentral. Die Bereitschaft, Macht zu teilen und Entscheidungs- und Handlungsspielräume für Kinder und Jugendliche strukturell und individuell zu gewähren, ist eine Basis für gute Interaktionen.

In nächsten Abschnitt wird auch unter Rückgriff auf Ergebnisse aus der internationalen Children's Worlds Studie eine knappe Kontextualisierung vorgenommen (4.1.1). In Abschnitt 4.1.2 erfolgt auf der Basis der herausgearbeiteten Schlüsselthemen eine Sensibilisierung für die Sichtweise von Kindern und Jugendlichen auf Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen. Die darauffolgende Darstellung der Ergebnisse (4.1.3 bis 4.1.5) orientiert sich an den Items im Fragebogen. Die quantitativen Befunde werden mit Ergebnissen aus der qualitativen Analyse erweitert. Zunächst geht es um detaillierte Informationen darüber, welches Wissen über Rechte vorliegt (4.1.3). Im daran anschließenden Abschnitt (4.1.4) geht es um Erfahrungen mit konkreten Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten und der Beteiligung an Entscheidungen, die in Familie oder Schule getroffen werden. Abschließend wird anhand der Ergebnisse vertiefend diskutiert, ob Kinder und Jugendliche das Gefühl haben, dass die Erwachsenen ihnen zuhören und sie in ihrer Meinung und mit ihren Ideen ernst nehmen (4.1.5). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung (4.1.6).

4.1.1 Kontextualisierung der Ergebnisse

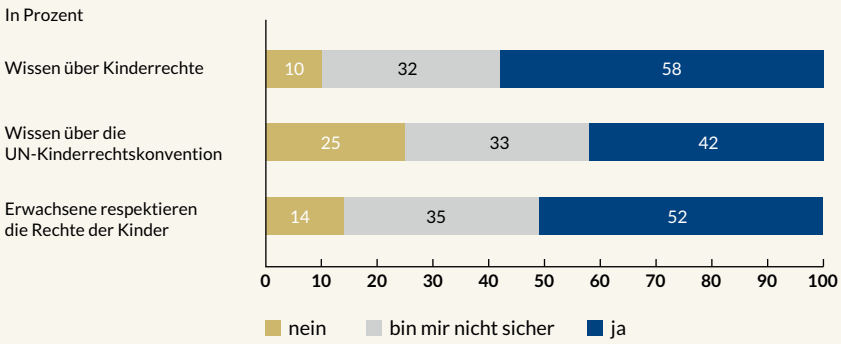
Rechte, Beteiligungsmöglichkeiten und Bedingungen für gute Interaktionen müssen anerkannt, im Bewusstsein ebenso wie in Strukturen etabliert und in Institutionen umgesetzt werden. Darauf sind Kinder und Jugendliche elementar angewiesen und damit ist die Verantwortung von Erwachsenen angesprochen. Diese in der Generationenordnung angelegte strukturelle Angewiesenheit gilt es auf der Basis der vorliegenden Befunde aus Children's Worlds+ zu reflektieren. Zur besseren Einbettung sollen in diesem Abschnitt zunächst ausgewählte empirische Ergebnisse angeschnitten werden.

Insbesondere die Analysen der ersten repräsentativen Erhebung von Children's Worlds bieten einen aufschlussreichen Kontext (ISCWeB 2013/2014). Die Studie

von Kutsar et al. (2019), in der die Daten der Achtjährigen in Deutschland, England, Estland, Malta, Norwegen, Polen, Spanien und Rumänien verglichen wurden, zeigt aufschlussreiche Unterschiede bei der Wahrnehmung der Rechtsposition. Achtjährige in Deutschland sind nicht durchweg zufrieden und einverstanden damit, wie ihre Rechte zu Hause und in der Schule anerkannt und respektiert werden. Und auch bei der Einschätzung des eigenen guten Lebens gibt es Unterschiede, so stimmen 69 Prozent der Achtjährigen in Deutschland der Aussage „Ich habe ein gutes Leben" sehr zu (Kutsar et al. 2019). In den anderen europäischen Vergleichsländern ist dieser Anteil um bis zu 13,4 Prozentpunkte (in Polen) höher.

Schon in der ersten Publikation haben wir dargestellt, ob, in welchem Maße und mit welchen alters- und schulbezogenen Eigenheiten Unterschiede beim Wissen über Rechte vorliegen. An diese Befunde werden wir in Abschnitt 4.1.3 noch einmal anschließen. Drei zentrale Items, nämlich Wissen über Rechte, Wissen über die UN-Kinderrechtskonvention sowie die Einschätzung, ob Erwachsene die Rechte der Kinder respektieren, sind auch in der internationalen Erhebung wichtig. Sie liefern im Vergleich aufschlussreiche Einsichten. So zeigt Abbildung 2 (Rees/Main 2015, S. 104) die Verteilung im internationalen Sample der Zehn- und Zwölfjährigen.

ABBILDUNG 2 **Fragen über Kinderrechte – 10- und 12-Jährige**



Quelle: Rees/Main (2015, S. 104). Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Im Vergleich der drei Items ist der Anteil derjenigen, die nicht wissen, dass es die UN-Kinderrechtskonvention gibt bzw. worum es sich dabei handelt, mit einem Viertel der Befragten am größten. Bei den Achtjährigen verneinen 40 Prozent dieses Item. Der große Unterschied zwischen den Altersgruppen zeigt sich nicht so markant bei der Frage, ob Erwachsene die Rechte der Kinder respektieren. Dies verneinen 14 Prozent der älteren Schüler*innen im Vergleich zu 15 Prozent der Achtjährigen (Ress/Andresen/Bradshaw 2016, S. 74).

Insgesamt zeigt sich in nationalen Auswertungen und internationalen Vergleichen immer wieder der Befund, dass bei der Einschätzung von Rechten, Beteiligung und guten Interaktionen der Anteil der Befragten, der sehr positiv antwortet, mit zunehmenden Alter sinkt. Ein Forscherteam aus Südkorea formuliert dies in der provokativen Frage: „Why do children become unhappier as they get older?" (Kim/Ahn/Lee 2019). Diesen Alterseffekt haben wir auch bereits in der ersten Children's Worlds+ Veröffentlichung herausgearbeitet und diskutiert und er wird

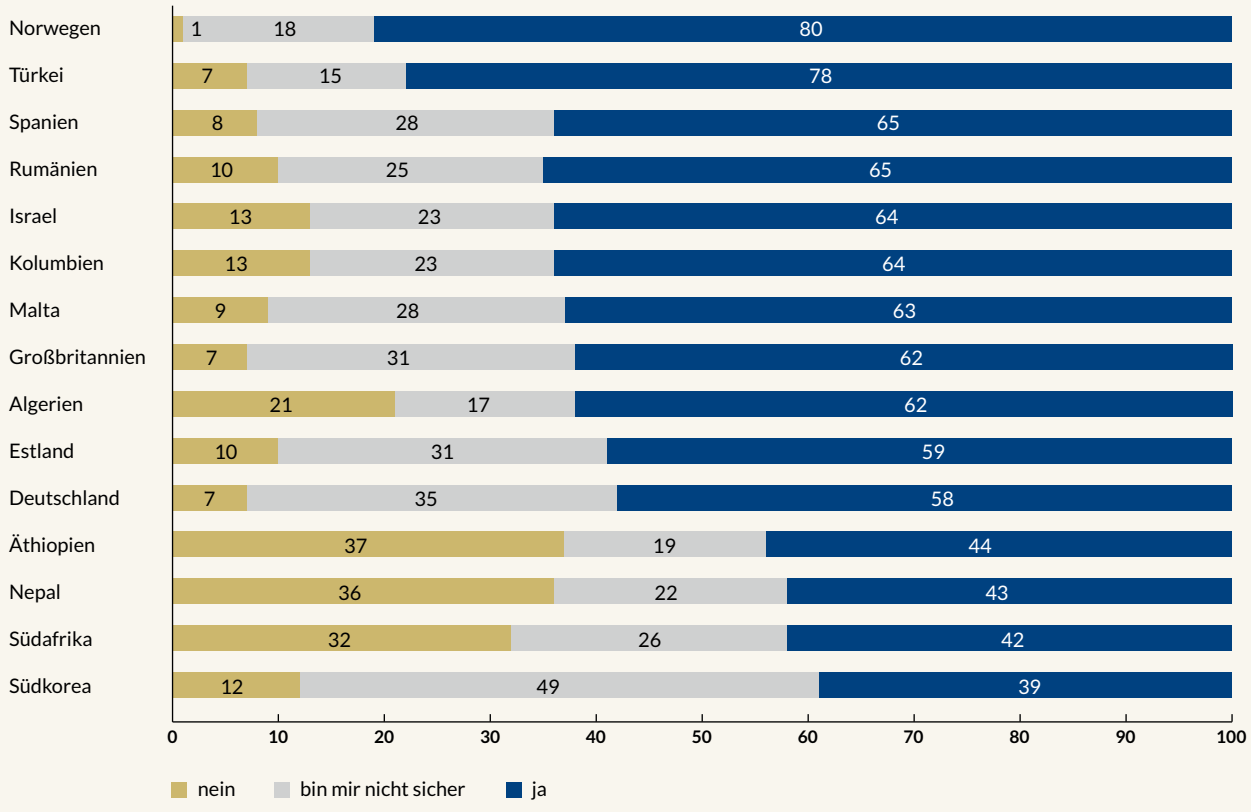
in den folgenden Kapiteln immer wieder auftauchen. Zu reflektieren ist dabei, dass mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen die Anlässe für ein advokatorisches Handeln durch Erwachsene sinken. Wenn an dessen Stelle dann keine aufrichtig intendierte Beteiligungs- oder Selbstbestimmungsmöglichkeit tritt, so wird dies von Jugendlichen kritisch gesehen.

Schaut man auf die Einschätzung, ob Erwachsene Kinderrechte respektieren im Ländervergleich, so zeigt Abbildung 3, dass 58 Prozent der Achtjährigen in Deutschland dem zustimmen – in Norwegen sind es beispielsweise 80 Prozent (Rees/Andresen/Bradshaw 2016, S. 76). Zudem ist in Deutschland der Anteil der Unsicheren vergleichsweise hoch.

In vielen Child Well-Being Studien sind auf einer rechtstheoretischen Grundlage auch die Erfahrungen mit Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie das Maß an Autonomie Teil der Erhebung. Die World Vision Kinderstudien geben beispielsweise regelmäßig einen Überblick über Unterschiede bei der alltäglichen Erfahrung, ob Erwachsene die Meinung von Kindern respektieren (World Vision 2007; 2010; 2013; 2018). Die vierte World Vision Studie konnte darüber hinaus aufzeigen, dass die Lebenszufriedenheit der Sechs- bis Elfjährigen wächst, wenn sie durchgängig die Erfahrung von Selbstbestimmung in der Familie machen (World Vision

ABBILDUNG 3 **Zustimmung zu „Ich glaube, die Rechte von Kindern und Jugendlichen werden respektiert" – Ländervergleich**

In Prozent



Quelle: Rees/Andresen/Bradshaw (2016, S. 76). Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

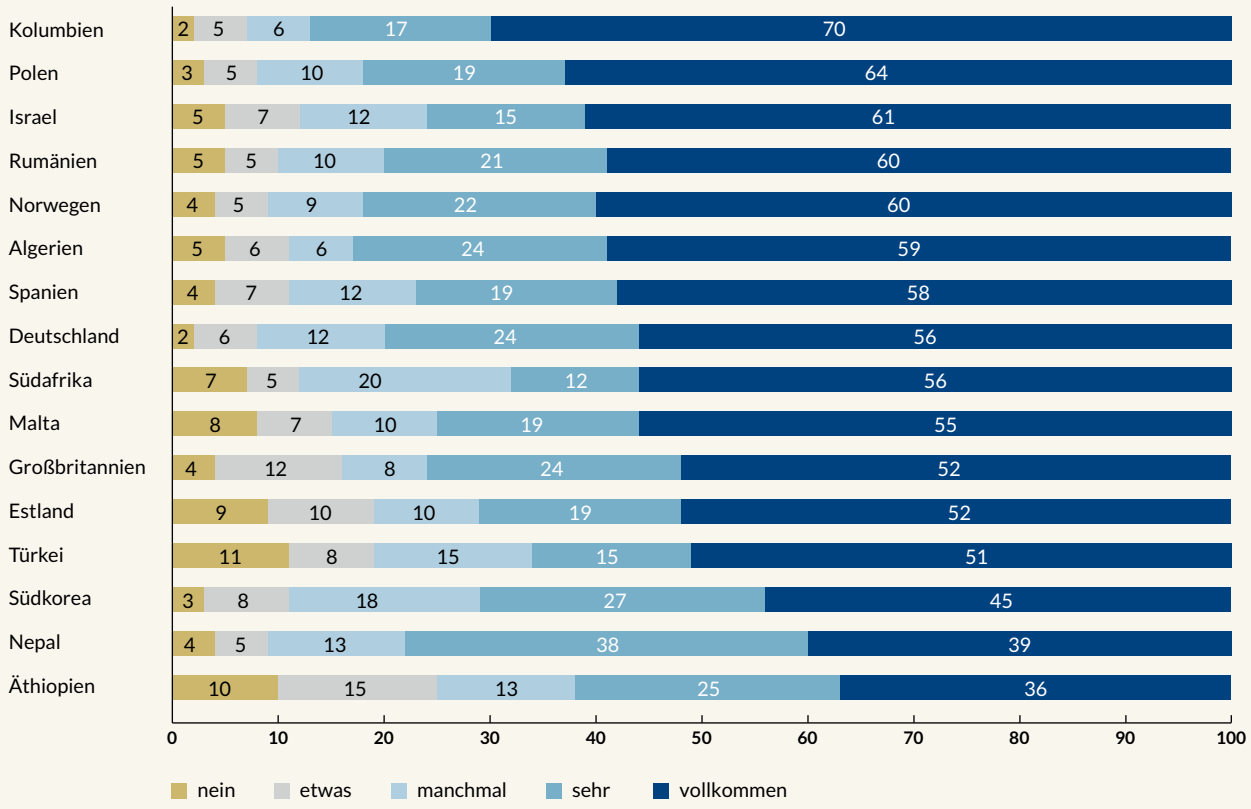
2018, S. 178) und Schüler*innen mit durchgängigen Selbstbestimmungsmöglichkeiten schätzen auch ihre schulischen Leistungen besser ein (Ebd., S. 177).

Individuelle Rechte eröffnen Menschen aller Altersgruppen Erfahrungen selbstbestimmten Entscheidens und Handelns. Für Kinder und Jugendliche ist die Ausbildung von Autonomie durch Einschränkungen und Begrenzungen geprägt, zunächst vor allem durch die elterliche Erziehung. Davon ausgehend ist in Children's Worlds+ die Frage an Kinder und Jugendliche, ob die Eltern ihnen aus ihrer Sicht genug erlauben, ein wichtiger Indikator dieser Bedarfsdimension (Andresen/Wilmes/Möller 2019, S. 33). Auch hier zeigte sich beispielweise, dass die Zustimmungsraten mit dem Alter kontinuierlich abnehmen und bei den Vierzehnjährigen mit 38,4 Prozent am niedrigsten liegen.

Ein weiteres Item, das auf die Haltung von Eltern und ihren Erziehungsstil hinweist, ist die Frage, ob die Schüler*innen zustimmen, dass ihre Eltern ihnen zuhören und sie ernst nehmen. Im internationalen Vergleich zeigt Abbildung 4 (Rees/Andresen/Bradshaw 2016, S. 18) folgende Unterschiede für die Achtjährigen:

ABBILDUNG 4 **Zustimmung zu „Meine Eltern hören mir zu und nehmen mich ernst" – Ländervergleich**

In Prozent



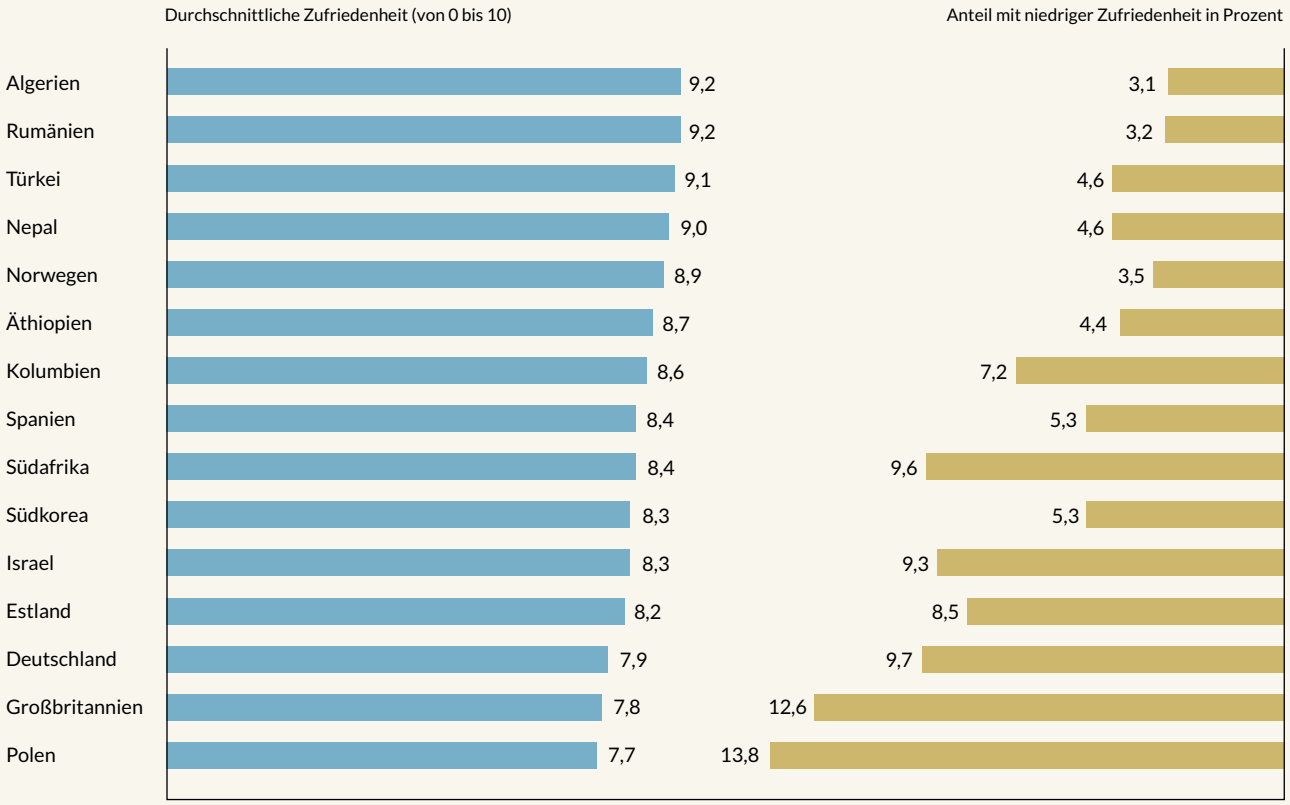
Quelle: Rees/Andresen/Bradshaw (2016, S. 18). Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Die Anteile, die dem Item zu 100 Prozent zustimmen, variieren zwischen 70 Prozent in Kolumbien und 36 Prozent in Äthiopien, in Deutschland stimmen 56 Prozent der Kinder dem Item ganz und gar zu.

Die Erfahrung mit zugewandten Eltern und anderen Erwachsenen, das Gefühl, respektiert und ernst genommen zu werden, ist in den Gruppendiskussionen von Children's Worlds+ von großer Bedeutung und wird im nachfolgenden Abschnitt vertieft werden. Dabei spielen gerade auch die Beziehungen zu Lehrkräften eine große Rolle. Abbildung 5 (Rees/Main 2015, S. 71) zeigt die Zufriedenheit der Zehn- und Zwölfjährigen mit der Beziehung zu den Lehrkräften im internationalen Vergleich – abgetragen sind der Mittelwert sowie der Anteil der Schüler*innen mit einer sehr niedrigen Zufriedenheit. Deutschland weist bei beiden Werten im Ländervergleich keine sehr guten Werte auf.

ABBILDUNG 5 **Zufriedenheit mit der Beziehung mit den Lehrer*innen – Ländervergleich, 10- und 12-Jährige**



Quelle: Rees/Main (2015, S. 71). Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Diese wenigen vorliegenden Befunde sensibilisieren bereits für Altersdifferenzen und markieren eine nötige Reflexion über das Potenzial einzelner Schulen ebenso wie über Schultypen hinweg, Wissen über Kinderrechte zu vermitteln. Die folgenden Abschnitte werden Ergebnisse zu einzelnen Items der Bedarfsdimension vorstellen, die für das Gesamtbild aufschlussreich sind.

4.1.2 Sensibilisierung für Schlüsselthemen der Bedarfsdimension Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen

Wie in Kapitel 3 beschrieben, wurden in der Auswertung der qualitativen Gruppendiskussionen Schlüsselthemen identifiziert, die in nahezu allen Altersgruppen zur Sprache kamen. Für diese Bedarfsdimension sind insbesondere Beteiligung und Autonomie, aber auch die Beziehungen in der Familie ausschlaggebend.

Rechte, Erfahrungen mit Beteiligung oder aber das Übergehen der eigenen Interessen sowie Eindrücke der Interaktionen in Schule, Freizeit, mit Freund*innen und Zuhause tauchen in den Gruppendiskussionen aller Altersgruppen auf. Für Kinder und Jugendliche ist dabei wichtig, was der Anlass für eine Entscheidung ist und welche Möglichkeiten sie haben, sich konkret daran zu beteiligen bzw. ob das Ergebnis eines Entscheidungsprozesses tatsächlich offen ist. Die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen sind sehr sensibel für „Scheinbeteiligungen", die ihnen keine wirkliche Mitbestimmung eröffnen und sie kritisieren, wenn ihr Wissen und ihre Meinung aufgrund ihres Alters nicht ernst genommen werden. Dies beschreibt eine Gruppe älterer Jugendlicher im folgenden Auszug:

18-Jährige über Abwertungen aufgrund ihres Alters (18/5)*

J5**: *Wichtig ist, dass meine Meinung ernst genommen wird.*

J3: *Das sowieso! Das muss auch sein.*

J2: *Also ich kenne das nur so, dass ich mich oft nicht ernst genommen fühle... Ja, einfach, weil man jugendlich ist!*

J3: *Man fühlt sich einfach nicht für voll genommen.*

J2: *Man sagt den Jugendlichen: Engagiert euch! Und wenn wir uns engagieren, dann sagen sie: Ihr habt doch eh keine Ahnung und was macht ihr da?! … Okay, dann lassen wir es halt bleiben!*

* Der Zahlencode steht jeweils für die einzelne Gruppendiskussion. Daran können anhand der Tabelle im Anhang Informationen nachgelesen werden.

** Wenn Namen auftreten, sind sie immer anonymisiert. Ab dem Alter von 12 Jahren kürzen wir mit „J" ab, die jüngeren Kinder mit K. Alle Beteiligten haben eine Teilnahmenummer erhalten. „I" ist die Interviewerin bzw. der Interviewer.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Wenn Jugend oder Pubertät zum Stigma werden, führt dies in den Augen der Jugendlichen zu zahlreichen Herabsetzungen und dies ist für sie eine Ursache für mangelnde Beteiligung. In vielen Gruppendiskussionen – auch bei jüngeren Kindern – tauschen sich die Beteiligten über ihre Erfahrungen aus, aufgrund ihres Alters herabgesetzt zu werden. Zuweilen direkt, aber oft eher verhalten treten dann Enttäuschung und teilweise Wut hervor. Eine Vierzehnjährige sucht nach einem Begriff für das Gefühl, das sich bei ihr nach Missachtung aufgrund ihres Alters und ihrer sozialen Position einstellt.

14-Jährige über ein nicht genau zu definierendes Gefühl (14/4)

Ich habe manchmal Angst, aber nicht wirklich Angst, aber nennen wir es mal Angst, aber es ist nicht Angst, es ist ein bisschen weniger als Angst. Aber es ist auch keine Furcht. Von daher, es gibt kein Wort. Das ist eher so, wenn ich in einer Gruppe von Erwachsenen bin und dass ich dann vielleicht was sagen, aber die mich dann halt nicht ernst nehmen und dann nicht mehr zuhören. Ich verstehe das schon, dass wir, dass ich noch nicht alt genug bin und auch nicht Erfahrungen habe. Aber vielleicht habe ich einen anderen Blickpunkt zu dem was ich sagen möchte. Und dann habe ich Angst, dass die mir nicht zuhören würden und mich nicht ernst nehmen oder so.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Die Teilnehmer*innen in den Gruppendiskussionen beanspruchen vor allem bei Angelegenheiten, die sie unmittelbar betreffen, gehört zu werden. Doch die Auswertung des qualitativen Materials hat drei unterschiedliche Anlasstypen unterschieden, an denen Kinder und Jugendliche Modi der Beteiligung thematisieren. In den Gruppendiskussionen besprechen sie erstens Entscheidungs- und Handlungsanlässe, die andere Altersgruppen betreffen, zweitens Anlässe, die nur sie bzw. vor allem ihre Altersgruppe treffen und drittens Anlässe, die alle in der Familie oder einer Gruppe tangieren. Alle drei Typen kommen in der Aussage einer Achtzehnjährigen zum Ausdruck:

18-Jährige über Anlässe der Mitbestimmung (18/3)

Oder, wenn es eine Gruppe, also wenn es jetzt vielleicht um meine Familie oder meinen Freundeskreis oder meine/ oder zum Beispiel diese ganzen Umfragen von Altersgruppen, sollte man für Jugendliche, keine Ahnung, das und das machen, gehört dazu, dann würde ich auch schon mitbestimmen, weil, da gehöre ich ja zu. Ich würde jetzt auch nicht für jemanden mitbestimmen wollen, der mich nicht anspricht oder keine Ahnung, sollte man für Omas ein paar Schaukeln bauen? Keine Ahnung, wo soll ich da mitbestimmen? Ich weiß ja nicht. Es sei denn für meine oder meine Oma und Opa.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

An dieser Passage, die die unterschiedlichen Anlässe beschreibt, ist zudem interessant, wie die Forderung nach Einbeziehung und Mitbestimmung mit Zugehörigkeit begründet wird – „weil, da gehöre ich ja zu". Diese Formulierung verweist auf das Bemühen um legitime Gründe für ihre Forderung nach substanzieller Beteiligung.

Geht es um die Schule, sind Kinder und Jugendliche einerseits davon überzeugt, dass sie gehört werden müssen, worauf die nächste Sequenz verweist, andererseits sehen sie in Schulentscheidungen eine große Verantwortung bei den Eltern. Gleichwohl verstehen sie sich bei schulischen Fragen als diejenigen, die von Reformen besonders betroffen sind. Diese Perspektive bringen Vierzehnjährige in der folgenden Sequenz deutlich zum Ausdruck:

14-Jährige in der Diskussion über Mitbestimmung bei Schulreformen (14/3)

J1: *Kommt drauf an. Also ich fand G8 jetzt komplett bescheuert. Also bei G8 und G9 hatten, glaube ich, hauptsächlich nur Erwachsene Mitbestimmungsrecht, obwohl die gar nicht mehr in der Schule sind.*

J2: *Ich denke in den meisten Situationen halt schon, was sie selbst so erlebt haben, wo man dann vielleicht in der gleichen Situation ist und sie dann halt besser wissen was gut für einen ist. Aber … kommt halt auf die Situation drauf an."*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Verschiedene Aspekte werden hier von den Beteiligten behandelt und sie sensibilisieren für grundsätzliche Spannungen: Kritisiert wird, dass eine weitreichende und in den Alltag enorm einschneidende schulpolitische Reform, nämlich die Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre, ohne Beteiligung von Schüler*innen umgesetzt wurde. Diese Reform kommt auch in anderen Gruppendiskussionen zur Sprache und ist dort durchaus mit Überlegungen verbunden, dass es bei dieser bildungspolitischen Maßnahme zu keiner Zeit um Interessen der Schüler*innen ging. In dem Zitat der Vierzehnjährigen wird außerdem betont, dass über die Köpfe der Betroffenen hinweg entschieden wurde. Diese Tatsache diskutieren sie als besonders gravierend, weil das Urteil über die Reform negativ ausfällt – „Also ich fand G8 jetzt komplett bescheuert". Die Jugendlichen verweisen letztlich auf zwei strukturelle Ebenen. Erstens ziehen sie in Zweifel, dass sich die Bildungspolitik an ihren Rechten und Interessen orientiert und zweitens trägt die Politik keine Sorge dafür, dass Schüler*innen gehört und einbezogen werden.

Die Sequenz verweist zudem auf die Bedeutung einer Gegenüberstellung von Jung und Alt, Erwachsenen und Kindern, denn J2 denkt darüber nach, ob Erwachsene, die ja selbst einst jung waren, sich nicht doch auch in die Situation hineinversetzen und deshalb in bestimmten Situationen auch gut stellvertretend entscheiden könnten. Ähnliche Überlegungen finden sich immer wieder im Material, denn die Forderung nach Mitbestimmung, der Wunsch einbezogen zu werden, geht nicht damit einher, die Legitimation von Entscheidungen über sie selbst durch Erwachsene prinzipiell zu hinterfragen. Gleichwohl betont auch diese*r Jugendliche, dass es auf die Situation ankomme. Insbesondere bei weitreichenden persönlichen Schulentscheidungen sehen die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen häufig die Entscheidungs- und Handlungsmacht eher bei ihren Eltern.

10-Jährige*r über Schulentscheidungen der Eltern (10/3)

Von der Hauptschule kannst du nicht mehr auf das Gymnasium während der Schulzeit aufsteigen, nur von der Realschule. Du kannst aber vom Gymnasium absteigen. Also man ist auch, alles liegt in der Entscheidung der Eltern.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

In dieser Diskussion mit den Zehnjährigen spielen Machtverhältnisse zwischen Kindern und ihren Eltern, aber auch in anderen sozialen Kontexten eine große Rolle. Die Kinder thematisieren den Zugang zu Informationen und daran anschlie-

ßend an Entscheidungsspielräume sowie an verschiedene hierarchische Verhältnisse. So macht das bereits zitierte Kind (K3) ungleiche Machtverteilung an der Wirtschaft fest und leitet daraus allgemeine Fragen der Gleich- und Ungleichbehandlung ab:

10-Jährige*r über Machthierarchien in der Wirtschaft (10/3)

Wenn man nicht mitbestimmen darf, weil, bei manchen Firmen, da bestimmen, also manche, die haben wirklich nur Geld und die wollen dann die Firma weitermachen und dann wollen halt ein paar nicht und dann dürfen nur die oberen Ränge mitentscheiden. Und wenn man dann selber keine Stimme hat, das ist dann schon blöd. Wenn die Firma dann schließt und man ist dann arbeitslos. Die anderen haben dann schon meistens einen Job, die weiter oben sind, in anderen. Und die unteren, die wissen gar nichts davon, auf einmal schließt die Firma. Deswegen finde ich es schon wichtig, dass man überhaupt Bescheid kriegt und dass man auch mitbestimmen darf.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Exemplarisch verweist diese Sequenz auf die Herausforderung, auch über Machtverhältnisse und -ungleichgewichte verhandeln zu müssen, wenn es um die Etablierung und Umsetzung von Rechten und Beteiligungsformen geht. Dabei ist in allen Gruppendiskussionen klar, wer in der Familie im Besitz der letzten Entscheidungsmacht ist, aber es finden sich zugleich sehr viele Beispiele von Beteiligung und Autonomiegewährung aus dem Alltag von Familien. An ihnen beschreiben Kinder und Jugendliche ihre Erfahrungen mit gemeinsamen Interessen und darauf bezogenen Entscheidungen.

In einer Gruppe zehnjähriger Kinder verneinen diese zuerst die Möglichkeiten überhaupt irgendwo mitbestimmen zu können. Doch dann sind sie sich einig, dass sie in ihren Familien immer wieder gefragt und gehört werden. Die Sequenz deutet demnach ein umfangreiches Erfahrungswissen über familiäre Aushandlungen an.

10-Jährige über Mitbestimmung und Aushandlung in der Familie (10/2)

I: *Wo kann man denn hier mitbestimmen? Wo könnt ihr mitbestimmen? Wo werdet ihr gefragt?*

K2: *Gar nicht.*

K1: *Bei Reportern.*

K2: *Gar nicht. Es sei denn es sind Familien, die bestimmen so wie wir bekommen einen neuen Fernseher, aber der Papa ist dagegen. Oder einen Hund haben wir zum Beispiel so.*

K2: */dann „wer möchte alles einen Hund haben?"*

I: *Habt ihr abgestimmt?*

K2: *Ja.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Dabei lernen sie auch Konflikte kennen und zuweilen schwierige Aushandlungsprozesse. Was macht eine Familie, wenn ein Elternteil etwa gegen einen Familienhund ist? Ob in Familien eher nach dem Mehrheitsprinzip oder beispielsweise nach dem Konsensprinzip entschieden wird, darüber wissen wir in der Forschung jedoch bislang wenig.

Gerade die jüngsten Teilnehmer*innen besprechen diesen Sachverhalt an dem Begriff des „Bestimmers". Sich selbst sehen sie selten in dieser Rolle. Dabei wünschen sie sich insbesondere dann bestimmen zu können, wenn Erwachsene sich streiten oder nicht „lieb" sind. Neben Erwachsenen sind auch ältere Kinder – Schulkinder – in der Lage, bestimmen zu können.

6-Jährige über „Bestimmer" (6/1)

I: *Alle Erzieher sind Bestimmer?*

K1: *Ich hab`/*

K2: *Und alle Erwachsene.*

K1: *Ich hab noch eine Idee, wenn Kinder zum Beispiel sich ärgern. Das darf man zum Beispiel nicht, dann bekommt man richtig Ärger.*

I: *Ja, und wer bestimmt denn, dass man dann Ärger kriegt?*

K1: *Die Erwachsenen. Zum Beispiel, wenn wenn //ähm// zum Beispiel wer den Urlaub bestimmt (.) Mama und Papa bestimmen/*

I: *Mhm.*

K1: *und no-ch. Große Schulkinder.*

I: *Die auch?*

K2: *Ja.*

K2: *Zum Beispiel so, wenn Erwachsene sich streiten, dann können auch die Kinder bestimmen.*

I: *Was bestimmen die Kinder dann?*

K2: *Dann bestimmen die Kinder, dass die Erwachsenen dann immer zueinander lieb sind.*

I: *Ach so, ok.*

K2: *Zum Beispiel, meine Eltern die sind nicht lieb, die streiten sich immer.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Am Schluss dieser Sequenz wird deutlich, dass an der Thematisierung von Mitbestimmung und Autonomie auch Unterstützungsbedarfe zum Thema gemacht werden können. Wo macht ein Kind außerhalb der Familie die Erfahrung, anerkannt und wertgeschätzt zu werden und an wen kann es sich bei Fragen und Hilfebedürftigkeit wenden? Diese Themen verweisen auf grundlegende Rechte von Kindern und Jugendlichen etwa das Recht auf Beratung auch unabhängig von Eltern. In verschiedenen Gruppendiskussionen besprechen die Teilnehmer*innen in diesem Kontext auch die Rolle von Vertrauenslehrer*innen. Diese werden vielfach als positiv thematisiert, sie würden zuhören, man könne mit ihnen „labern" oder bekäme konkrete Hilfsangebote. Gleichwohl berichten manche Jugendliche auch von schwierigen Erfahrungen mit Vertrauenspersonen an ihrer Schule (siehe auch 4.2).

In der Sequenz aus einer Diskussion mit Zehnjährigen zeigt sich abschließend noch einmal die Spannbreite von Erfahrungen. Ein Kind beschreibt, dass es selbst über sich bestimmen dürfe, ein anderes betont, dass die Mutter die Bestimmerin sei und ein weiteres Kind erzählt vom Erwartungsdruck, sich nach den Vorstellungen anderer verhalten zu sollen. Autonomieerfahrungen sind demnach innerhalb einer Gruppe Gleichaltriger ganz unterschiedlich ausgeprägt und hängen nicht zuletzt vom erlebten Erziehungsstil der Eltern mit ab.

10-Jährige über Selbst- und Fremdbestimmung (10/4)

I: *Und vielleicht fangen wir erst mal damit an, wer darf denn eurer Meinung nach am meisten über Dinge bestimmen, die euch betreffen?*

K3: *Der Papa.*

K6: *Ich darf immer am meisten bestimmen über mich.*

K1: *Über dich. Aber über Entscheidungen, die die ganze Familie hat, die alle treffen?*

K6: *Die Mama.*

K5: *Die Mama entscheidet.*

K6: *Aber ich auch eigentlich.*

K4: *Bei mir ist es so, die ganze Welt darf irgendwie immer über mich bestimmen. Jeder bestimmt über mich. Und wenn ich was nicht mache, rasten irgendwie immer alle aus. Ich verstehe es wirklich nicht. Ich war zu Hause, sollte ich mich ändern. In der Schule sollte ich auch anders sein, als ich zu Hause sein sollte. Also komplett anders. Dann in meiner alten Gruppe musste ich auch anders sein. Und das wird dann immer so weitergehen. Weil die immer wollen, dass ich anders bin als wie die anderen.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Die Analyse der Schlüsselthemen verdeutlicht zum einen die Facetten und Vielfalt der Erfahrungen mit Beteiligung in allen Altersgruppen und zum anderen das Bedürfnis nach Beteiligung und Autonomieerfahrungen. Die Anerkennung von Rechten wird maßgeblich an den Möglichkeiten und Formen der Beteiligung festgemacht. Vielfach tauschen sich die Teilnehmer*innen auch über ihr Wissen und nicht nur über ihre persönlichen Erfahrungen aus.

4.1.3 Vorhandenes Wissen über Rechte

Die international vergleichende Studie Children's Worlds setzt bei der Frage an, was Kinder über ihre Rechte wissen und wie ihre Rechte anerkannt und umgesetzt werden. Dies wurde in Children's Worlds+ übernommen und durch die qualitative Befragung erweitert.

Die für die erweiterte Analyse einbezogenen Items aus dem Fragebogen sind:

- Weißt du welche Rechte Kinder und Jugendliche haben?
- Hast du schon einmal von der UN-Kinderrechtskonvention gehört?

Gefragt wird auch nach der individuellen Einschätzung der Befragten bezogen auf die gesamte Gesellschaft (Deutschland):

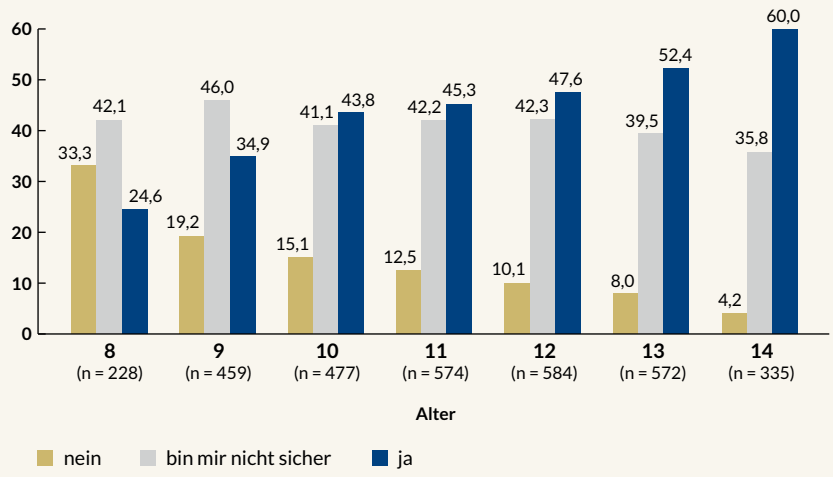
- Ich glaube, in Deutschland werden die Rechte von Kindern und Jugendlichen respektiert.

Grundlage dafür, wie Kinder und Jugendliche die Bedarfsdimension einschätzen und relevante Aspekte bewerten, sind das Wissen, das sie abrufen können sowie die ihnen zugänglichen Informationen. Das Wissen über die eigenen Rechte ist, dies veranschaulicht Abbildung 6, eine Frage des Alters. Die auch im internationalen Fragebogen gewählte Formulierung birgt allerdings Schwierigkeiten. Gefragt wird nämlich nicht danach, *ob* Kinder und Jugendliche wissen, dass sie Rechte haben, sondern ob sie wissen, *welche* Rechte sie haben. Auf der Basis des Fragebogens kann daher nicht geklärt werden, an welche Inhalte sie bei der Beantwortung denken. Vermutlich wird den Befragten mit zunehmendem Alter immer stärker bewusst, dass sie Rechte haben und sie erhalten vielleicht auch eher eine Idee davon, was durch Rechte abgesichert wird.

Bei den achtjährigen Kindern geben 33,3 Prozent an, dass sie nicht wissen, welche Rechte Kinder haben. Diese Gruppe wird in den Altersgruppen kontinuierlich kleiner bis hin zu 4,2 Prozent bei den Vierzehnjährigen. Der hohe Anteil derjenigen, die nicht sicher sind, welche Rechte sie haben – auch unter den Vierzehnjährigen sagen dies noch 35,8 Prozent – könnte ein Hinweis darauf sein, dass Rechte für die Befragten wenig greifbar sind und sie diese Frage nicht mit konkreten Inhalten – etwa das Recht auf Schulbesuch, medizinische Versorgung oder Beteiligung – füllen können. Gleichwohl bietet der stabile Anteil der Unsicheren Anlass zu der Frage, wie Kinder und Jugendliche gesichertes Wissen über Rechte erwerben können.

ABBILDUNG 6 **„Weißt du, welche Rechte Kinder und Jugendliche haben?" – nach Alter**

In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Die Gruppendiskussionen geben Hinweise darauf, mit welchen Inhalten Kinder und Jugendliche Rechte verbinden. Benannt werden Bildungs- und Schutzrechte, das Recht auf Versorgung oder das Recht zu spielen. Dabei werden die Überlegungen entweder im Modus der Abwehr von Gefahren – Kinder sollen ohne Krieg aufwachsen – oder im Modus der Ermöglichung formuliert. Letzteres beschreibt ein zehnjähriges Kind als explizites Kinderrecht:

10-Jährige*r über Kinderrechte (10/1)

Dass ich bei Entscheidungen mitbestimmen darf, ist so ein Kinderrecht.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Auch der Modus der Abwehr taucht häufig auf, sodass die Vermutung naheliegt, dass die im Fragebogen formulierte Frage danach, welche Rechte Kinder und Jugendliche haben, auch mit Gefahrenabwehr assoziiert wird. Kinder sollen nicht geschlagen und sie sollen vor anderen schlimmen Ereignissen wie Krieg oder Diskriminierung bewahrt werden. In diesem Kontext werden auch Menschenbilder und Vorstellungen des sozialen Miteinanders besprochen. In einer Gruppendiskussion mit insgesamt drei zehnjährigen Kindern werden diese mit Lernen bzw. mit Wissen verbunden:

10-Jährige*r über Benachteiligung (10/2)

Und wir haben was gelernt. … niemand darf bevorzugt und benachteiligt werden. Denn jeder ist gleich im Herzen. Und auch/ viele werden ja auch wegen der Hautfarbe und wegen der Religion gemobbt.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

In den Gruppendiskussionen finden sich viele Passagen, in denen auch über medial präsente Themen gesprochen und die Gelegenheit genutzt wird, über den eigenen Erfahrungshorizont hinaus die Situation von Kindern in anderen Regionen der Welt zu thematisieren.

10-Jährige über Kinderrechte in anderen Regionen der Welt (10/1)

K1: *Ja für Kinder ist es wichtig, also für uns zum Beispiel ist es wichtig, dass wir keinen Krieg haben. Und die Kinder die im Krieg leben, das ist ja schwer für sie. Weil sie müssen sich immer verstecken. Und deswegen ist es für uns Kinder wichtig, dass wir ohne Krieg aufwachsen. Und ohne Schlägerei und so.*

K3: *Und ohne die Kinderarbeit.*

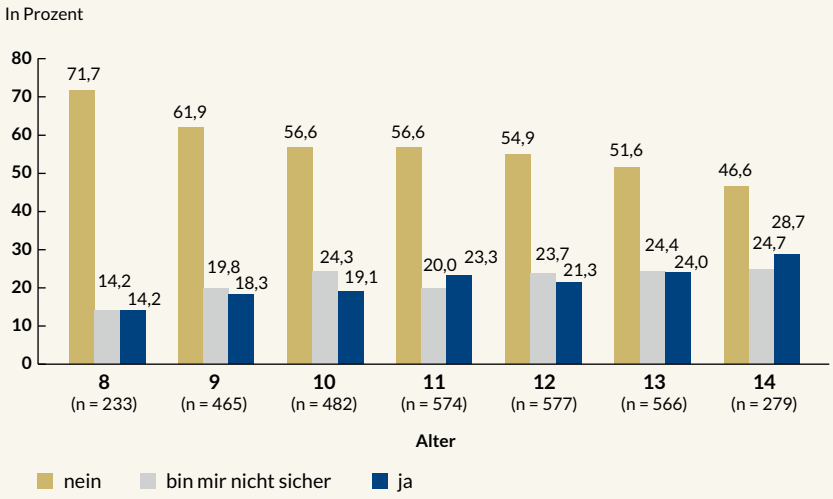
Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Diesem Auszug aus der Gruppendiskussion lassen sich die Rechtsbereiche der UN-Kinderrechtskonvention – Schutz und Gewaltfreiheit, Bildung statt Erwerbs-

arbeit – zuordnen. Darum ist die Frage aus dem Fragebogen aufschlussreich, ob die befragten Altersgruppen denn den Rechtstext bzw. dessen Namen kennen. Die Antworten auf die direkte Wissenfrage „Hast du schon einmal von der UN-Kinderrechtskonvention gehört" sind nach der seit 30 Jahren vorliegenden Rechtskonvention eher ernüchternd. Enttäuschend sind sie vielleicht besonders für diejenigen, die seit drei Jahrzehnten Lobbyarbeit für Kinderrechte machen. Im internationalen Vergleich zeigen sich dabei deutliche Unterschiede (Rees/ Main 2015) und die Kinder in Deutschland rangieren im Mittelfeld. Auch im LBS Kinderbarometer (2016) wird gefragt, ob die Kinder und Jugendlichen von der UN-Kinderrechtskonvention gehört hätten. Hier ist der Anteil der Neun- bis Vierzehnjährigen, die dies verneinen, von 2013 bis 2015 kontinuierlich gesunken. 2011 gaben 27 Prozent der Befragten an, von der UN-Kinderrechtskonvention bereits gehört zu haben, 2015 waren es 44 Prozent.

Die Befunde aus Children's Worlds+ zeigt Abbildung 7. Die Werte zur Bekanntheit der UN-Kinderrechtskonvention liegen deutlich unter dem des letzten LBS Kinderbarometers. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass hier eine dritte Antwortoption gegeben wurde (ich bin nicht sicher), während es im Fragebogen des LBS Kinderbarometers nur zwei Optionen gab.

ABBILDUNG 7 **„Hast du schon einmal von der UN-Kinderrechtskonvention gehört?" – nach Alter**



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

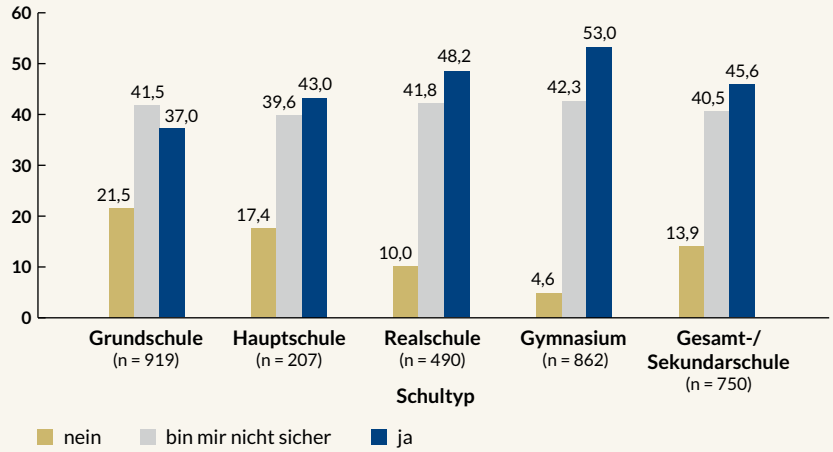
Bei dieser Frage nimmt der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die sich nicht sicher sind, mit dem Alter zu. Das ist ein ungewöhnlicher Befund, der möglicherweise darauf hindeutet, dass die Befragten zunehmend etwas von politischen Konzepten oder Zusammenhängen gehört haben. Auffällig ist, dass der Anteil der Befragten, der noch nie etwas von der Kinderrechtskonvention gehört hat, mit zunehmendem Alter deutlich von 71,1 Prozent auf 46,6 Prozent abnimmt. Der Anteil der ‚unsicheren' Befragten liegt ab dem Alter von 10 Jahren ziemlich stabil bei etwa 24 Prozent. Interessant ist auch, dass der Anteil der Befragten, die meinen ihre Rechte zu kennen, deutlich höher ist als der Anteil der Befragten, die schon einmal etwas über die UN-Kinderrechtskonvention gehört haben – und

zwar in allen Altersgruppen. Dies kann ein Indikator dafür sein, dass Kinderrechte nicht in erster Linie mit der Konvention in Verbindung gebracht werden, sondern mit den konkreten Inhalten oder Alltagserfahrungen.

Ein weiterer aufschlussreicher Unterschied bei der Frage nach dem Wissen über Rechte von Kindern zeigt sich entlang der Schultypen. Vergleicht man über alle Schultypen der Sekundarstufe hinweg die Anteile derjenigen Schüler*innen, die angeben sicher zu wissen, welche Rechte Kinder haben, so ist der Anteil an Gymnasien mit 53 Prozent am höchsten (siehe Abbildung 8). In Hauptschulen liegt der Anteil bei 43 Prozent, in Gesamtschulen bei 45,6 Prozent – also jeweils deutlich unterhalb des Werts der Gymnasiast*innen. In allen Schultypen ist jedoch der Anteil der unsicheren Kinder und Jugendlichen mit rund 40 Prozent etwa gleich hoch. Es wäre weiter zu prüfen, ob es an Gymnasien generell mehr Möglichkeiten des Wissenserwerbs über Rechte und Rechtskonventionen gibt. In einer früheren Studie konnte diesbezüglich allerdings herausgearbeitet werden, dass die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen aussagekräftiger waren als zwischen Schultypen (Andresen/Wilmes 2017).

ABBILDUNG 8 **„Weißt du, welche Rechte Kinder und Jugendliche haben?" – nach Schultyp**

In Prozent

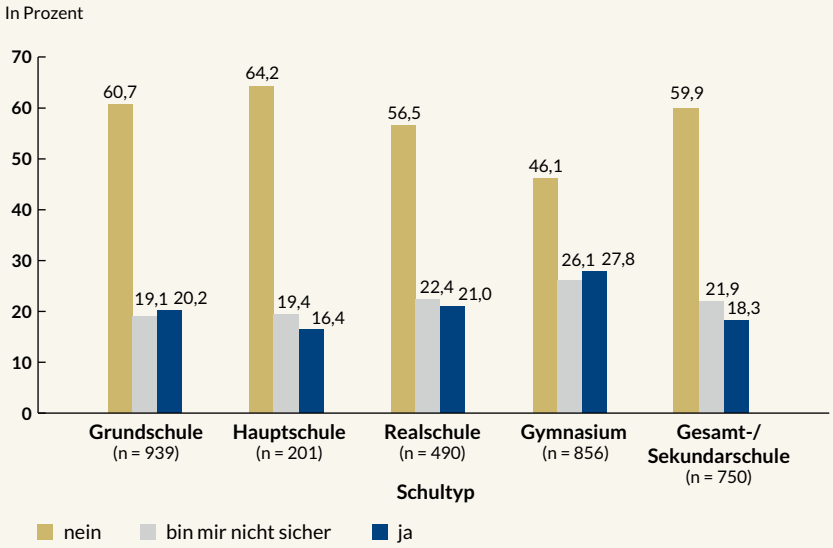


Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Auch der nach der besuchten Schulform differenzierte Vergleich zu der Frage, ob die Kinder und Jugendlichen schon einmal von der UN-Kinderrechtskonvention gehört haben, liefert ein ähnliches Bild (siehe Abbildung 9). Hier ist der Anteil von Schüler*innen an Gymnasien, die angeben die UN-Kinderrechtskonvention zu kennen, mit 27,8 Prozent höher als an den anderen Schulformen. Darüber hinaus macht Abbildung 9 deutlich, dass die Anteile der Unwissenden mit 46 bis 64 Prozent und der Unsicheren mit 19 bis 26 Prozent beträchtlich sind.

Wissen über Rechte und auch Wissen darüber, wo diese festgeschrieben wurden, kann als Ressource verstanden werden. Über die qualitative Auswertung wird deutlich, dass in allen Altersgruppen eine Idee, verbunden mit inhaltlichem Wissen über Rechte, vorliegt. Dabei ist aufschlussreich, dass Rechte im Modus der Option

ABBILDUNG 9 **„Hast du schon einmal von der UN-Kinderrechtskonvention gehört?" – nach Schultyp**



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

und im Modus der Abwehr von etwas wahrgenommen und behandelt werden. Die unterschiedlichen Angaben zum Wissen über Rechte entlang der Altersdifferenz, aber vor allem entlang der Schultypen, zeigen dringenden Handlungsbedarf. Insbesondere die hohen Anteile der Unwissenden und Unsicheren führen zu der Frage, in welchem Kontext und durch wen diese Gruppe Sicherheit im Sinne von Kenntnissen über Kinderrechte gewinnen könnte und wer neben den Schulen noch für eine gute und kontinuierliche Informationsbasis in Frage käme.

In vielen Landesschulgesetzen ist die Vermittlung von Rechten bereits als Ziel benannt, aber letztlich wissen wir wenig darüber, wie diese im Unterricht vermittelt werden. Somit muss auf der Basis dieses Befundes kritisch gefragt werden, wie das Thema nicht nur theoretisch vermittelt, sondern auch in den schulischen Alltag integriert werden kann und welche Bedarfe die Kinder und Jugendlichen selbst mit Blick auf die Vermittlung von Rechten haben. Aus den beschriebenen Datenauswertungen lässt sich zudem der Schluss ziehen, dass es bislang eher dem Zufall überlassen scheint, ob und was Schüler*innen in der Schule über ihre Rechte an Wissen erwerben. Darum wäre zu prüfen, welche Personen oder Institutionen künftig nachvollziehbar in der Verantwortung stehen, alle Kinder und Jugendlichen über ihre Rechte aufzuklären. Dabei stellt sich bereits heute die Frage, wie sicher Fach- und Lehrkräfte selbst über Kinderrechte Auskunft geben können.[21] Der Vergleich zwischen den Schultypen gibt diesbezüglich noch keine eindeutige Antwort über unterschiedliche Profile der Lehrkräfte.

21 https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.18_Kinderrechte-Index/Bundesweite_Ergebnisse_-_Umfrage_Kinderrechte-Index.pdf

4.1.4 Erlebte Mit- und Selbstbestimmung als Kriterium guter Interaktionen

Das Erleben und Erfahren von Mit- und Selbstbestimmung, die Möglichkeiten zur Beteiligung an Entscheidungen sowie das Gefühl, von den Erwachsenen gehört und ernst genommen zu werden, stellt sich in den verschiedenen Räumen, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen, unterschiedlich dar. Beim Kontakt mit den Peers handelt es sich um Interaktionen auf Augenhöhe, ein zentraler Aspekt dieser Dimension, nämlich das Machtgefälle zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen, fällt damit weg.

In Familie und Schule finden wir dieses Machtgefälle, allerdings gestaltet sich die Interaktion in der Familie eher personalisiert, während Interaktionen in der Schule durch die Rollendefinitionen von ‚Schüler*in sein' und ‚Lehrer*in sein' strukturiert werden. Aus anderen Studien ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche unterschiedliche Reichweiten der Mitbestimmung und Selbstbestimmung sowie Beteiligung in Familie und Schule erleben (z. B. World Vision 2007; 2018). Darin spiegeln sich nicht zuletzt die vielfältigen Rollen, die sie und die Erwachsenen einnehmen, aber auch die unterschiedlichen Funktionen. Familien und Schulen haben bestimmte Aufgaben und Kinder und Jugendliche jeweils verschiedene Positionen in ihnen. Gleichwohl ist zu bedenken, dass Schulen auch einen Erziehungsauftrag haben und sich u. a. darüber einige Überschneidungen ergeben.

Im ersten Schritt werden im Folgenden die erlebten Mitbestimmungs- und Selbstbestimmungserfahrungen in der Familie und daran anschließend in der Schule vorgestellt.

Erlebte Mit- und Selbstbestimmung in der Familie

Folgende Items zur Mit- und Selbstbestimmung in der Familie wurden erhoben:

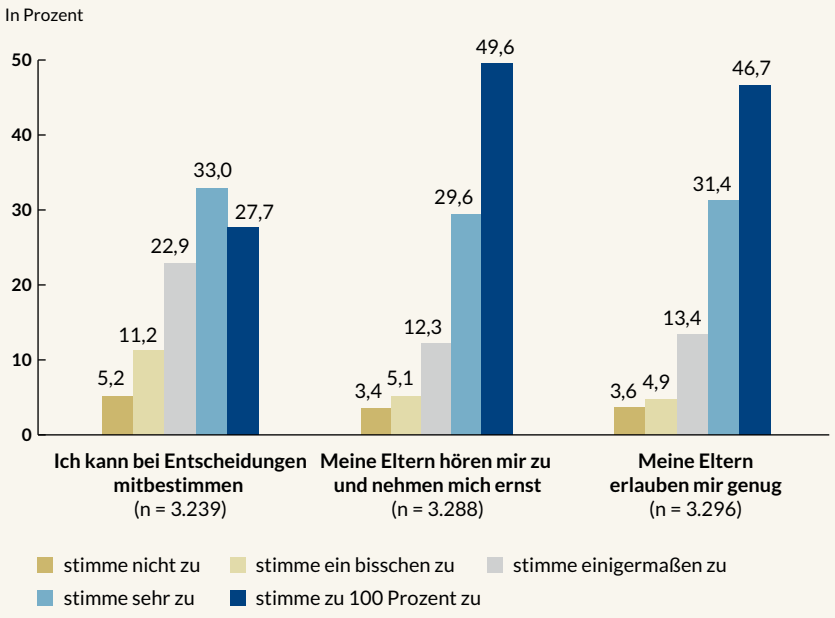
- Ich kann bei Entscheidungen mitbestimmen (Mitbestimmung).
- Meine Eltern erlauben mir genug (Selbstbestimmung).
- Meine Eltern hören mir zu und nehmen mich ernst (gute Interaktionen).

Die Beschreibung der Ergebnisse wird mit Auszügen aus den Gruppendiskussionen vertieft.

Abbildung 10 veranschaulicht, dass die befragten Kinder und Jugendlichen diese drei Fragen in der Summe positiv, aber im Einzelnen durchaus unterschiedlich beantworten. So stimmen 27,7 Prozent der Befragten der Aussage zu 100 Prozent zu, dass sie bei Entscheidungen mitbestimmen können, während jeweils knapp die Hälfte zu 100 Prozent zustimmen, dass ihre Eltern ihnen zuhören und sie wertschätzen (49,6 %) und dass ihnen genug erlaubt werde (46,7 %).

Alle drei Statements zeigen damit im Gesamtbild hohe Zustimmungsraten, besonders die Statements „Meine Eltern nehmen mich ernst" und „Meine Eltern erlauben mir genug". Bei diesen beiden Statements liegt der Anteil der Befragten, die nicht oder nur ein bisschen zustimmen, unter 10 Prozent. Allein auf der Grundlage dieser Befragung kann noch nicht präzisiert werden, woran die Kinder und Jugendlichen denken, wenn sie über das Item „Meine Eltern erlauben mir genug" nach der Einschätzung des Erziehungsstils gefragt werden. Hier helfen

ABBILDUNG 10 **Mit- und Selbstbestimmung in der Familie**



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

die Gruppendiskussionen, die mehr Auskunft über das Wissen über Erziehung und die Ideen der Kinder und Jugendlichen mit Blick auf die Motivationen ihrer Eltern geben.

Anhand der Diskussionen lässt sich ein kollektives Wissen über verschiedene Erziehungsvorstellungen aufzeigen. Außerdem werden implizite Werturteile gefällt, denn nicht in jedem Fall sind Eltern, die alles erlauben, von allen geschätzt. Dies verweist auf die Frage, wie Kinder den in ihrer Familie praktizierten Erziehungsstil erleben und diesen vielleicht von Beobachtungen anderer Familien abgrenzen. Zehnjährige in einem offenen Kinder- und Jugendtreff haben dies folgendermaßen thematisiert:

10-Jährige zum Erziehungsstil der Eltern (10/2)

K2: *Manchmal gibt es auch Eltern, die sagen zu jedem mini bisschen „Nein".*

K1: *Was? Mini bisschen?*

K2: *Du sagst „Ich möchte gerne ein …Ich möchte zum Beispiel Süßigkeiten haben für 15 Cent oder so, dann gibt es auch Eltern, die sagen dann dazu auch „Nein".*

K1: *Oder manche sagen: „Ja, kannst du haben", die sagen immer: „Ja, kannst du haben. Das kannst du auch noch nehmen. Das kannst du auch noch nehmen. Du kannst dir Sachen aussuchen".*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Ein Kind (K2) macht an dem kleinen Geldbetrag sein tendenzielles Unverständnis für ein Verbot deutlich, wohingegen Kind 1 ein Unbehagen zum Ausdruck bringt, wenn Eltern unabhängig vom Wunsch des Kindes alles erlauben. Beide Praktiken werden eher skeptisch gesehen.

In einer Gruppendiskussion mit vier befreundeten zehnjährigen Jungen wird die Ausstattung mit bestimmten Gütern in Verbindung mit Freiheiten, die Eltern gewähren sowie mit schulischen Leistungen gebracht:

10-Jähriger zum Erziehungsstil der Eltern (10/3)

Ja, also er hat/ er ist zum Beispiel jetzt nicht so gut in der Schule, weil seine Eltern, denen ist es egal, was er macht. Er hat einen Fernseher in seinem Zimmer und so. Und der darf eigentlich alles machen, was er will.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

An diesem Auszug zeigt sich auch, dass das Item „Meine Eltern erlauben mir genug" sowohl mit Interesse als auch mit Desinteresse der Mütter und Väter in Zusammenhang gesehen werden kann. Alles zu erlauben ist nicht automatisch ein Kennzeichen für gute Interaktionen zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen haben darüber auch dezidierte Einschätzungen.

Bei dem Item „Ich kann bei Entscheidungen mitbestimmen" ist die Zustimmung der Befragten geringer als bei den beiden anderen Items. Das kann daran liegen, dass gemeinsame Entscheidungsfindung und die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen durchaus mit einem größeren Aufwand an Zeit, Erklärung und Argumentation verbunden sind. In Abbildung 10 zeigt sich, dass bei diesem Item die eher kritischen, ablehnenden Antworten etwas stärker besetzt sind. Hier stimmen 16,4 Prozent der Befragten gar nicht oder nur ein bisschen zu.

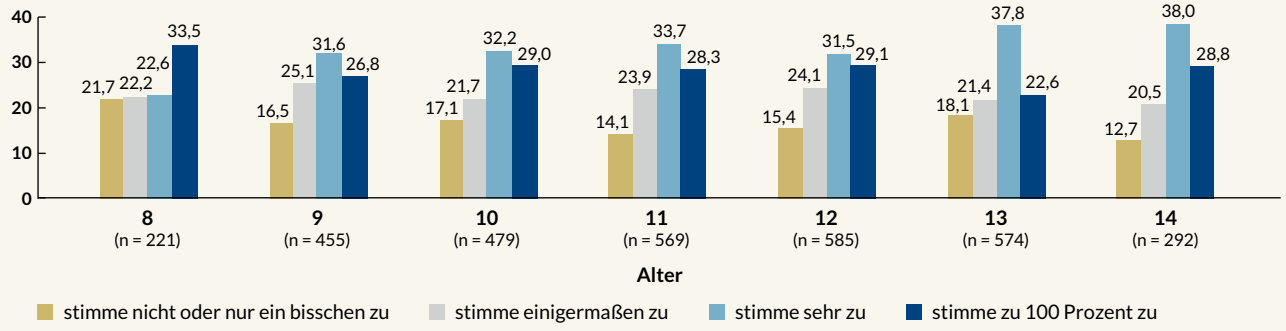
Zu klären ist, ob es dabei Unterschiede zwischen den Altersgruppen gibt. Bei allen drei Items von Abbildung 10 finden sich nur schwache Zusammenhänge mit Geschlecht, Schultyp und Alter.[22] Die Abbildungen 11.1 bis 11.3 veranschaulichen dennoch einige Schwankungen zwischen den Altersgruppen, die aber kein systematisches Bild abgeben.

Die drei Abbildung geben insbesondere interessante Einblicke in die Änderungen der Gruppe, die den drei Aussagen nicht oder nur ein bisschen zustimmt. Die Gruppe ist bei der Mitbestimmung bei den Achtjährigen mit 21,7 Prozent am höchsten und geht auf 12,7 Prozent bei den Vierzehnjährigen zurück. Bei der Frage nach dem Erziehungsstil ist die Gruppe zwischen 7,0 und 10,9 Prozent vergleichsweise ähnlich, ohne einen kontinuierlichen Verlauf der Altersgruppen, am niedrigsten ist sie bei den Neunjährigen. Gleichwohl wäre weiter zu klären, wodurch diese Gruppe, die das Erziehungshandeln der Eltern als eher rigide betrachtet, weiter charakterisiert ist. Hier besteht – auch mit Blick auf eine Bedarfserhebung – weiterer Forschungsbedarf.

22 Cramer V < 0,100.

ABBILDUNG 11.1 **„Ich kann bei Entscheidungen mitbestimmen" – nach Alter**

In Prozent

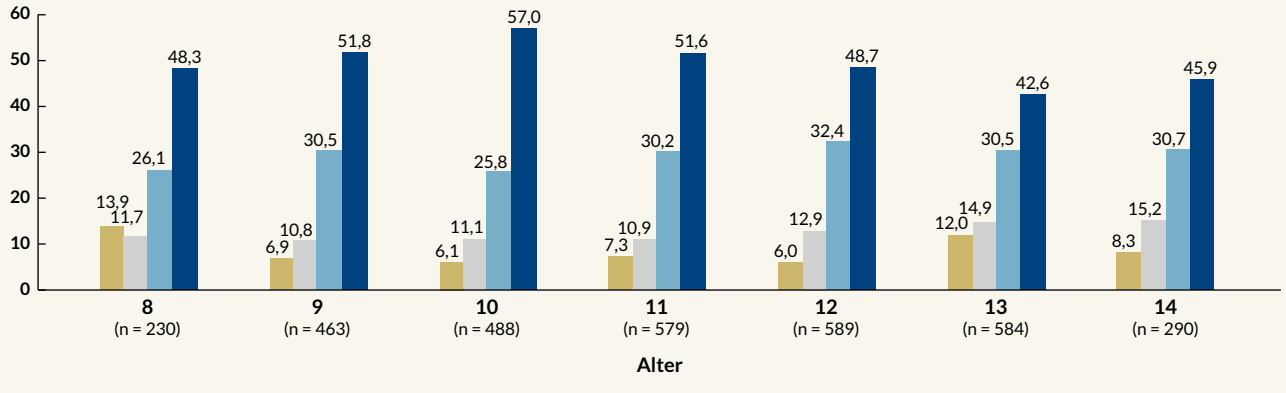


Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 11.2 **„Meine Eltern hören mir zu und nehmen mich ernst" – nach Alter**

In Prozent

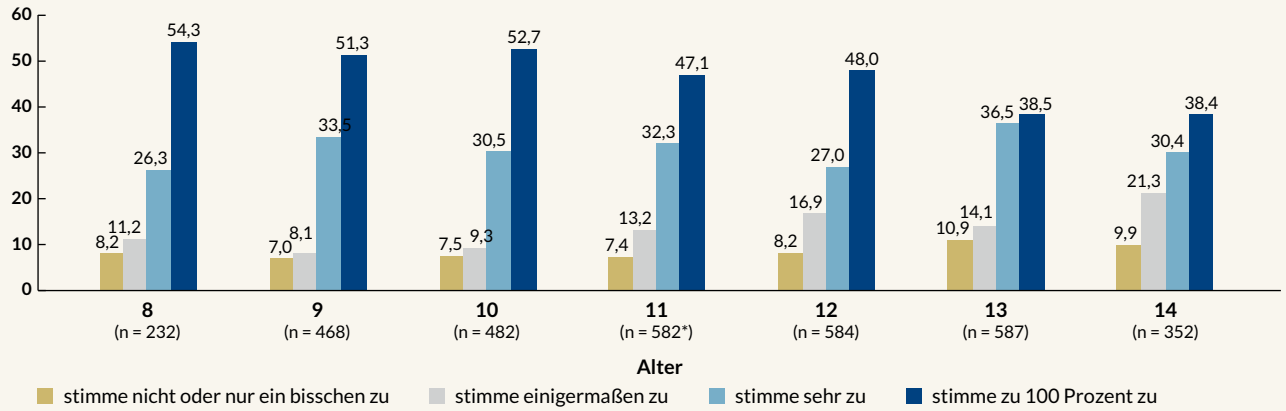


Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 11.3 **„Meine Eltern erlauben mir genug" – nach Alter**

In Prozent



*In Andresen/Wilmes/Möller 2019 Tippfehler.

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

Erlebte Mit- und Selbstbestimmung in der Schule

Mit- und Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen in der Schule wird anhand folgender Items behandelt:

- Ich kann in der Schule mitentscheiden (Mitbestimmung).
- Meine Lehrerinnen und Lehrer hören mir zu und nehmen mich ernst (gute Interaktionen).

Auch hier wird die Beschreibung der Ergebnisse mit Auszügen aus den Gruppendiskussionen vertieft.

Neben der Familie ist die Schule ein wichtiger Erfahrungsort. In der ersten Publikation (Andresen/Wilmes/Möller 2019) haben wir darauf verwiesen, dass Jugendliche ihre Motivation, sich in organisierter Form am Schulleben zu beteiligen (etwa als Schulsprecher*in), im Laufe der Schulzeit verlieren. Dies kann auf die in den Gruppendiskussionen berichteten Erfahrungen zurückzuführen sein, dass sie sich nicht ernst genommen fühlen. Zudem deuten die entsprechenden Passagen in den Gruppendiskussionen darauf hin, dass es zu einer Aufschichtung negativer Erfahrungen kommt und dadurch gute Interaktionen auf der Ebene des Klassenklimas erschwert sind.

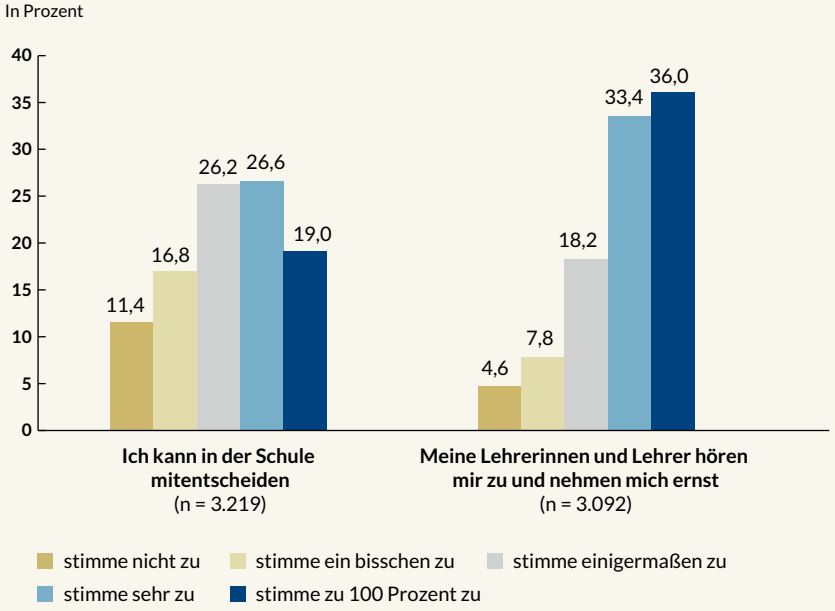
In den Gruppendiskussionen wurde auch diskutiert, ob das Machtverhältnis in Schulen zu Situationen führt, in denen Jugendlichen wenig Spielraum gegeben wird, sich wirklich für oder gegen eine Beteiligung in einer Arbeitsgruppe zu entscheiden. Wenn der Spielraum, eigene Themen einzubringen und zur Abstimmung zu stellen, sehr eingeschränkt ist, kann daraus ebenfalls ein Rückzug resultieren. Vor allem Jugendlichen fehlt es dann an Vertrauen in die Aufrichtigkeit der Intention und die Reichweite schulischer Beteiligungsprozesse. Wenn Schüler*innen den Eindruck bekommen, es gehe nicht um „echte“ und nachhaltige Formen der Beteiligung und damit konkrete Optionen auf Veränderung oder Einflussnahme, lassen sie sich weniger motivieren.

Anhand von Äußerungen aus den Gruppendiskussionen wurde zudem deutlich, wie sensibel Jugendliche ihren geringen Einfluss auf schulpolitische Entscheidungen reflektieren, die ihren Alltag konkret und in großem Maße beeinflussen (siehe 4.1.2). Dass sie bei der Entscheidung zur Verkürzung der gymnasialen Schulzeit von neun auf acht Jahre bis zum Abitur nicht einbezogen wurden, sich dadurch aber der Leistungsdruck und häufig auch ihre Unterrichtswochenstunden erhöhten, stößt bei Jugendlichen auf Unverständnis und erzeugt ein Gefühl der Ungerechtigkeit. So wird an dieser Stelle einmal mehr deutlich, wie bedeutsam es für Kinder und Jugendliche ist, in Belange, die sie selbst betreffen, einbezogen, nach ihrer Meinung gefragt und ernst genommen zu werden. Auch wenn diese Entscheidungen weitreichende, politische Konsequenzen haben, sind sie sich der Verantwortung und Tragweite bewusst.

Es ist unmittelbar einsichtig, dass im Kontext Schule über andere Dinge entschieden wird, als in der Familie. Die Mitbestimmungsoption ist hier also an den Funktionsraum Schule mit den entsprechenden Rahmenbedingungen und Reglementierungen gebunden. Doch bezogen auf das Klassenklima ist es wichtig darauf zu verweisen, dass die Haltung von Lehrkräften eine Ressource ist, wie Abbildung

12 aufzeigt (siehe auch 4.2). So stimmen 69,4 Prozent der Befragten sehr oder zu 100 Prozent zu, dass ihre Lehrer*innen ihnen zuhören und sie ernst nehmen.

ABBILDUNG 12 **Erlebte Mitentscheidung und ernst genommen werden in der Schule**

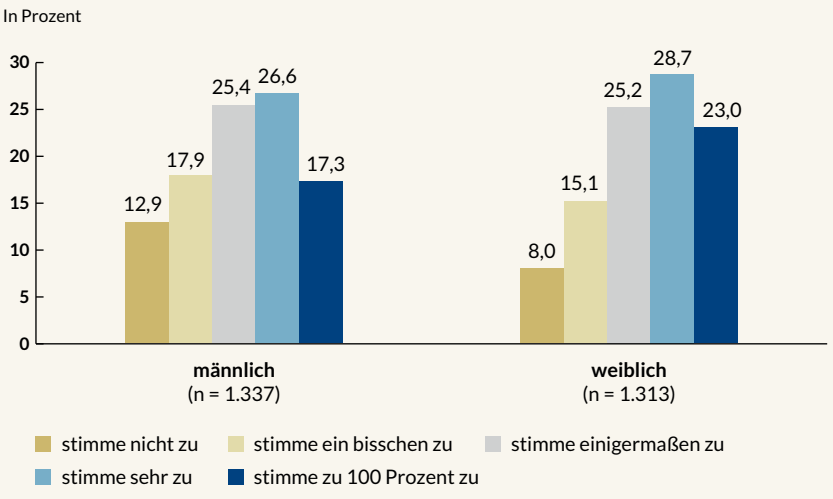


Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Auf den ersten Blick zeigt sich eine ähnliche Zustimmungsstruktur wie bei den korrespondierenden Items für die Familie, allerdings liegt die Zustimmung auf niedrigerem Niveau. Und während sich bei den Mitbestimmungsoptionen in der Familie keine geschlechts-, alters- oder schultypspezifischen Unterschiede finden, hängt die Zustimmung zu den Statements zur Partizipation in der Schule von Geschlecht, Alter und besuchtem Schultyp der Befragten ab.

So bewerten Mädchen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten etwas höher als Jungen. Dies zeigt Abbildung 12.1, denn 23 Prozent der Mädchen stimmt zu 100 Prozent zu, dass sie in der Schule mitentscheiden dürfen, im Vergleich zu 17,3 Prozent der Jungen. Dieser Befund zeigt sich ähnlich auch in anderen Befragungen (World Vision 2010, 2013, 2018). Bei der Einschätzung, ob die Lehrkräfte zuhören, zeigen sich hingegen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

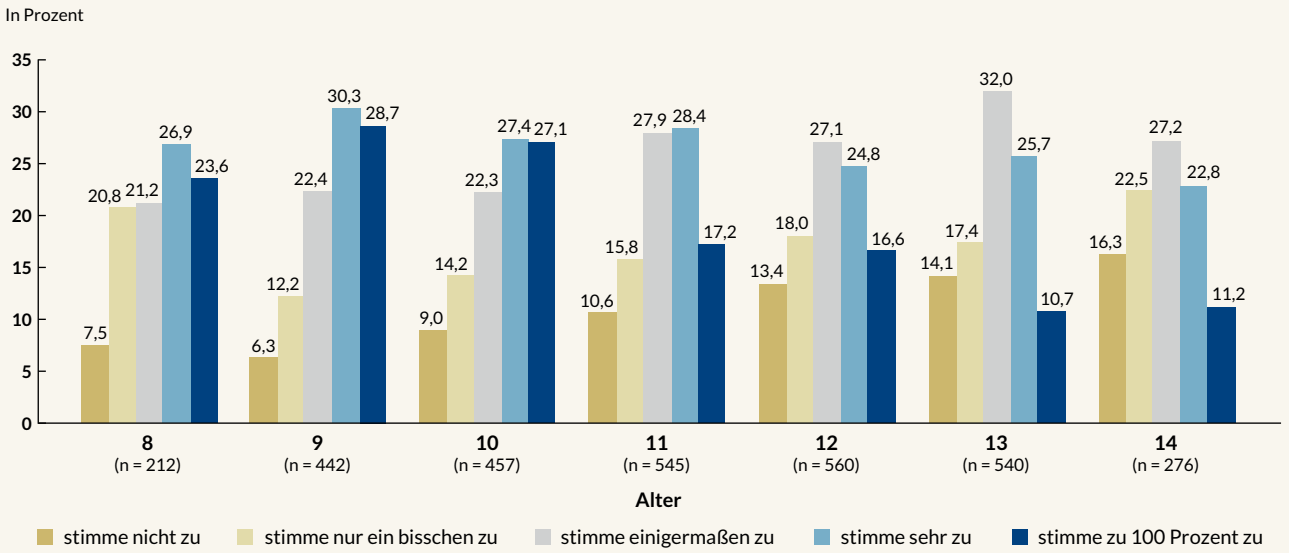
ABBILDUNG 12.1 **„Ich kann in der Schule mitentscheiden" – nach Geschlecht**



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Wie oben bereits erwähnt, stufen Jugendliche mit zunehmendem Alter ihre Möglichkeiten der Mitwirkung in der Schule als geringer ein (Abbildung 12.2).

ABBILDUNG 12.2 **„Ich kann in der Schule mitentscheiden" – nach Alter**

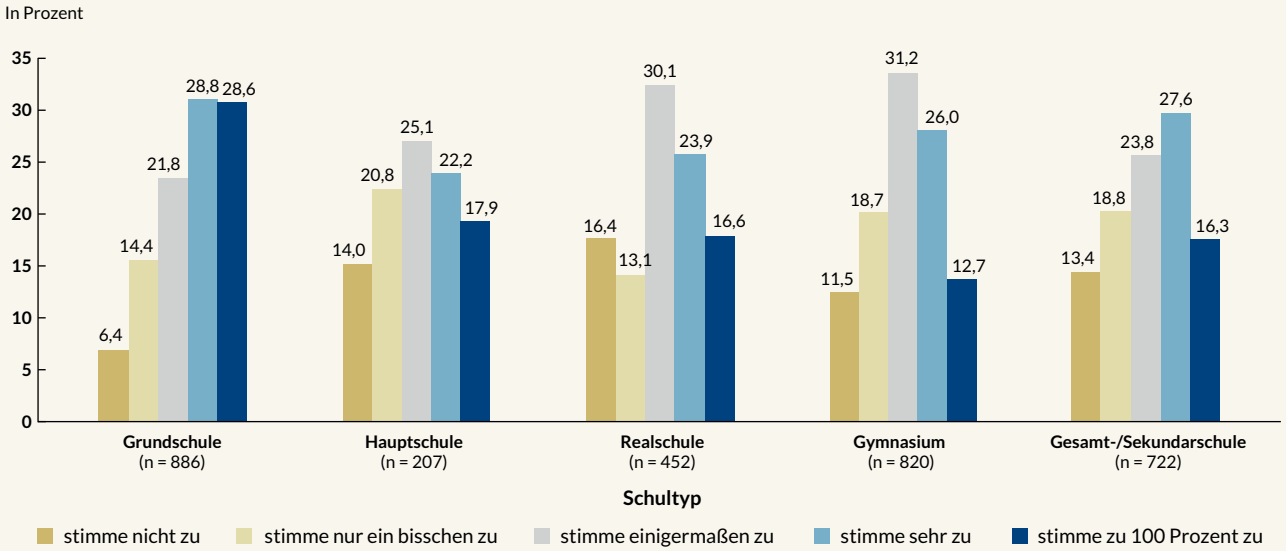


Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Deutliche Unterschiede zeigen sich auch im Vergleich der Schultypen (siehe Abbildung 12.3). In der Grundschule liegen die Zustimmungsraten zur Frage nach Mitbestimmung am höchsten – was mit dem Befund korreliert, dass diese Zustimmungsraten mit dem Alter abnehmen. Doch auch zwischen den weiterführenden Schultypen gibt es deutliche Unterschiede: So stimmen 17,9 Prozent der Haupt-

schüler*innen der Aussage „ich kann in der Schule mitbestimmen“ zu 100 Prozent zu, während dies 12,7 Prozent der Gymnasiast*innen entsprechend ankreuzen.

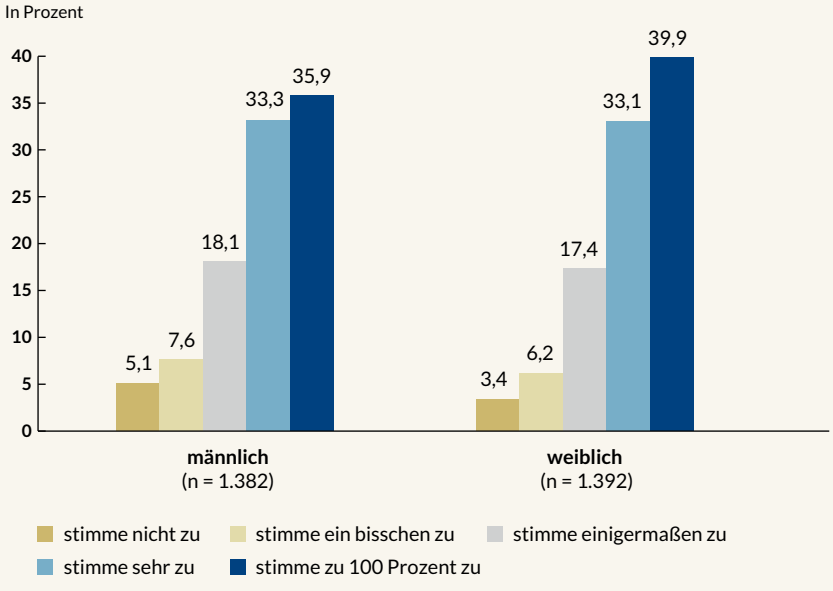
ABBILDUNG 12.3 **„Ich kann in der Schule mitentscheiden“ – nach Schultyp**



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Abbildung 12.4 zeigt geschlechtsspezifische Unterschiede zu dem Item „Meine Lehrerinnen und Lehrer hören mir zu und nehmen mich ernst“. Es zeigt sich, dass erneut die Mädchen eine positivere Einschätzung treffen als die Jungen.

ABBILDUNG 12.4 **„Meine Lehrerinnen und Lehrer hören mir zu und nehmen mich ernst“ – nach Geschlecht**

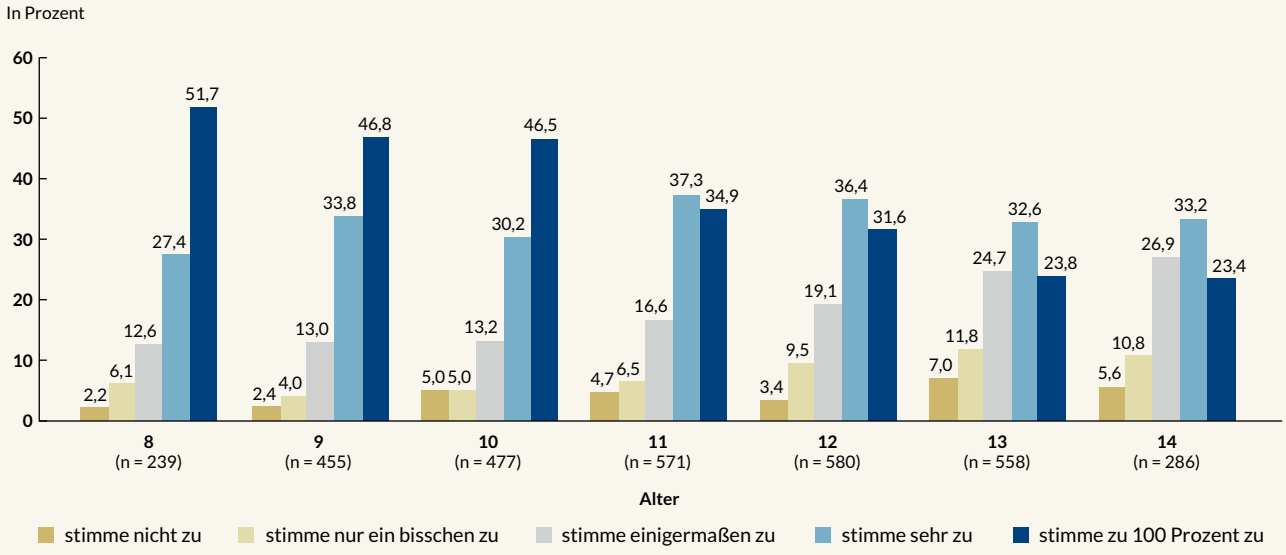


Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Aber nicht nur in der Schule, sondern auch bei außerschulischen Aktivitäten stellt sich die Frage danach, wie ernst sich Kinder und Jugendliche genommen fühlen.

Neben dem Geschlecht sind bei dieser Thematik auch die Altersunterschiede markant, wie Abbildung 12.5 zeigt. Dass die Acht- bis Zehnjährigen zu einem hohen Prozentsatz angeben, dass sie der Aussage zu 100 Prozent zustimmen, mag dabei auch daran liegen, dass sie in einem zeitintensiveren Austausch mit den

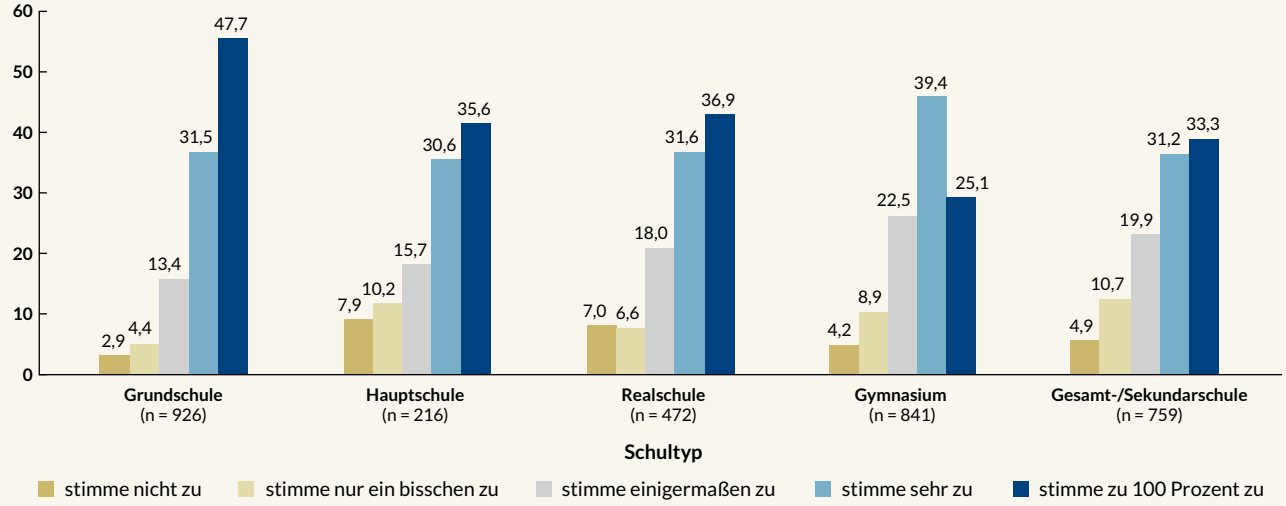
ABBILDUNG 12.5 **„Meine Lehrerinnen und Lehrer hören mir zu und nehmen mich ernst" – nach Alter**



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 12.6 **„Meine Lehrerinnen und Lehrer hören mir zu und nehmen mich ernst" – nach Schultyp**



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

Lehrkräften stehen und auch die Funktion der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers in der Grundschule einen Beitrag dazu leistet.

Analoges zeichnet sich bezogen auf den Unterschied zwischen der Grundschule und den weiterführenden Schulen ab (Abbildung 12.6). Bei den weiterführenden Schulen stimmen dabei erneut die Gymnasiast*innen mit 25,1 Prozent am seltensten zu 100 Prozent zu, dass ihre Lehrer*innen ihnen zu hören und sie ernst nehmen.

In den Gruppendiskussionen geht es sowohl bei der Einschätzung von Lehrkräften als auch von anderen Pädagog*innen um Erfahrungen damit, verstanden zu werden. Ein wichtiges Thema ist hier folglich, ob Schüler*innen und Pädagog*innen sich wechselseitig anerkennen, aber auch ob sie dieselbe Sprache sprechen. Damit verbinden die Kinder und Jugendlichen auch Einschätzungen über Motivation und Interesse aufseiten der Fachkräfte in ihren Schulen. In einer Diskussion im Jugendtreff mit Vierzehnjährigen artikulieren die Jugendlichen teils negative Einschätzungen, teils auch positive. Sie tauschen sich über ihre Erfahrungen aus und darüber, wie sie ihnen bekannte Fachkräfte einordnen. Dabei geht es – wie in anderen Gruppendiskussionen – auch um das Verhältnis von Unterstützungsangeboten und ihrer Umsetzung:

14-Jährige*r über Erfahrungen in der Schule (14/3)

Zum Beispiel in der Schule. Unsere Sozialpädagogin. Frau F: „Ich helfe euch", dies das. Dann willst du mal wirklich mit der sprechen, dann versteht die uns eh nicht.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Insgesamt verweisen die von den Jugendlichen in den Gruppendiskussionen formulierten Einschätzungen auf die eingangs betonten gesamtgesellschaftlichen Fragen der generationalen Ordnung. Welchen Status haben Jugendliche in der Gesellschaft und worin kommen Anerkennung, aber auch Abwertung, zum Ausdruck? Hier lässt sich erneut auch exemplarisch auf das durch „Fridays for Future" hinterfragte Handeln der Erwachsenen im Interesse der Jugend anknüpfen und die Frage nach der Legitimation des Handelns Erwachsener stellen, wenn es um Themen geht, die die Kinder und Jugendlichen sowie ihre Zukunft betreffen.

4.1.5 Die Bedarfsdimension Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen im gesellschaftlichen Kontext

Familie und Schule stehen in einem gesellschaftlichen Kontext. Deshalb wird auch in Children's Worlds+ die Einschätzung der Kinder und Jugendlichen zu abstrakteren Erfahrungen eingeholt. Hier geht es um Items, in denen nach „generalisierten anderen", also Erwachsenen ganz allgemein, gefragt wird:

- Wie zufrieden bist du damit, wie dir Erwachsene zuhören (alle)?
- Ich glaube in Deutschland werden die Rechte von Kindern und Jugendlichen respektiert (Altersgruppe 10 bis 14 Jahre).
- In Deutschland dürfen Kinder und Jugendliche selbst über ihr Leben bestimmen (Altersgruppe 11 bis 14 Jahre).

Tabelle 5 zeigt, dass 87,1 Prozent der Grundschüler*innen sehr zufrieden damit sind, wie ihnen Erwachsene generell zuhören. Es zeigen sich keine Geschlechterunterschiede.

TABELLE 5 **„Wie zufrieden bis du damit, wie dir Erwachsene zuhören?" – Grundschüler*innen**

(n = 937)

GAR NICHT ZUFRIEDEN	1	2	3	ZU 100 PROZENT ZUFRIEDEN
11 Grundschüler*innen (1,2%)	12 Grundschüler*innen (1,3 %)	99 Grundschüler*innen (10,5 %)	325 Grundschüler*innen (34,2 %)	502 Grundschüler*innen (52,9 %)

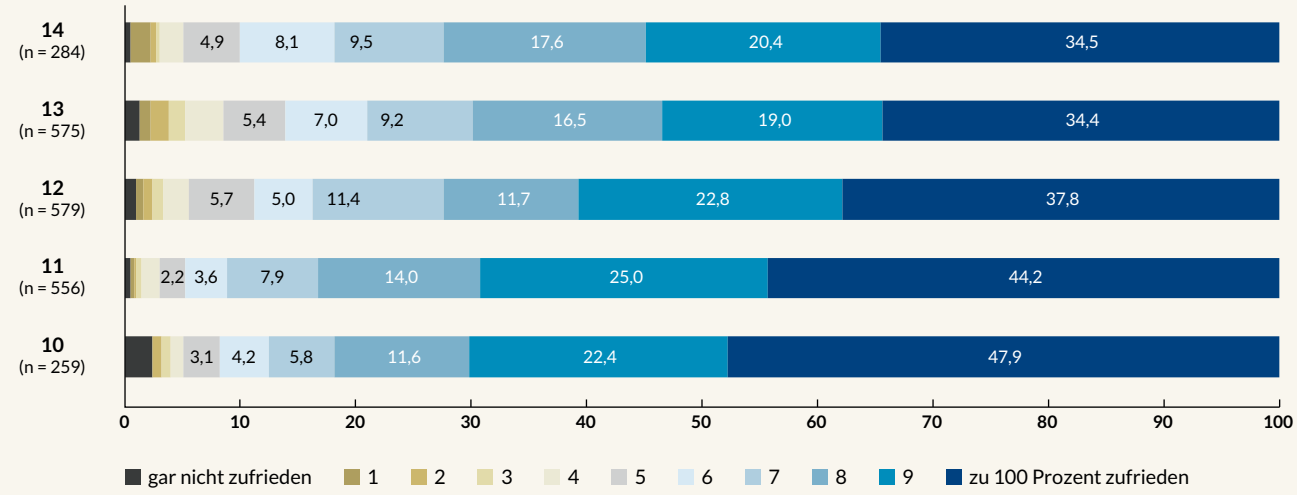
Quelle: Eigene Berechnung auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018..

BertelsmannStiftung

Auch wenn die Zustimmung zu dieser Frage über alle Altersgruppen hinweg hoch ist, nimmt auch hier die Zustimmung mit dem Alter ab und die Jugendlichen werden kritischer. Das zeigt Abbildung 13.

ABBILDUNG 13 **„Wie zufrieden bist du damit, wie dir Erwachsene zuhören?" – 10- bis 14-Jährige**

In Prozent



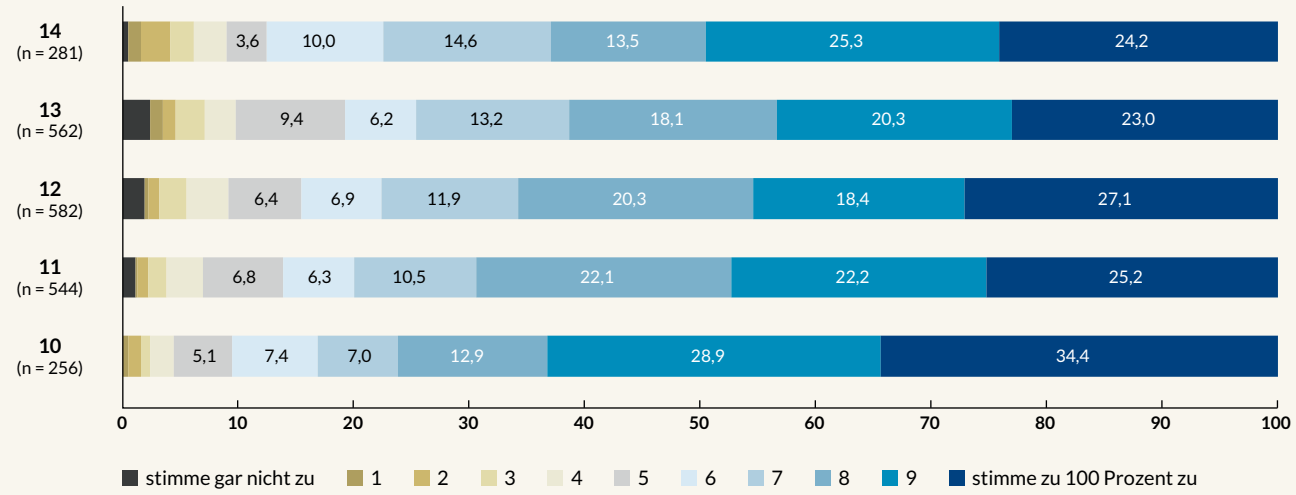
Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Fragen danach, inwieweit in Deutschland die Kinderrechte respektiert werden und Kinder bzw. Jugendliche über ihr Leben selbst bestimmen können, wobei der Alterseffekt weniger ausgeprägt ist (Abbildungen 14 und 15). Diese Fragen sind wichtig, weil Kinderrechte stets in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext stehen. So ist beispielsweise von zentraler Bedeutung, ob Kinderrechte in einer Verfassung verankert sind und als Grundrechte gelten oder ob sich dafür keine politische Mehrheit findet.

ABBILDUNG 14 **„Ich glaube, in Deutschland werden die Rechte von Kindern und Jugendlichen respektiert" – 10- bis 14-Jährige**

In Prozent



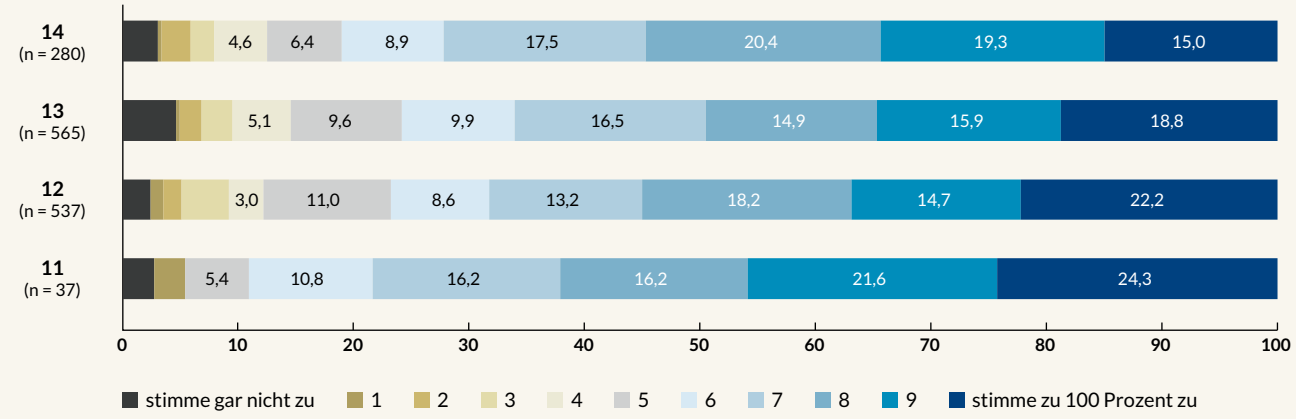
Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

Die Frage, ob Kinder selbst über ihr Leben bestimmen können, ordnet sich in eine gesellschaftliche Debatte um Macht und Ohnmacht ein. Ob Kinder in Deutschland über sich selbst bestimmen dürfen, ist allerdings eine sehr abstrakte Frage. Sie stellt den Versuch dar, zu klären, wer über wen bestimmt. Die Auswertungen aus Children's Worlds+ geben einen Einblick in die diesbezügliche Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen (Abbildung 15).

ABBILDUNG 15 **„In Deutschland dürfen Kinder und Jugendliche selbst über ihr Leben bestimmen" – 11- bis 14-Jährige**

In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

Die Altersdifferenz gibt erneut den Befund wieder, dass mit zunehmenden Alter die Einschätzung selbstbestimmt agieren zu können, eher sinkt. Das kann mit

den erwarteten höheren, aber nicht erzielten Spielräumen zusammenhängen oder mit einer Aufschichtung von Erfahrungen mit Fremdbestimmung im Prozess des Aufwachsens.

Wer darf über das Leben von Kindern und Jugendlichen bestimmen und mit welcher Legitimation? Diese Frage wurde bereits zur Einführung dieses Kapitels aufgeworfen. In vielen Auszügen der Gruppendiskussionen kommt zum Tragen, wie emotional diese Frage diskutiert wird. Bereits hingewiesen wurde darauf, dass sich Jugendliche gekränkt fühlen, wenn sie als Pubertierende von den Erwachsenen abgewertet werden. Thematisiert wurde auch, dass Jugendliche durch halbherzige Verfahren der Einbeziehung demotiviert werden, sich weiter zu engagieren und zu beteiligen. Dabei geht es bei der Bedarfsdimension „Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen" neben strukturellen Aspekten und Rahmenbedingungen sowie dem gesellschaftspolitischen Kontext auch um konkrete Beziehungen.

4.1.6 Zusammenfassung

Die Bedarfsdimension „Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen" zielt auf Fragen der Anerkennung, Etablierung und Umsetzung von Rechten und Beteiligungsmöglichkeiten überall dort, wo Kinder und Jugendliche sich aufhalten. In Familien resultiert aus der elterlichen Haltung gegenüber Rechten und Wertschätzung der Persönlichkeit, der Perspektive und der Meinung von Kindern ein Erziehungsstil. Die Gruppendiskussionen haben gezeigt, dass Kinder und Jugendliche keinesfalls einen radikalen Machtanspruch formulieren, sondern Entscheidungen auch in die Hand der Eltern legen.

Die quantitativen Befunde stellen dem elterlichen Handeln insgesamt ein positives Ergebnis aus. Die Gruppe, die bei den drei Items zu Mit- und Selbstbestimmung in der Familie gar nicht zustimmt, ist mit 5,2 Prozent, 3,4 Prozent sowie 3,6 Prozent vergleichsweise klein (Abbildung 10). Doch es ist nötig, gerade über diese Gruppe mehr zu erfahren und zu prüfen, wie deren Eltern erreicht werden können, um ein anderes Familienklima zu fördern. Doch die überwiegende Mehrheit der Kinder und Jugendlichen erlebt die Eltern als gesprächsbereit und sie haben den Eindruck, dass ihnen in der Familie zugehört wird. Entscheidungen über die Schule erleben Kinder und Jugendliche hingegen meist als Angelegenheit der Eltern, hier scheinen sie selbst die wenigsten Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten zu sehen.

Schule ist diejenige Institution, die auch bei dieser Bedarfsdimension auf unterschiedlichen Ebenen zentral ist. Wie gesehen, reichen Themen der Schule und der Schulbiografie in die Aushandlungen zwischen Kindern und ihren Eltern hinein. Doch auch die Schule ist ein Ort, an dem die Schüler*innen Erfahrungen mit Rechten, Beteiligung und guten oder weniger positiv erlebten Interaktionen machen. Die Gruppe, die dem Item zu Mitbestimmung gar nicht zustimmt (Abbildung 12), ist mit 11, 6 Prozent vergleichsweise hoch, was sich auch mit den internationalen Daten aus Children's Worlds deckt (siehe 4.1.1). 4,6 Prozent aller Befragten stimmen nicht zu, dass ihre Lehrer*innen ihnen zuhören und sie ernst nehmen. Insgesamt sinkt mit dem Alter die Zustimmung bei diesem Item, das auf die guten Interaktionen hinweist. Lehrkräfte werden von Kindern und Jugendlichen aber prinzipiell als potenzielle und konkrete Gesprächspartner*innen angesehen. Sowohl bezogen auf Potenziale der Lehrer*innen persönlich und der

Schule als Institution als auch hinsichtlich der Defizite, die unsere Daten ausweisen, kommt der Schule für Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen eine große Bedeutung zu. Wie Lehrkräfte darin be- und gestärkt werden können, trotz des hohen Zeit- und Handlungsdrucks für Schüler*innen ansprechbar zu sein, sollte diskutiert werden. Daran schließt die Frage an, wie die Lehrkräfte durch strukturelle Maßnahmen in ihrem Handeln und bei der Gestaltung guter Interaktionen gemeinsam mit Schüler*innen weiter unterstützt werden können.

Wenn es um strukturelle Aspekte der Mitbestimmung in Schulen geht, fällt die Bilanz deutlich kritischer aus. Hier zeigt sich ein auch an anderen Items identifizierbarer Befund: je älter die Schüler*innen sind, je weniger haben sie den Eindruck, wirklich anerkannt und einbezogen zu werden. Aus der Sicht der von uns in den Gruppendiskussionen befragten Kinder und Jugendlichen besteht hier dringender Handlungsbedarf. Denn die Diskussionsteilnehmer*innen artikulieren ihren Bedarf nach Spielräumen gerade auch in der Schule. Diese Altersdifferenz ist daher Besorgnis erregend. Es sollte dringend gemeinsam mit allen Altersgruppen darüber nachgedacht werden, wie die junge und die alte Generation an Rechten orientiert miteinander ins Gespräch kommen und darauf aufbauend Veränderungen auf den Weg gebracht werden können.

Aus der Sicht der Jugendlichen hängt sehr vieles an den Haltungen von Erwachsenen. Sie erleben wiederholt Abwertungen und machen daran ungleiche Machtverhältnisse fest. Dies zeigen auch die Einschätzungen zu der Haltung in der Gesellschaft. Warum haben weniger Dreizehn- und Vierzehnjährige den Eindruck, dass ihre Rechte respektiert werden und warum scheint dieser Sachverhalt Verantwortungsträger*innen bislang kaum zu beschäftigen?

Die Bedarfsdimension „Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen" adressiert folglich Machtfragen im Generationenverhältnis und diese sollten offen angesprochen werden. Aus der Analyse der Gruppendiskussion entsteht der Eindruck, dass Macht und hierarchische Verhältnisse gegenüber Kindern und Jugendlichen eher tabuisiert werden. Dadurch kommen Erwachsene aber nicht in die Situation, ihre Ansprüche als „Bestimmer", um eine Bezeichnung der jüngsten Teilnehmer*innen aufzunehmen, transparent zu begründen.

In den Gruppendiskussionen tritt ein Aspekt besonders hervor, nämlich die Erfahrungen mit Abwertungen aufgrund der Altersphase. Insbesondere beklagen sich die Jugendlichen über Stigmatisierung als Pubertierende*r. Acht Jungen in einem offenen Jugendtreff einer westdeutschen Stadt benennen dies offensiv und legen das Kränkungspotenzial frei. Solche Erfahrungen erschweren aus ihrer Sicht gute Interaktionen und sie adressieren Familien, Schulen und andere Bildungs- und Jugendeinrichtungen.

14-Jährige*r über Stigmatisierung der Pubertät (14/1)

Sie müssen einen ernst nehmen. Also ich kenne eine erwachsene Person, die zum Beispiel sich nicht einen Spaß aus Pubertät macht. Meine Eltern sind da gut drin. Die nehmen mich nicht ernst, weil ich in der Pubertät bin.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Bereits in der ersten Publikation waren wir auf verfügbares Wissen über Rechte eingegangen. Das verfügbare Wissen hängt bei den Kindern und Jugendlichen vom Alter ab, je älter die Befragten, je höher der Anteil derjenigen, die Rechte und die UN-Kinderrechtskonvention kennen. Darüber hinaus zeigen sich auch markante Unterschiede zwischen den Schultypen. Hier besteht weiterer Klärungsbedarf, denn bislang verfügen wir über wenig Informationen, wie Kinderrechte in den verschiedenen Schultypen gelebt und vermittelt werden. Interessant ist der Befund, dass Kinder und Jugendliche eher angeben, allgemeines Wissen über Kinderrechte zu haben, aber ihnen mehrheitlich die UN-Kinderrechtskonvention nicht bekannt ist. Hier wären möglicherweise gerade die Akteure verstärkt in der Verantwortung, die sich seit Jahrzehnten für die Etablierung der Kinderrechte im Grundgesetz in Anlehnung an die UN-Kinderrechtskonvention einsetzen. Sie könnten darüber nachdenken, wie die UN-Kinderrechtskonvention unter Kindern und Jugendlichen bekannter gemacht werden könnte – auch über die Schulen und deren Lehrpläne hinaus. In den Gruppendiskussionen werden die zentralen Schwerpunkte der Konvention – Schutz, Bildung und Entwicklung sowie Beteiligung – stets thematisiert, es besteht folglich ein kollektives Wissen, auch wenn es teilweise diffus scheint.

Die Analyse hat dabei zwei Modi der Thematisierung von Rechten hervorgebracht, die inhaltlich aufschlussreich sind. Kinder und Jugendliche sprechen über Rechte häufig im Modus der Abwehr. Das heißt, sie halten Rechte für nötig, um Gewalt, Krieg oder Diskriminierung von Heranwachsenden fern zu halten. Der zweite Modus ist die Thematisierung von Rechten als Ermöglichung. Hier fokussieren die Teilnehmer*innen in Children's Worlds+ primär auf ihre Zugänge zu Teilhabe, Bildung und Ressourcen. Sowohl die Abwehr von erheblichen Beeinträchtigungen als auch die Ermöglichung von umfassender Teilhabe adressieren persönliche Bedürfnisse, Vorstellungen einer „durchschnittlichen" Kindheit und Jugend sowie daran angeschlossene Bedarfe.

4.2 Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur

Im zweiten Kapitel wurde dargelegt, welche Indikatoren in Children's Worlds+ der Bedarfsdimension „Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur" zugeordnet werden. Die Thematisierung von Vertrauen, die Einschätzung von Sicherheit bzw. Unsicherheit sowie unterschiedliche Erfahrungen mit Ausgrenzung und Gewalt – v. a. in der Schule – bieten grundlegende Informationen über die Infrastruktur, ihre Qualität und Bedarfsgerechtigkeit. Schüler*innen, die sich nicht sicher fühlen und die ausgegrenzt werden, benötigen Unterstützung, damit eine belastende Situation möglichst schnell aufgelöst, ein negativer Kreislauf schnell durchbrochen werden kann. Die Frage nach der Qualität und Bedarfsorientierung von Infrastruktureinrichtungen zielt somit auch auf die Anerkennung und den Schutz körperlicher und psychischer Unversehrtheit junger Menschen. In dieser Betrachtung liegt dementsprechend ein Schlüssel für die Einschätzung von Zugängen zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur. Denn wenn Schüler*innen durch negative Erfahrungen belastet sind, stellt sich die Frage, wie sie sich aus dieser Situation befreien können, das heißt, welchen Zugang sie zu Beratung und Hilfe, gegebenenfalls zu einer neuen Schule haben.

Im folgenden Teilkapitel geht es um eine Einordnung der vorgestellten Ergebnisse vor allem auf der Grundlage internationaler Befunde (4.2.1) Daran anschließend wird Vertrauen als Schlüsselthema des qualitativen Materials entfaltet (4.2.2). Die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung sowie die Verdichtung durch qualitative Analysen erfolgt in zwei größeren Abschnitten. Zunächst geht es um die Darstellung, Diskussion und Einordnung der Ergebnisse zu Sicherheit als Indikator einer guten und bedarfsgerechten Infrastruktur (4.2.3). Darauf folgen die Ergebnisse und Einordnung zu Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen vor allem im schulischen Kontext (4.2.4). Das Kapitel schließt mit knappen Schlussfolgerungen (4.2.5).

4.2.1 Kontextualisierung der Ergebnisse

Bereits die international vergleichende deskriptive Auswertung der ersten repräsentativ erhobenen Children's Worlds Daten (ISCWeB 2013-2014) hat für Deutschland markante Ergebnisse zum Sicherheitsgefühl sowie zu belastenden Erfahrungen durch Gewalt in Schulen (Bullying) ausgewiesen (Rees/Main 2015).

Befunde zu Sicherheit

Sicherheit ist für die Well-Being Forschung eine häufig einbezogene Dimension. Bei den Einschätzungen zum Sicherheitsgefühl in der Schule rangiert Deutschland bei den Angaben der Achtjährigen im Ranking der beteiligten Länder an drittletzter Stelle. Dies zeigt Abbildung 16 (Rees/Andresen/Bradshaw 2016, S. 34): 55 Prozent der Achtjährigen stimmen der Aussage „Ich fühle mich sicher in der Schule" zu 100 Prozent zu. In Kolumbien, dem Land mit der höchsten Zustimmung, stimmen 79 Prozent der Schüler*innen dieser Aussage ganz und gar zu.

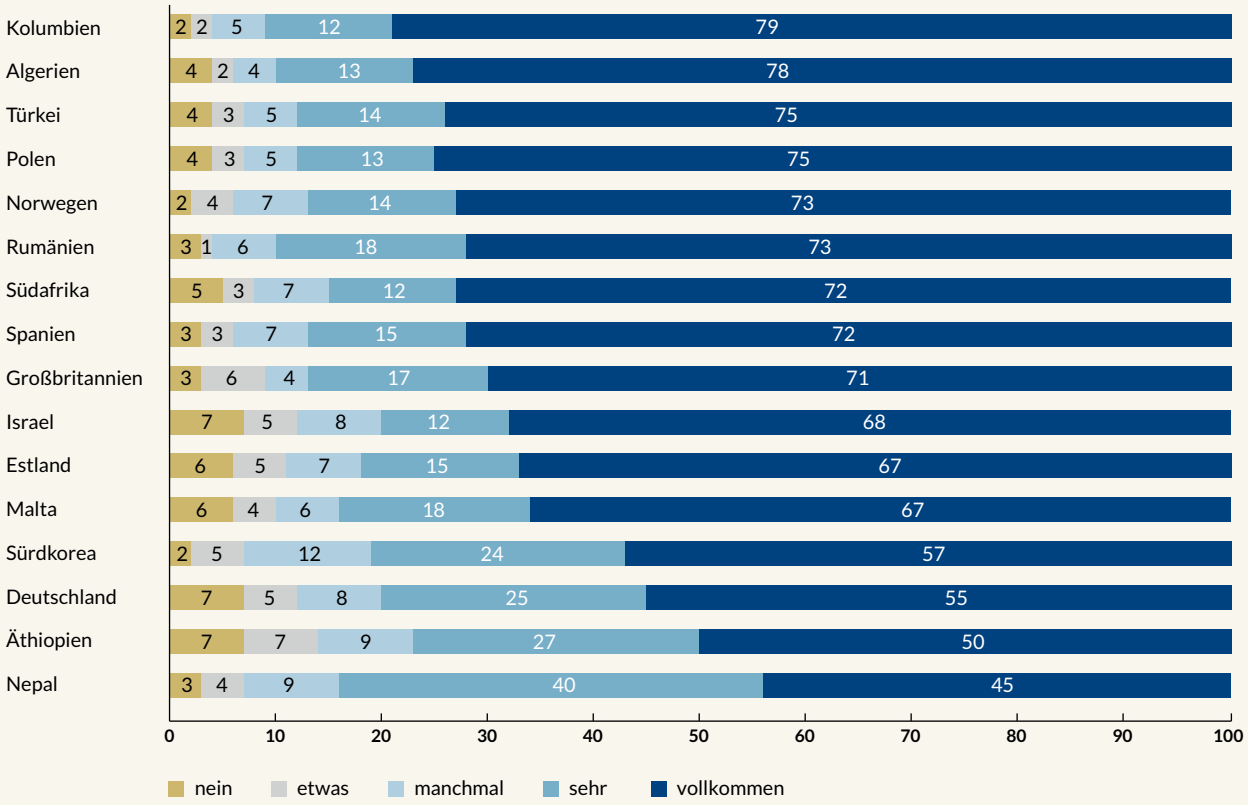
Bei den Zehn- und Zwölfjährigen ist der Anteil noch niedriger, hier stimmen 46 Prozent dieser Aussage zu 100 Prozent zu (Rees/Main 2015, S. 71), und Deutschland rangiert hinter Südkorea, Äthiopien und Estland an unterster Stelle.

Sicherheitsgefühle entstehen in sozialen, regionalen und historisch gewachsenen Kontexten. Algerien ist beispielsweise in mancherlei Hinsicht kein sicheres Land für Kinder und Jugendliche, aber im Vergleich zu anderen Orten mag die Schule für Kinder dort ein Ort sein, an dem sie sich sicher fühlen können. Spezifische Kontextbedingungen gilt es folglich zu berücksichtigen.

Steckermeier (2019) zeigt in einer Sekundäranalyse des Datensatzes der Achtjährigen aus Children's Worlds (ISCWeB 2013-2014) erstens, dass sich Unsicherheitsgefühle in der Nachbarschaft und in der Schule massiv auf das subjektive Wohlbefinden auswirken. Zweitens kann sie belegen, dass die negative Wirkung eines Unsicherheitsgefühls in der Nachbarschaft auf das Wohlbefinden durch eine hohe Zufriedenheit mit der eigenen Handlungsfähigkeit (agency) eingeschränkt werden kann. Darüber hinaus macht ein Vergleich aus Children's Worlds (ISCWeB 2013-2014) deutlich, dass das Sicherheitsgefühl auch Auswirkungen auf die Zufriedenheit mit Beziehungen insbesondere zu verantwortlichen Erwachsenen haben kann.

ABBILDUNG 16 **Zustimmung zu der Aussage „Ich fühle mich in der Schule sicher" – Ländervergleich, 8-Jährige**

In Prozent



Quelle: Rees/Andresen/Bradshaw (2016, S. 34). Eigene Darstellung.

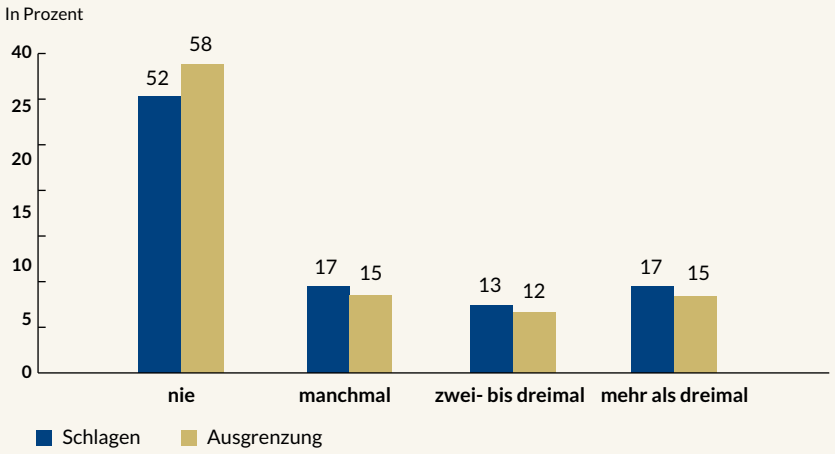
BertelsmannStiftung

Befunde zu Erfahrungen mit Ausgrenzung und Gewalt

Bereits die Datenauswertung der ersten globalen repräsentativen Erhebung von Children's Worlds (Rees/Main 2015) hat zumindest in einigen Ländern für die hohe Quote an Erfahrungen mit Ausgrenzung und Gewalt insbesondere an Schulen sensibilisiert. Dies zeigt die deskriptive Auswertung der zehn- und zwölfjährigen Befragten in Abbildung 17 (Rees/Main 2015, S. 80). Hier geben 17 Prozent der Kinder an, in den letzten Monaten mehr als dreimal geschlagen und 15 Prozent öfter als dreimal ausgegrenzt worden zu sein. Immerhin über 50 Prozent der Zehn- und Zwölfjährigen haben aber beide Beeinträchtigungen gar nicht erlebt.

Etwa 13 Prozent der Jugendlichen in Deutschland haben angegeben, zwei bis dreimal oder öfter von anderen Schüler*innen in der Schule geschlagen worden zu sein. Bei den Achtjährigen geben für alle 16 Länder 17 Prozent an, dass sie mehr als dreimal im letzten Monat geschlagen wurden (Rees/Andresen/Bradshaw 2016, S. 44). Die nachfolgende Abbildung 18 zeigt Geschlechterunterschiede und die häufigere Betroffenheit von Jungen. Jungen sind in allen Ländern bei körperlicher Gewalt in Schulen häufiger involviert bzw. von dieser betroffen (Rees/Main 2015, S. 80).

ABBILDUNG 17 **Häufigkeitsfrage über Erfahrungen mit Ausgrenzung und körperlicher Gewalt in den letzten Monaten – 10- und 12-Jährige**

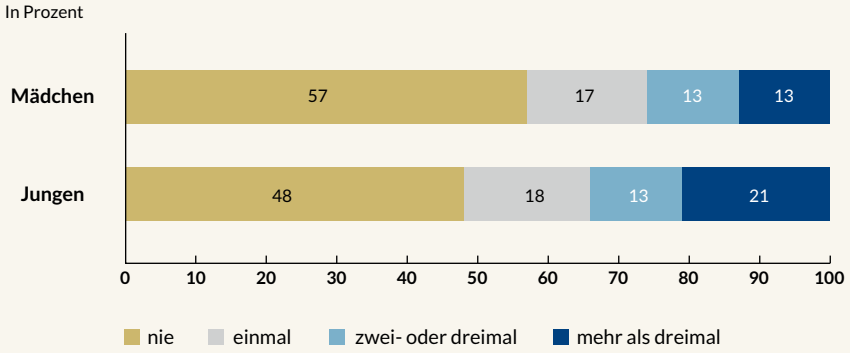


Alle Länder gleichermaßen gewichtet.

Quelle: Rees/Main (2015, S. 80). Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 18 **Häufigkeit, in der Schule im letzten Monat von anderen Kindern geschlagen worden zu sein – nach Geschlecht**



Quelle: Rees/Andresen/Bradshaw 2016, Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Wenn wir im Folgenden die Ergebnisse aus der aktuellen Studie Children's Worlds+ zur Bedarfsdimension „Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur" vorstellen, zielen wir auf die Identifikation von Bedarfen nach Zugängen zu sicheren Angeboten und einer Infrastruktur, die Schüler*innen auch im Falle von Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen Unterstützung bietet. Die Studie will keinen Beitrag dazu leisten, alle Verantwortung einseitig auf einzelne Schulen, Schulleitungen, Kollegien, Lehrkräfte zu schieben. Gleichwohl dürfen die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen nicht tabuisiert werden.

Im nächsten Abschnitt wird für das Schlüsselthema Vertrauen sensibilisiert. Es steht zu vermuten, dass gerade in der Schule Vertrauen in die Institution an sich sowie Vertrauensverhältnisse zu den dort Tätigen einen Einfluss auf das Gefühl von Sicherheit haben können, worauf auch schon der internationale Vergleich in Abbildung 16 hingewiesen hat.

4.2.2 Sensibilisierung für Schlüsselthemen der Bedarfsdimension Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur

Bereits in der ersten Veröffentlichung von Children's Worlds+ wurde Vertrauen als Schlüsselthema in den Gruppendiskussionen identifiziert. Die Analyse hat u. a. ergeben, dass Kinder und Jugendliche Vertrauen als eines der zentralen sozialen Bedürfnisse aller Menschen verstehen, also nicht nur als Bedarf von Kindern und Jugendlichen. Sie selbst beziehen die Frage nach Vertrauen auf ihnen nahestehende Personen: Eltern, gleichaltrige Freund*innen sowie Personen in ihrem erweiterten Umfeld wie Lehrer*innen. Kinder und Jugendliche beschreiben Qualitäten, die eine vertrauenswürdige Person haben muss. Besonders wichtig sind ihnen die Bereitschaft zuzuhören und gesprächsbereit zu sein. Zudem haben sie in den Gruppendiskussionen thematisiert, wie sie zu Einschätzungen kommen, über welche Themen sie mit welcher Person vertrauensvoll bzw. vertraulich sprechen können. Und schließlich verständigen sie sich auch über Vertrauen als Haltung etwa hinsichtlich der Zukunft.

Vertrauen bildet somit ein zentrales Thema für die zweite Bedarfsdimension „Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur". Um in Kita, Schule oder auch in Vereinen handlungsfähig sein und den negativen Erfahrungen mit Unsicherheit, Ausgrenzung und Gewalt etwas entgegensetzen zu können, ist systematisches Wissen notwendig. Wir müssen verstehen, wie Vertrauen bei Kindern und Jugendlichen entsteht, welche Aspekte für sie wichtig sind und wodurch ein vormals vertrauensvolles Verhältnis erschüttert werden kann. Diese Perspektive zielt einerseits auf Haltungsfragen und Professionalität, andererseits aber auch auf strukturelle Bedingungen, wie verfügbare materielle Ressourcen in Schulen und anderen Einrichtungen sowie auf die Möglichkeiten einer systematischen und effektiven Vernetzung von Fachleuten.

Vertrauenspersonen

In den Diskussionen tauschen sich alle Gruppen in unterschiedlicher Intensität und Erfahrungsdichte über Menschen aus, denen sie vertrauen, denen sie sich schon einmal anvertraut haben oder denen sie eher nicht vertrauen. Zu diesen Vertrauenspersonen gehören Erwachsene in unterschiedlichen Rollen, aber auch Gleichaltrige. In den Diskussionen werden dabei Kriterien genannt, die für alle relevant sind: etwas für sich behalten können und nicht abgewertet oder beschimpft zu werden. In vielen beschriebenen Situationen ging es darum, etwas Persönliches mit jemandem zu teilen, ohne dies öffentlich machen zu müssen. Hier besprechen vor allem ältere Teilnehmer*innen die Bedeutung von Privatsphäre, die sie auch angesichts der kaum zu kontrollierenden sozialen Medien für besonders wichtig halten. Kontrolle und Vertrauen gehen in solchen Überlegungen eine Allianz ein. In einer Diskussion mit älteren Jugendlichen drückt eine Person dies folgendermaßen aus:

18-Jährige*r über Vertrauen und Toleranz (18/5)

Also verstehe mich jetzt nicht falsch. Du kannst es auch total anders definieren, aber für mich ist Vertrauen, wo ich weiß, die Person wird auf einer toleranten Art und Weise auf mein

Problem, auf irgendetwas Peinliches, Emotionales oder Lustiges aufmerksam gemacht. Sie kann darauf auf eine normale Art reagieren, ohne mich gleich komplett in die Pfanne zu hauen und das ist für mich persönlich Vertrauen.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Das vertrauensvolle Gespräch, ohne Preisgabe nach außen, scheint für die Befragten zentral zu sein. Eltern und auch Geschwister werden dabei auch als diejenigen genannt, mit denen solche vertrauensvollen Gespräche möglich sind. Auch Lehrer*innen und andere Pädagog*innen werden als Vertrauenspersonen erlebt.

14-Jährige*r über einen Vertrauenslehrer (14/3)

Wir haben so einen Schulsozialarbeiter. Also so einen Vertrauenslehrer. Herr T. Zu dem kannst du hingehen, kannst mit dem labern.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Doch in derselben Gruppendiskussion tauschen sich die Jugendlichen über weitere persönliche Vertrauenspersonen aus und auch darüber, warum sie Familienmitglieder nicht einweihen. Sie teilen zudem negative gemeinsame Erlebnisse mit Erwachsenen und formulieren ein pauschales Urteil: „Das ist immer so bei Erwachsenen. Einfach immer."

14-Jährige über Vertrauenspersonen und negative Erfahrungen (14/3)

J3: *Die Einzige, die ich vertraue, ist meine Mutter. Und meine Oma. Mehr nicht.*

J1: *Ich habe eigentlich keinen, den ich komplett vertraue.*

J4: *Von meiner Familie/*

J2: *Habe ich auch nicht. Ich behalte alles für mich. Das geht den doch nichts an, wenn ich Probleme oder so habe.*

J1: *Klar. Die machen sich dann zwar Sorgen und alles/*

J2: *Ja, gut. Aber wenn die das nicht wissen.*

J4: *Ja, zum Beispiel in der Schule. Unsere Sozialpädagogin. Frau Ü. „Ich helfe euch", dies das. Dann willst du mal wirklich mit der sprechen, dann versteht die uns eh nicht.*

J2: *Dann ist sie nicht da.*

J4: *Das ist immer so bei Erwachsenen. Einfach immer.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Die Analyse des Schlüsselthemas Vertrauen hat auch die andere Seite des enttäuschten Vertrauens durch das Verhalten Erwachsener sichtbar werden lassen. Sowohl die ermunternden Erfahrungen, das bestätigte Vertrauen in Menschen in der Familie, dem Umfeld, der Schule als auch die Enttäuschungen und der damit

teilweise ausgelöste Rückzug markieren den Bedarf nach einer verlässlichen, Kinder und Jugendliche anerkennenden und einbeziehenden Haltung. Ein zehnjähriges Kind formuliert diesen Wunsch mit den Worten:

10-Jährige*r über Geheimnisse und wem man sie erzählen kann (10/4)

Also man braucht eine Bezugsperson, also eine Person, der man alles sagen kann. Zum Beispiel ich hatte heute einen schlechten Tag, oder Geheimnisse erzählen. Und dass man weiß, dass die Person das nicht weitererzählt. Oder wenn ich zu jemand sage: Aber sage es nicht/ sage es bitte nicht weiter. Und sie sagen, dass sie es nicht machen. Dass sie es wirklich nicht machen. Dann kann man ihnen vertrauen. Und das ist wichtig für uns Kinder, weil, wir Kinder und Jugendliche brauchen ja auch/ wollen das ja auch jemand erzählen, die Geheimnisse.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Dieses Zitat verweist auf Gründe für das Bedürfnis nach Vertrauen, nämlich einen schlechten Tag, ein belastendes Erlebnis oder ein Geheimnis mit jemandem zu teilen und belegt die eigene Bereitschaft zur Offenheit. Kinder und Jugendliche beschreiben sich meist als interessiert daran, mit Erwachsenen zu sprechen, ihnen Vertrauen zu schenken. Gleichwohl wollen sie, wie die Sequenz oben zeigt, zuweilen ihre Familienmitglieder auch schützen. Darum sind auch Vertrauenspersonen außerhalb der Familie ein expliziter Bedarf.

Wechselseitig abhängig

Die Gruppendiskussionen zeigen, dass die Schlüsselthematik Vertrauen durch die Vorstellung von Wechselseitigkeit geprägt ist. Vertrauen haben und selbst vertrauensvoll agieren sind keine Einbahnstraßen. Nicht erst Achtzehnjährige wie in diesem Auszug, verfügen über dieses Wissen von Reziprozität und Abhängigkeit voneinander:

18-Jährige über Vertrauen und Wechselseitigkeit (18/2)

Zum Beispiel ich vertraue dieser Person jetzt weil, ich kenne ihn. Ich weiß wie er ist. Er war für mich da, ich war für ihn da. Vertraut diese Person mir, vertraue ich dieser Person. Ist auch so eine Sache. Und zum Beispiel wenn eine Person mir nicht vertrauen würde, würde ich auch dieser Person nicht vertrauen.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Diese Wechselseitigkeit wird auch im Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen für wichtig gehalten. Erwachsene müssen ihrerseits Vertrauen in ein Kind oder Jugendlichen haben, um gut zu interagieren.

10-Jährige*r über Vertrauen der Eltern (10/4)

Ja, und es ist auch, glaube ich, wichtig für die Kinder, dass die Eltern dir vertrauen. Weil, man braucht ja Vertrauen für ein Kind.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Was für die Eltern gilt, ist auch für Pädagog*innen wichtig. Sie müssen ebenfalls bereit und in der Lage sein, den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen zu vertrauen und zur Vertrauensbildung etwa in einer Schulklasse beizutragen. Somit stellen sich Fragen, unter welchen Bedingungen etwa Klassenlehrer*innen Vertrauen in ihre Klasse und einzelne Schüler*innen fassen, wovon dieses Vertrauen abhängt und worin es sich äußert.

In den Gruppendiskussionen werden sehr konkrete ebenso wie ziemlich abstrakte Situationen geschildert und diskutiert, in denen Vertrauen eine wichtige Rolle spielt. Dabei verweisen die Beteiligten sowohl auf eigene Erfahrungen, als auch auf allgemeines und spezialisiertes Wissen darüber, wer ganz besonders darauf angewiesen ist, anderen vertrauen zu können. Letzteres verdeutlicht der Auszug aus einer Gruppendiskussion mit Achtjährigen. An dieser Diskussion haben sechs Kinder aus einem Hort teilgenommen. Sie diskutieren auch Gefahren und das Risiko verletzt zu werden, wenn man sich jemandem anvertrauen muss oder will. Dazu besprechen sie einen von ihnen ausgedachten „Fall", bei dem vor allem die Abhängigkeit davon hervorsticht, den richtigen Erwachsenen zu vertrauen:

8-Jährige über besondere Abhängigkeit (8/4)

K6: *Oder wenn du blind bist zum Beispiel, kann dich ja eine erwachsene Person führen. Und wenn/*

K4: *Oder zum Beispiel wenn die/*

K6: */ du denkst, du vertraust der und läufst du irgendwann gegen eine Laterne oder so.*

K2: *Ja man braucht auch einen wo man vertrauen kann, wenn man halt wirklich blind ist, weil, dann kann man vertrauen, dass sie einen auch richtig führt.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Vertrauen ist in diesem Zitat mit Sicherheit und Schutz verbunden, denn es kommt maßgeblich darauf an, nicht geschädigt zu werden. Diese Überlegungen erinnern an den Modus, Kinderrechte als Abwehr von Risiken oder Gefährdungen zu thematisieren (4.1.2). Vermutlich haben die meisten Kinder und Jugendlichen Erfahrungen damit, wie es sich anfühlt, kaum Selbstkontrolle und keinen Überblick über komplexe Situationen zu haben. Darauf verweist das Beispiel mit dem Blinden: gerade die Erfahrungen von Ohnmacht erschweren es, sich vertrauensvoll an jemanden zu wenden, während zugleich aber eine besondere Abhängigkeit besteht, jemandem vertrauen zu müssen. Somit könnte das Beispiel in Form einer Aufforderung – „versetz dich in die Situation eines blinden Menschen" – dazu

beitragen, über strukturelle und ethische Handlungsoptionen mit Blick auf Vertrauensbildung an Schulen, Kitas, Jugendzentren oder in der Nachbarschaft ins Gespräch zu kommen.

Die Gruppendiskussionen verweisen auf unterschiedliche Facetten: Vertrauen ist Teil einer Beziehung, basiert auf gemeinsamen Erfahrungen und der Hoffnung, dass einem geglaubt, zugehört und je nach Situation auch geholfen wird. Hier ergeben sich weitere aufschlussreiche Hinweise darauf, wie Zugänge zu einer guten und bedarfsgerechten Infrastruktur entstehen können, die es Kindern und Jugendlichen erlauben, Erfahrungen mit anderen zu machen, die sie in ihrem Vertrauen stärken. Die Bereitschaft zu vertrauen, ist dabei eine wichtige Ressource für pädagogisches Handeln und für das Miteinander in einer Gruppe, einer Schulklasse oder in einem Sportverein. Eine gute und bedarfsgerechte Infrastruktur muss an diese Ressource anknüpfen und darauf aufbauen. Ebenso sind Heranwachsende gut in der Lage, über Sicherheit und Unsicherheit zu sprechen, auch darin liegt eine bislang kaum anerkannte und letztlich viel zu wenig genutzte Wissensressource für Fachkräfte und Eltern. Dies zeigt sich insbesondere beim Sprechen über Sicherheit und Unsicherheit sowie über Erfahrungen mit Ausgrenzung und Gewalt.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen zeigt, dass Vertrauen in allen Altersgruppen thematisiert und auch problematisiert wird. Kinder und Jugendliche sind darauf angewiesen, haben aber auch das Bedürfnis, anderen Menschen – vor allem Älteren – vertrauen zu können. Sie möchten sich im Guten wie im Schlechten bzw. Belastenden jemandem anvertrauen können und wünschen sich, angehört und anerkannt zu werden. Dabei reflektieren sie, dass es auch umgekehrt wichtig ist, dass ihnen selbst Vertrauen entgegengebracht wird. Somit erweist sich Vertrauen für die Befragten als wechselseitiger Bedarf. Der nächste Abschnitt zeigt auf, wie Vertrauen maßgeblich zum Sicherheitsempfinden beizutragen vermag.

4.2.3 Sicherheit als Indikator für Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur

Die folgenden Abschnitte 4.2.3 sowie 4.2.4 stellen vor allem die Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung vor, wobei auch hier die Analysen des qualitativen Materials einfließen. Betrachtet man die in den Fragebögen von Children's Worlds+ enthaltenen Items mit Blick auf diese Bedarfsdimension, dann ist das Thema Sicherheit in den Räumen Familie, Schule und Nachbarschaft von Bedeutung. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, ob sich Kinder und Jugendliche in diesen Räumen, in denen sie sich aufhalten wollen bzw. müssen, sicher fühlen und womit ein Mangel an Sicherheitsempfinden einhergehen kann.

Folgende Items aus dem Fragebogen, die jedoch teilweise nur den älteren Schüler*innen gestellt wurden, wurden herangezogen:

- Ich fühle mich sicher zu Hause.
- Wie sicher fühlst du dich auf dem Weg zur Schule und zurück (nur bei den Zwölf- und Vierzehnjährigen)?
- Ich fühle mich sicher in der Schule.
- Ich fühle mich sicher, wenn ich durch meine Nachbarschaft laufe.

- Ich glaube Deutschland ist ein sicheres Land für Kinder und Jugendliche.
- Wie zufrieden bist du damit, wie sicher du dich fühlst?

Sicherheitsgefühle an drei zentralen Orten

Rahmenbedingungen zu schaffen, die möglichst allen Kindern und Jugendlichen Sicherheit geben und belastende Unsicherheit reduzieren, definieren wir als Basis für diese Bedarfsdimension. Dabei ist uns allerdings wichtig, zu betonen, dass auch eine gute und bedarfsgerechte Infrastruktur keine „totale" Sicherheit bieten kann. Gleichwohl beeinflussen soziale und pädagogische Aspekte das Sicherheitsgefühl von Schüler*innen, z. B. Vertrauen in Lehrer*innen, transparente Verfahren etwa bei Entscheidungen in Konflikten sowie Erklärungen für bestimmte Maßnahmen wie Klassenregeln.

Die Bedeutung der Nachbarschaft ist bislang in der Forschung in Deutschland noch wenig untersucht. Dem gegenüber gibt es etwa in den USA eine lange Tradition, den Einfluss von Strukturen, Kulturen und Ressourcen in Nachbarschaften auf das Wohlbefinden von Heranwachsenden, auf Gewalterfahrungen und Misshandlungen im familiären Umfeld zu untersuchen (Spilsbury et al. 2018).[23] Die erste repräsentative Erhebung von Children's Worlds hat aufgezeigt, dass das Sicherheitsgefühl in Nachbarschaften sehr unterschiedlich ist (Lee/Yoo 2015).

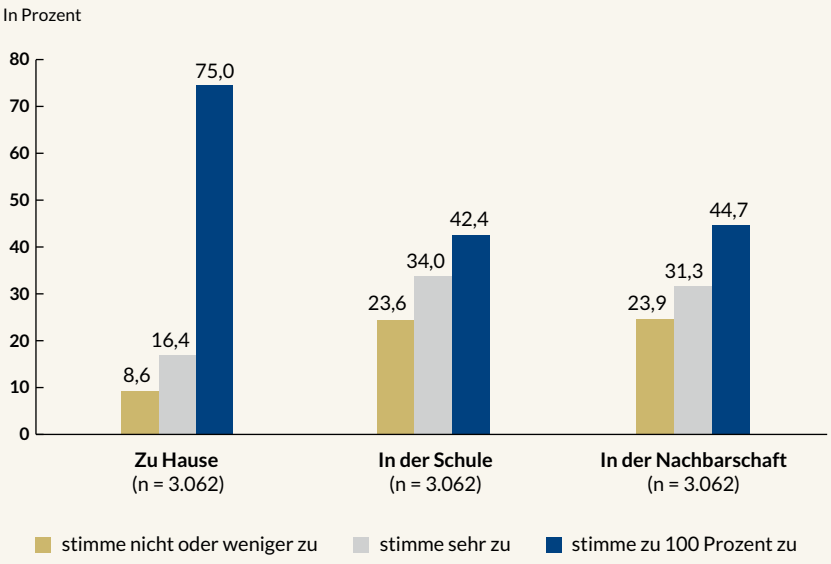
In der raumsoziologischen und sozialgeographischen Forschung zu Kindheit und Jugend rücken Nachbarschaften zunehmend in den Fokus. Dabei kommen unterschiedliche Anliegen zum Tragen, z. B. die Frage welche Mobilitätsmöglichkeiten unterschiedliche Nachbarschaften für junge Menschen bieten, wie Kinder und Jugendliche in stark segregierten Stadtteilen bzw. Nachbarschaften ihren Alltag leben oder welche Möglichkeiten bestehen, sich die Umgebung anzueignen oder sie zu gestalten. Insgesamt liegt mit Blick auf Nachbarschaften aber grundsätzlich noch weiterer Forschungsbedarf vor, bei dem auch an eine frühe umweltpsychologische Kinderstudie von Martha Muchow (Muchow/Muchow/Behnken 2012) „Der Lebensraum des Großstadtkindes" angeschlossen werden könnte.

Abbildung 19 gibt einen ersten Überblick über das Sicherheitsgefühl zu Hause, in der Schule sowie in der Nachbarschaft. Zwei Befunde stechen dabei hervor: Erstens rangiert das Zuhause beim Sicherheitsgefühl ganz oben, denn 91,4 Prozent der Kinder und Jugendlichen fühlen sich dort sehr oder zu 100 Prozent sicher. Zweitens zeigen sich nur kleine Unterschiede zwischen der Schule und der Nachbarschaft. 76,4 Prozent der Befragten stimmen sehr oder zu 100 Prozent zu, dass sie sich in der Schule sicher fühlen, bezogen auf die Nachbarschaft sind es 76 Prozent.

Der (relativ) sicherste Ort für die befragten Kinder und Jugendlichen ist somit ‚zu Hause'. Allerdings geben 8,6 Prozent der Kinder und Jugendlichen an, dass ihr Zuhause kein sicherer Ort ist. 8,6 Prozent von 3.062 (Befragte, die auf alle Fragen geantwortet hatten) ist eine große Gruppe, bei denen der häusliche Kontext offenbar keinen sicheren Rückhalt bietet. Aus der Forschung zu Gewalt und Kindeswohlgefährdung ist bekannt, dass es für betroffene Kinder äußerst schwierig ist, sich ohne Hilfe aus einem gewaltvollen Familienkontext zu befreien.

23 Die Konzepte von Nachbarschaft unterscheiden sich jedoch, darum sind Vergleichsstudien relativ schwierig (Korbin/Nadan 2019)

ABBILDUNG 19 **„Ich fühle mich sicher“**



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Unsicherheit zu Hause

Das Gefühl und Erleben von Unsicherheit in der Familie kann unterschiedliche Ursachen haben. Seit dem Jahr 2000 ist das Recht auf gewaltfreie Erziehung im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) verankert: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ (BGB § 1631, 2). Diese Gesetzesnovelle lässt sich als eine Zäsur für die Thematisierung von Erziehungsverhältnissen verstehen. Mit der im Zivilrecht umgesetzten Ächtung von Gewalt in der Erziehung lassen sich gewaltvolle Praktiken gegen Heranwachsende als Unrecht klassifizieren, gleichwohl sind nicht alle Familien gewaltfreie Orte für Heranwachsende (Andresen 2018a).

Entsprechend ist davon auszugehen, dass Kinder auch nach dem Jahr 2000 Gewalt durch Erziehungsberechtigte erleben. Wie die Ächtung von Gewalt in der Erziehung die konkrete und alltägliche Gestaltung von Erziehungsverhältnissen beeinflusst, bleibt demnach empirisch weiter zu prüfen. Die bislang vorliegenden Studien geben Anlass zur Annahme, dass körperliche Schläge und Misshandlungen zurückgehen und ein Bewusstsein für die Bedeutung liebevoller und gewaltfreier Erziehungsverhältnisse steigt (vgl. Plener, Rodens & Fegert, 2016).[24] Im Übrigen

24 Im Rahmen der Jugendstudie von Bussmann (2010) gaben im Jahr 2005 65,1 Prozent der Befragen zwischen 14 und 30 Jahren an, selbst leichte Ohrfeigen als Erziehungsmaßnahme erlebt zu haben, während bei Plener, Rodens & Fegert (2016) nur noch 30,8 Prozent diese Erfahrung bekundeten. Ebenso reduzierten sich andere Formen körperlicher Gewalt in der Erziehung, wie *Prügel mit Bluterguss* (4,9% vs. 1,9%) oder *mit Stock kräftig auf Po schlagen* (4,5% vs. 2,7%) im Vergleich der beiden Studien. *Schallende Ohrfeigen* wurden ursprünglich von 16,5 Prozent und schließlich von 10,4 Prozent der genannten Altersgruppe erlebt. Besonders psychische Gewalt tritt nach den Ergebnissen der Studien verringert auf: Die Erfahrung des *Niederbrüllens* sank von 65,1 auf 13,5 Prozent. Zudem scheinen weniger Eltern das *nicht mehr Reden mit Kind* als Erziehungsmaßnahme zu nutzen (50,3% vs. 16,7%). Andere Formen der Bestrafung, wie Taschengeldkürzung (49,8% vs. 30,6%), Fernsehverbote (71,3% vs. 57,3%) und Ausgehverbote (72% vs. 47,1%) reduzierten sich ebenfalls (vgl. Plener, Rodens & Fegert, 2016, S. 24).

können auch Konflikte mit Geschwistern oder Gewalt zwischen Geschwistern erheblich zur Verunsicherung beitragen.

In den Gruppendiskussionen wurde meist nicht über eigene Gewalterfahrungen gesprochen, das wäre in diesem Kontext auch eine zu große Hürde für betroffene Kinder und Jugendliche. Gleichwohl wurde Gewalt in der Familie von manchen Kindern als ein zentraler Risikofaktor für ihre Altersgruppe thematisiert. Dies verbinden sie auch mit einem Austausch über desinteressierte oder extrem strenge Eltern (siehe auch 4.1). In einer Diskussion mit Vierzehnjährigen aus einem offenen Jugendtreff äußert ein Mitglied der Gruppe selbst die Vorstellung, das eigene Kind bei einem bestimmten Verhalten schlagen zu wollen. Diese Position erweist sich allerdings als Einzelmeinung, die auch in der Gruppendiskussion nicht befürwortend aufgenommen wurde.[25]

14-Jährige*r über eigene Erziehungsvorstellungen (14/1)

Ganz ehrlich, hätte ich irgendwann mal Kinder und das würde so rumlaufen, ich würde ihr erstmal eine Nackenschelle geben

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Über gewaltvolle Erfahrungen in der unmittelbaren Umgebung zu sprechen, fällt den Kindern und Jugendlichen nicht leicht, zumal sie nicht wissen, ob sie den Forscher*innen vertrauen können. In manchen Diskussionssituationen wird etwas angedeutet, was auf Gewalterfahrungen hinweisen könnte, dies wird aber nicht konkret ausformuliert. Eine solche Situation entstand in einer Diskussion mit Zehnjährigen über Gewalterfahrungen eines Mitschülers, in der ein Kind den Gesprächsfaden mit folgenden Worten abbricht:

10-Jährige*r im Anschluss an eine Diskussion über Gewalterfahrungen (10/3)

Ja. Und danach. Ist gut. Wechseln wir das Thema.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Schule und Nachbarschaft

Neben Informationen über Sicherheit in der Familie verdeutlicht Abbildung 19 darüber hinaus, dass die Räume Schule und Nachbarschaft für knapp ein Viertel der Befragten explizit unsichere Räume sind. 24,2 Prozent der Kinder und Jugendlichen stimmen der Aussage „Ich fühle mich sicher in der Schule" weniger oder nicht zu. 24,4 Prozent antworten entsprechend für die Nachbarschaft. Die Daten lassen keine Aussagen darüber zu, ob und wenn ja in welchem Maße das Unsicherheitsgefühl mit konkreten Ereignissen korrespondiert.

25 Allerdings gab es auch keinen Widerspruch.

Gleichwohl ist dies insgesamt ein hoher Wert, der Anlass geben sollte, mit Kindern und Jugendlichen vor Ort ins Gespräch zu kommen und mit ihnen gemeinsam zu überlegen, welche Veränderungen ihr Sicherheitsgefühl erhöhen könnten. So wäre beispielweise zu klären, ob das Unsicherheitsgefühl gerade dort hoch ist, wo Kinder und Jugendliche den Eindruck von Anonymität haben. In einem eher anonymen Klima ist es schwerer, sich sicher zu fühlen, sich mit Schule und Nachbarschaft zu identifizieren und diese als Orte konkreter und konstruktiver Handlungsoptionen zu erleben.

Für alle teilnehmenden Schüler*innen ist die Schule ein ganz zentraler Ort in ihrem Alltag, der auch durch Routinen gekennzeichnet ist. Vierzehnjährige besprechen dies ausführlich in ihrer Diskussion.

14-Jährige*r über die Bedeutung der Schule (14/4)

Ein ziemlich großer Teil unseres Lebens ist definitiv die Schule. Ich sag' so oft definitiv, das tut mir leid.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Angesichts der großen Bedeutung von Schule für Kinder und Jugendliche stellt sich umso drängender die Frage nach dem Viertel der Befragten, für die die Schule mit dem Gefühl von Unsicherheit verbunden ist. Zur Schule gehen zu können, wurde in den Gruppendiskussionen als wichtiges Recht von Kindern und Jugendlichen benannt. Geht man aber von der in Deutschland bestehenden Schulpflicht aus, so müsste dafür Sorge getragen werden, dass Schule von allen Schüler*innen als sicherer Ort erlebt werden kann. Daher ist erneut die Frage nach möglicherweise fehlenden Ressourcen und nach schwierigen Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln sowie nach den Möglichkeiten und der Bereitschaft zu Fortbildungen zu stellen.

In der Schule gehen junge Menschen soziale Interaktionen mit anderen ein, die sie sich nicht selber aussuchen können, insbesondere mit den Lehrer*innen und den Mitschüler*innen. Selbst keinen Einfluss darüber zu haben, mit wem sie Zeit verbringen und über keine oder wenig direkte Kontrolle über die Umgebung zu verfügen, kann als eine der zentralen Ursachen für eine soziale Verletzlichkeit von Heranwachsenden angesehen werden (Finkelhor 2008). Parallel dazu wird die Schule aber auch als Ressource erlebt und die dort tätigen Lehrkräfte können als Vertrauenspersonen wirken – etwa für Kinder, die in ihrer Familie Gewalt erfahren (Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs 2019). Hier sei deshalb die Rolle von Vertrauenspersonen, auch in einer professionellen Funktion aus dem vorigen Kapitel nochmal aufgerufen. Eine Gruppe Achtzehnjähriger diskutiert deren Bedeutung folgendermaßen:

18-Jährige*r über Vertrauenslehrer*innen (18/5)

Also bei uns in der Schule gibt es ganz viele Vertrauenslehrerinnen und die sind total nett und da würde ich, also dann würde ich zu denen gehen, weil ich die schon selber kenne.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Die Schule bietet darüber hinaus zahlreiche Möglichkeiten, Freund*innen zu finden, Freundschaften oder Bekanntschaften zu schließen und zu pflegen. Im Unterschied zu ihrem familiären Zuhause ist die Schule folglich ein Raum, in dem Kinder und Jugendliche einerseits in funktionsdefinierten Settings interagieren und andererseits Freundschaftsbeziehungen leben. Insbesondere durch die Freundschaftsbeziehungen erhält dieser Raum eine starke emotionale und beziehungsorientierte Komponente. In der Gesamtauswertung der Gruppendiskussionen sind Freundschaften der Mittel- und Ausgangspunkt vieler Themen zum guten Leben, zu Bedürfnissen sowie zur Qualität der Schule. Das ist ein wichtiges Gegengewicht zu dem im nächsten Abschnitt aufgezeigten Ausmaß an Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen.

In einer Gruppendiskussion weisen Achtzehnjährige mit Blick auf Freundschaften auf Veränderungen durch unterschiedliche Organisationsstrukturen in Schulen hin sowie auf die Möglichkeiten, die eine längere Schulzeit – wie am Gymnasium – für Freundschaften mit sich bringen:

18-Jährige über Freundschaften in der Schule (18/4)

J3: *Ja, also das mit den Freundeskreisen, das habe ich auch so total, habe ich stark festgestellt, also dass man das früher, ich sage mal so bis zur neunten, also für mich persönlich jetzt so bis zur achten, neunten Klasse war man mit den Leuten befreundet, die sind halt in deine Klasse gegangen und dann hast du mit denen gespielt, irgendwie auf dem Hof und dann warst du mit denen befreundet, so.*

I: *Mhm (verstehend).*

J3: *Aber ist man viel mehr mit Leuten befreundet, mit denen man halt irgendwie was teilt, sage ich mal oder die halt, wie Y. gesagt hat, die gleichen Interessen haben und sowas. Und ich schätze diese Freundschaften sehr viel mehr. Also klar, wahrscheinlich braucht man auch, wenn man das Alter ändert, so andere Freundschaften, sowas, aber ja, ich finde es jetzt sehr viel besser so.*

J1: *Ja, das ist uns auch/ Wir haben gestern, glaube ich, noch darüber geredet.*

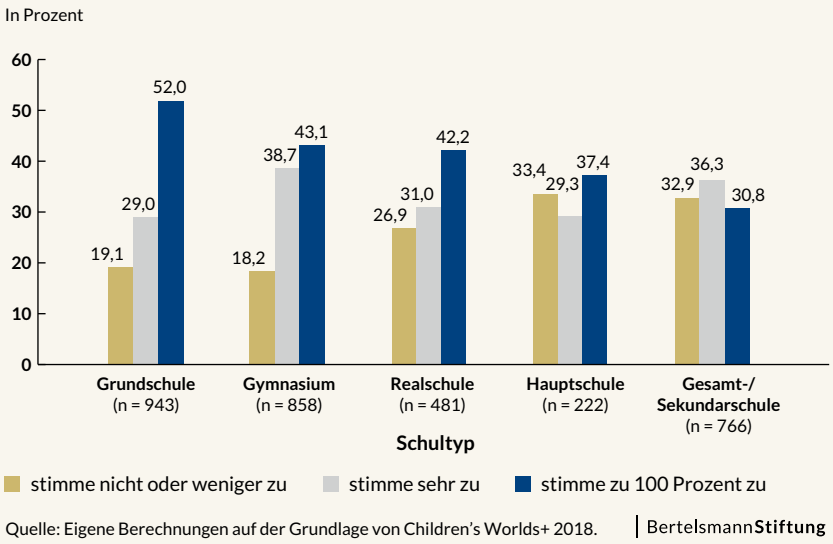
Dass es uns halt einfach auch so vom Wechsel, wo man halt nicht mehr in seinem eigenen Klassenverband ist, sondern halt eine Stufe und dann pickt man sich andere Leute raus, andere Menschen und lernt die kennen und dann lernt man jeden kennen und sucht sich halt die Person raus, mit der man gut klarkommt und ja.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Die Sequenz sensibilisiert für schulspezifische Unterschiede. Je mehr gemeinsame Schulzeit zur Verfügung steht, so lässt sich eine Lesart zusammenfassen, desto größer ist die Möglichkeit für intensive Freundschaften. In diesem Sinne wären Gymnasiast*innen privilegiert. Freund*innen und Mitschüler*innen, zu denen gute Beziehungen bestehen, ermöglichen eher die Erfahrung von Sicherheit und sind ihrerseits eine Option, sich bei Problemen anvertrauen zu können. In dem Zitat wird bereits auf schultypenspezifische Unterschiede verwiesen, diese sind auch in der folgenden Abbildung 20 relevant. Die Differenzierung der Ergebnisse nach unterschiedlichen Schultypen ist entsprechend für die gesamte Auswertung zum Thema Sicherheit wichtig.

Abbildung 20 zeigt, dass sich Grundschulkinder am sichersten fühlen. Im Sekundarbereich sind die Gymnasien die Schulen, in denen sich immerhin 43,1 Prozent der Schüler*innen ‚zu 100 Prozent' sicher und nur 18,2 Prozent ‚nicht oder weniger' sicher fühlen. In den Gesamt- und Sekundarschulen liegen die entsprechenden Anteile bei 30,8 bzw. 32,9 Prozent. Damit fühlt sich ein größerer Anteil, der befragten Schüler*innen in diesen Schulformen eher nicht sicher, als zu 100 Prozent sicher. In den Hauptschulen kreuzen 33,4 Prozent der Schüler*innen an, dass sie sich ‚nicht oder weniger' sicher fühlen.

ABBILDUNG 20 **„Ich fühle mich in der Schule sicher" – nach Schultyp**

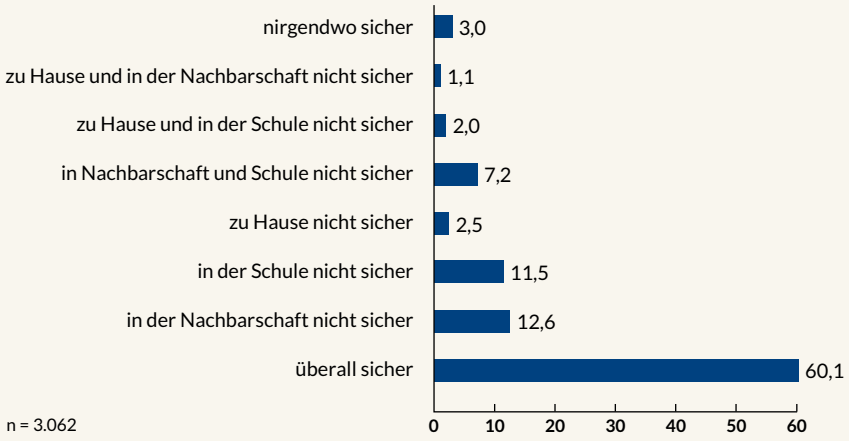


Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Die Befragung zum Sicherheitsgefühl an den drei zentralen Orten – zu Hause, Schule und Nachbarschaft – ermöglicht darüber hinaus die Möglichkeit, auf vielfache Belastungen durch Unsicherheit zu blicken. Abbildung 21 gibt eine Übersicht über den jeweiligen Anteil der Befragten, der sich an einem oder gleich mehreren Orten nicht sicher fühlt.

ABBILDUNG 21 **Wo fühlen sich die Befragten sicher bzw. nicht sicher**

In Prozent



n = 3.062

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Wer sich sicher fühlt

In Abbildung 21 wird zunächst sichtbar, dass 60,1 Prozent der Kinder und Jugendlichen sich in allen drei Räumen sicher fühlt. Für sie ist Sicherheit eine wichtige Ressource in ihrem Alltag und als solche auch in der Analyse des qualitativen Materials identifizierbar. Neben der Bedeutung von Vertrauen als Grundgefühl gegenüber anderen Menschen, v. a. Erwachsenen, thematisieren die Beteiligten an den Diskussionen zudem das Bedürfnis nach Zugehörigkeit sowie weitere soziale Bedürfnisse wie Anerkennung. Die Ausführungen der Kinder und Jugendlichen basieren somit auf grundsätzlichen Vorstellungen vom Menschen und seinem Interesse an einer sicheren Umgebung. Sicherheit kommt zudem bei Fragen guten Aufwachsens zum Tragen. Vierzehnjährige Messdienerinnen diskutieren dies konkret und überlegen gemeinsam, was für ein Gefühl von Sicherheit nötig ist:

14-Jährige zu Sicherheit (14/4)

J1: *Direkt ein Haus oder eine Wohnung.*

J2: *Meine Familie. Ziemlich wichtig für mich. Halt zu essen.*

J1: *Genau. Essen, Trinken auch so und dass man weiß, dass man sicher ist. Also. Ja.*

I: *Also Sicherheit quasi. Und wie definierst du Sicherheit? Es gibt ja ganz viele Facetten von Sicherheit.*

J1: *Halt dass ich weiß, dass ich nicht Angst haben muss, dass, keine Ahnung, jemand einbricht oder dass irgendjemand mir irgendwas antun möchte und ich total hilflos bin.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Das Zitat, mit initiiert durch die Nachfrage der Interviewerin, veranschaulicht den Zusammenhang von Sicherheit und Kontrolle. Dies ist ein wesentlicher Aspekt, der auch für das Wohlbefinden ausschlaggebend sein kann. Die Vierzehnjährigen verhandeln in ihrer Diskussion die Tragweite der Erfahrung von Hilflosigkeit. Sie wollen sich nicht ohnmächtig fühlen, wollen nicht einer Situation oder bestimmten Menschen ausgeliefert sein. Dies ist ein dezidiertes Bedürfnis. Darüber hinaus stellen sie Sicherheit auf eine Ebene mit Familie, Wohnen und der Befriedigung von Grundbedürfnissen.

Sich unsicher fühlen

3,0 Prozent der befragten Schüler*innen fühlen sich nirgendwo sicher – weder zu Hause, noch in der Schule oder in der Nachbarschaft. Um diese Kinder und Jugendlichen muss man sich besonders kümmern und die Frage stellen, wie sie unterstützt werden können. Die Gruppe derer eingeschlossen, die sich nirgendwo sicher fühlen, sind es insgesamt 13,3 Prozent der Befragten, die sich an mindestens zwei Orten nicht sicher fühlen. Dabei sticht die Gruppe hervor, die sich in Schule und Nachbarschaft nicht sicher fühlt (7,2 %). Hier ergeben sich Handlungsperspektiven, die auf den Sozialraum zielen, vor allem wenn die Schulen in der Nachbarschaft liegen.[26]

Konkrete Nachbarschaften werden auch in einigen Gruppendiskussionen problematisiert und als Ursache für einen unsicheren Alltag benannt. In wenigen Fällen werden die Bewohner*innen als „asozial" bezeichnet, es wird von Gerüchten über häufige Einbrüche, Unbekannte in Hausfluren, Drogenkonsum erzählt. Für manche der Heranwachsenden haben als unsicher erlebte Nachbarschaften konkrete Konsequenzen. Sie dürfen etwa nicht allein Bus fahren – eine Problematik, die insbesondere Jugendliche mit Autonomieverlust verbinden. Darauf haben wir bereits in der ersten Veröffentlichung hingewiesen.

Bezogen auf die Schule wird Unsicherheit in einer Gruppendiskussion mit Achtjährigen auch mit der Macht vor allem älterer und oft stärkerer Kinder in Zusammenhang gebracht. So berichtet ein achtjähriges Kind beispielsweise:

8-Jährige*r über übergriffige andere Kinder (8/3)

Wenn man das Taschengeld irgendwie/ wenn jemand anderes jemanden zwingt, dass man das Taschengeld hergibt, finde ich das nicht gut. Weil, das gehört ja einem. Und deswegen sollte man es wirklich nur für sich selber ausgeben.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

In den Vorstellungen vieler Kinder gehen Gefährdungen draußen, in der Nachbarschaft oder auf ihren Schulwegen stark von Fremden aus. Die meisten Eltern werden sie vermutlich auch davor warnen, da für bestimmte Gewaltformen wie sexuelle Gewalt nach wie vor die Vorstellung vorherrscht, Kinder würden vor

26 Über 90 Prozent der Befragten fühlen sich auf dem Weg zur Schule allerdings sicher.

allem durch fremde Täter Opfer von Gewalt. Der Auszug aus der Diskussion mit Achtjährigen reproduziert ein nahezu klassisches Gefahrenbild:

8-Jährige*r über Gefährdungen durch Fremde (8/5)

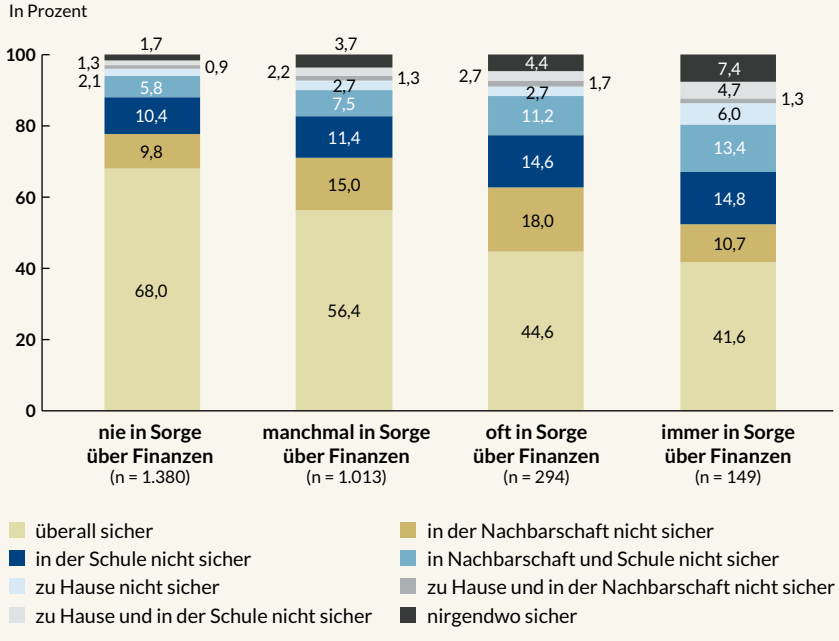
Zum Beispiel, wenn zum Beispiel jemand sagt: Hey, steig in mein Auto, ich bring dich nach Hause. Deine Mutter hat es gesagt, dein Vater auch. Dann kann man ihnen ja nicht vertrauen.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Unsicherheit und Sorgen über Ressourcen

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob sich die unterschiedlichen Gruppen weiter spezifizieren lassen. Dazu haben wir geprüft, ob sich ein Zusammenhang zwischen dem Gefühl der Sicherheit und den Sorgen um die finanzielle Situation in der Familie zeigt. Die in Abbildung 22 zusammengefassten Ergebnisse verdeutlichen, dass die Ressourcen, die einer Familie zur Verfügung stehen, eine wichtige Rolle für das Sicherheitsgefühl der Kinder und Jugendlichen spielen. Dabei ist es vermutlich nicht allein die Höhe des zur Verfügung stehenden Geldes, die das Sicherheitsempfinden direkt beeinflusst, sondern die Optionen, die mit ausreichenden Mitteln realisiert werden können. Zugespitzt formuliert korrespondiert das Gefühl von Unsicherheit auch mit unsicheren finanziellen Ressourcen.

ABBILDUNG 22 **An welchen Orten fühlen sich die Befragten nicht sicher – differenziert nach: „Wie oft machst du dir Sorgen darüber, wie viel Geld deine Familie hat?"**



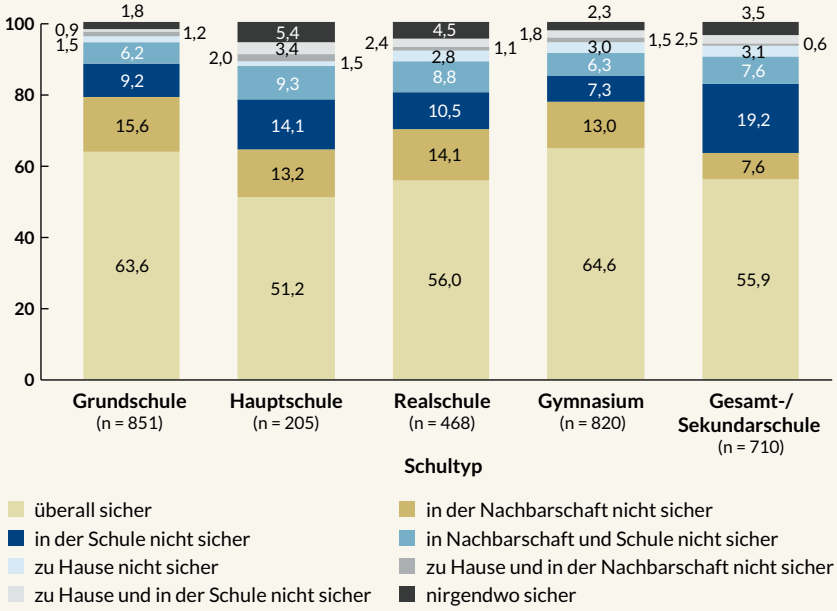
Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Der Befund ist eindrücklich: Von denjenigen, die angeben sich immer Sorgen um die Finanzen in der Familie zu machen, fühlen sich 41,6 Prozent überall sicher, aber 7,4 Prozent fühlen sich nirgendwo sicher. Das ist im Vergleich zu den drei anderen Gruppen der jeweils niedrigste bzw. höchste Wert. In der Gruppe derjenigen, die sich immer sorgen, ist auch mit 6,0 Prozent der Anteil am höchsten, der sich zu Hause nicht sicher fühlt. Diese Analyse verdeutlicht, wie sich über das Item Sorgen über finanzielle Möglichkeiten mehrfache Belastungen nachweisen lassen und das Gefühl von Sicherheit unter finanziellen Restriktionen, auch wenn sie „nur" befürchtet werden, erheblich leidet.

Abbildung 23 gibt darüber hinaus Aufschluss über Unterschiede zwischen den Schultypen. In Hauptschulen geben 5,4 Prozent der Befragten an, sich nirgendwo sicher zu fühlen, in Realschulen beträgt der Anteil 4,5 Prozent. Kinder und Jugendliche an Gymnasien weisen mit 64,6 Prozent, die sich überall sicher fühlen, das höchste Sicherheitsgefühl auf, gefolgt von Grundschüler*innen mit 63,6 Prozent. Da es um Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur geht, ist auch der Blick auf diejenige Gruppe, die sich nur in der Schule nicht sicher fühlt, möglicherweise weiterführend. Hier liegen die Befragten in Gesamt- und Sekundarschulen mit 19,2 Prozent vorne, gefolgt von Hauptschulen mit 14,1 Prozent, Realschulen mit 10,5 Prozent, Grundschulen mit 9,2 Prozent und Gymnasien mit 7,3 Prozent.

ABBILDUNG 23 **An welchen Orten fühlen sich die Befragten nicht sicher – nach Schultypen**

In Prozent, p < 0,001, Cramer V = 0,094



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

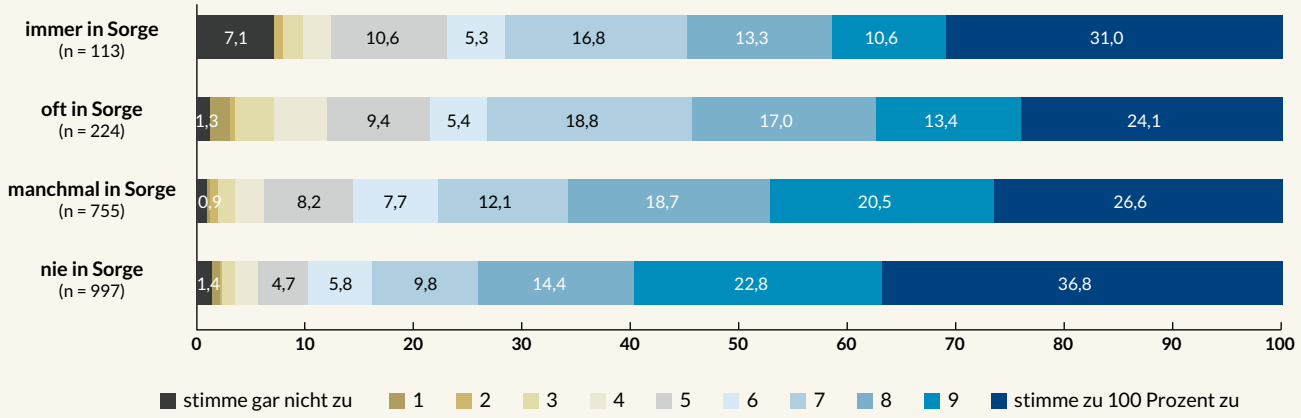
Sicherheit in der gesamten Gesellschaft

In der internationalen Befragung wurden die Kinder und Jugendlichen auch um Einschätzungen zur gesamten Gesellschaft bzw. ihrem jeweiligen Land gebeten – darunter auch zu der Frage, ob sie Deutschland für ein sicheres Land halten.[27]

Es zeigt sich ein vergleichbares Muster: Wer sich immer Sorgen um die finanziellen Spielräume der eigenen Familie macht, hat unter Umständen ein eingeschränktes gesellschaftliches Sicherheitsgefühl, denn 7,1 Prozent der Befragten stimmen nicht zu, dass Deutschland ein sicheres Land für Kinder und Jugendliche sei. Auch hier zeigt sich folglich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Sorgen der Kinder um die finanzielle Situation der Familie und ihrer Bewertung von Deutschland als sicherem Land.[28] Abbildung 24 gibt Auskunft über die auch feinen Unterschiede in der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen. Dabei ist zu betonen, dass nicht nach Sicherheit allgemein, sondern danach gefragt wird, ob das Land sicher für Kinder und Jugendliche ist.

ABBILDUNG 24 **„Ich glaube Deutschland ist ein sicheres Land für Kinder und Jugendliche" – differenziert nach: „Wie oft machst du dir Sorgen darüber, wie viel Geld deine Familie hat?"**

In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

Wie weiter oben berichtet, verweisen internationale und nationale Befunde zu Child Well-Being auf die Tragweite von Sicherheit für Kinder und Jugendliche. Zu einem ausgeprägten Sicherheitsgefühl tragen Menschen, Ressourcen, Strukturen, die konkrete Umgebung, Haltungen gegenüber Kindern und Jugendlichen und letztlich auch der gesamtgesellschaftliche Kontext bei. In diesem Abschnitt wurden verschiedene Befunde aus der Fragebogenerhebung vorgestellt und auch über die qualitativen Analysen verdichtet. Wenn junge Menschen sich in Deutschland über finanzielle Mittel in der Familie Sorgen machen, so trägt das signifikant zu einem Gefühl von Unsicherheit bei. Sicherheit kann aber als ein Bedürfnis nahezu aller Kinder und Jugendlichen identifiziert werden und darauf müssen

27 Diese Frage wurde Grundschulkindern nicht gestellt.

28 $p < 0{,}001$ / Cramer V = 0,136

Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur reagieren. Zugleich gilt es zu klären, wie gerade die durch finanzielle und andere Sorgen belasteten jungen Menschen in ihrem Sicherheitsgefühl gestärkt werden können.

4.2.4 Erfahrungen mit Ausgrenzung und Gewalt: Herausforderungen für die Infrastruktur aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen

Die nationale und internationale Forschung befasst sich zunehmend mit Formen von Ausgrenzung und Gewalt in Schulen, Schulklassen, in sozialen Medien oder anderen Räumen, in denen sich Kinder und Jugendliche begegnen.[29] Gewalt in Schulen kann in einer Gruppe von Gleichaltrigen, aber auch in altersgemischten Konstellationen stattfinden. Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen können ebenso betroffen sein wie eher lose Bekanntschaften. Auch Schulen selbst blicken seit Längerem mit wachsender Sorge auf die Frage, wie sie Gewalt bzw. Bullying oder Mobbing eindämmen und welche Präventionskonzepte sie anwenden können. Die folgende Darstellung der Ergebnisse zielt nicht darauf, zu skandalisieren, sie will aber auch nicht bagatellisieren. Vielmehr geht es darum, die Angaben der Kinder und Jugendlichen ernst zu nehmen, auf sich wirken zu lassen und Handlungsperspektiven auszuloten.

Definition von Gewalt in Schulen und Vorgehen in Children's Worlds+

Verschiedene Begriffe prägen die Diskussion über Ausgrenzung und Gewalt insbesondere unter Gleichaltrigen an Schulen, auf Schulwegen oder in anderen Einrichtungen. Wo fängt Ausgrenzung an und welche Formen der Eskalation führen zu Gewalt unter Kindern und Jugendlichen?

In einigen Gruppendiskussionen verwenden die Teilnehmer*innen den Begriff „Mobbing", etwa um den Opferstatus zu erklären („irgendein Mobbing-Opfer" 12/1) oder um auf „Cybermobbing" (18/1) einzugehen. Auch im öffentlichen Diskurs taucht der Begriff Mobbing häufig auf, um Gewalt unter Kindern und Jugendlichen an Schulen zu thematisieren. Wie wird Mobbing aber definiert? Bei Mobbing handelt sich um wiederholtes negatives Handeln gegen Personen in boshafter Absicht und basierend auf einem Ungleichgewicht von Machtverhältnissen. Mobbing kann dabei in Form physischer und/oder verbaler Aggression stattfinden sowie als soziale Ausgrenzung, gezieltes Ausschließen und/oder Verbreiten von Gerüchten seine Wirkung erzielen. Mobbing bezeichnet damit wiederholte und gezielte Aggressionen und Attacken gegen einzelne Personen durch eine Gruppe (Olweus 2008). In den vergangenen Jahren ist zudem Cybermobbing – also gezieltes Attackieren und Verbreiten von Fotos oder Videos über soziale Medien, in denen einzelne Personen bloßgestellt werden, – im Fokus. Cybermobbing ist gravierend, weil der Anteil der Heranwachsenden, der in den sozialen Medien aktiv ist, kontinuierlich ansteigt und weil Erwachsene hier besonders hilflos sind.

In der Forschung wird von Mobbing oder Bullying oft synonym gesprochen und internationale Prävalenzstudien zu Mobbing gehen davon aus, dass zwischen 20 bis 30 Prozent der Schüler*innen entweder als Opfer oder aber Täter*in beteiligt waren und sind.

29 Einen guten aktuellen Überblick gibt die Ausgabe von Nervenheilkunde. Zeitschrift für interdisziplinäre Fortbildung 1-2/2019. Thieme Verlag.

Die vorliegenden Forschungsbefunde zu den Folgen für Kinder und Jugendliche, die von Mobbing als Opfer betroffenen waren, reichen von Verhaltensauffälligkeiten, körperlichen Erkrankungen, Leistungsabfall beim schulischen Lernen, teilweise selbstverletzendem Verhalten bis hin zu Suizidalität. Dabei können Mobbingerfahrungen durchaus bereits bestehende Symptome verstärken. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass zu wenige, auch auf Deutschland bezogene Studien vorliegen.

In Children's Worlds+ wurden die Erfahrungen mit Ausgrenzung und Gewalt durch Schüler*innen über folgende drei Fragen erfasst:

- Wie oft im letzten Monat wurdest du von anderen Schülerinnen oder Schülern absichtlich gehauen?
- Wie oft im letzten Monat wurdest du von anderen Schülerinnen oder Schülern gehänselt?
- Wie oft im letzten Monat wurdest du von anderen Schülerinnen und Schülern ausgegrenzt?

Diese Items zielen zwar maßgeblich auf Erfahrungen in der Schule, weil nach Handlungen von Schüler*innen gefragt wird, aber sie müssen nicht darauf beschränkt sein. So können Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen auch auf Schulwegen, bei Begegnungen außerhalb der Schule oder eben in den sozialen Medien vorkommen.

In Children's Worlds+ wird nach der Häufigkeit im zurückliegenden Monat gefragt. Wir können aber keine Aussagen treffen, ob es gezielte Attacken von einer Person oder Gruppe über einen längeren Zeitraum gegeben hat. Außerdem können wir keine Aussagen zu Cybermobbing machen. Diese Problematik wird erstaunlicherweise auch in den Gruppendiskussionen nicht ausführlich behandelt.

Unsere Auswertung basiert damit auf einem weiten Begriff von Gewalt in Schulen, in dem soziale Ausgrenzungen durch Schüler*innen, Diskriminierungserfahrungen sowie körperliche Gewalt einbezogen werden. Wir gehen davon aus, dass auch Teilnehmer*innen von Children's Worlds+ von Mobbing im Sinne gezielter, andauernder Attacken durch Schüler*innen mit einer starken Gruppendynamik betroffen waren oder sind. Die Children's Worlds+ Daten ermöglichen eine Annäherung an die Problematik, aber sie ersetzen keine gezielte Untersuchung über Mobbing in Schulen und anderen Umgebungen sowie in den sozialen Medien.

Die drei Items im Fragebogen erschließen erst kürzlich zurückliegende Erfahrungen – im letzten Monat. Erfragt werden körperliche Übergriffe, deren Intensität nicht erfasst werden kann. Die Formulierung „absichtlich gehauen" versucht aber, nicht jeden beiläufigen „kleinen Schlag" aufzurufen. Schläge, die als absichtliches Attackieren erlebt werden, gehören in die oben beschriebene Definition von Mobbing als Form von physischer Gewalt. Dies gilt auch für die Erfahrungen, von anderen ausgegrenzt und gehänselt zu werden. Die Kinder und Jugendlichen werden gebeten, die Häufigkeit solcher Übergriffe – nie, einmal, zwei- oder dreimal, öfters als dreimal – im letzten Monat anzugeben.

Der Fragebogen eröffnet aber keine Möglichkeit anzugeben, ob man selbst ein anderes Kind gehänselt, ausgegrenzt oder geschlagen hat und auch in den Grup-

pendiskussionen gibt es dazu selten Berichte. Die meisten sagen, dass sie Ausgrenzung und Gewalt „doof" finden. Nur ein Jugendlicher deutet seine eigene Gewaltbereitschaft an. Die Gruppendiskussion fand in einem Jugendtreff mit Beratungsangebot statt und nur Jungen haben daran teilgenommen:

14-Jähriger zu eigenem Gewaltpotenzial (14/2)

Ich bin halt so/ So, weil ich meine, wenn die so ein Stress machen, dann würde ich zuschlagen und so. Weil, wenn man sich am ersten Tag haut, danach hat der andere Respekt. Das ist so.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Insgesamt sind wir bei der Vorbereitung der Studie nicht davon ausgegangen, dass Ausgrenzung und Gewalt auch in den Gruppendiskussionen so präsent sein würden, aber in den meisten Gruppendiskussionen wurden Ausgrenzungs-, Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen thematisiert. Children's Worlds+ ist keine Gewaltstudie, gleichwohl erweist sich die Thematik in der Analyse als wichtiger Teil der Forschung zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen. Wir haben bei der Auswertung zudem den Eindruck gewonnen, dass die Kinder und Jugendlichen in den Diskussionen das Themenfeld Ausgrenzung und Gewalt auch als Gelegenheit genutzt haben, um über ganz unterschiedliche Gefühle zu sprechen. Dies kann als Hinweis dafür gesehen werden, dass es gute Gelegenheiten braucht, um über so ein schwieriges Thema ins Gespräch zu kommen. Zuweilen wurde auch über die Motivation von „Mobber*innen" gesprochen. Cool sein wollen, war eine Überlegung, weitere Gründe wurden in der Lust gesehen, Macht ausüben zu können, Menschen aufgrund bestimmter Merkmale abzuwerten, aber auch Gruppenzugehörigkeit zu demonstrieren.

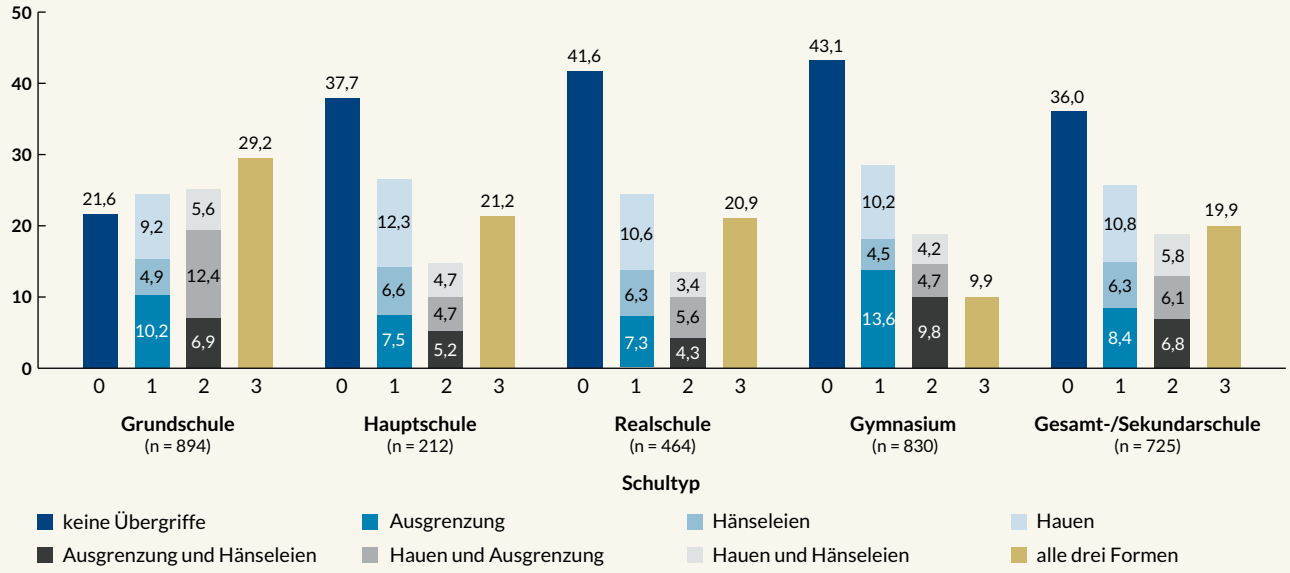
Ausgewählte Ergebnisse aus der quantitativen und qualitativen Befragung

Welche Erfahrungen in der Fragebogenerhebung berichtet werden, zeigt Abbildung 25. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die keine Erfahrungen mit physischen Aggressionsformen, mit Hänseleien und mit Ausgrenzung machen mussten, liegt je nach Schultyp zwischen 43,1 Prozent (Gymnasium) und 21,6 Prozent (Grundschule). Auffällig ist der hohe Anteil von Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen in der Grundschule, der deutlich höher liegt, als in allen anderen Schultypen. Knapp 30 Prozent der Grundschüler*innen geben an, dass sie im vergangenen Monat gehauen, gehänselt und auch ausgegrenzt wurden. In allen anderen Schulformen liegt der Anteil der Kinder, die von allen drei Übergriffsformen betroffen sind, um etwa 10 Prozentpunkte und im Gymnasium um 20 Prozentpunkte niedriger.

Ein ergänzender und erstaunlicher Befund ist, dass 52 Prozent der Grundschüler*innen angeben, dass sie dem Item ‚Ich fühle mich sicher in der Schule' zu 100 Prozent zustimmen. Dieser Anteil ist deutlich höher, als in den anderen Schulformen. Diese zunächst irritierende Kombination aus hohem Sicherheitsgefühl trotz vermehrter Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen könnte mit den eher körperbetonten als diskursiven Umgangsformen jüngerer Kinder zusammenhängen. Vermutlich ist der Schweregrad der Übergriffe in der Grundschule auch niedriger

ABBILDUNG 25 **Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen in der Schule. Anteil der Jugendlichen die keine, eine, zwei oder alle drei Übergriffsformen mindestens einmal erfahren haben – nach Schultyp**

In Prozent, p < 0,001 / Cramer V = 0,137



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

als bei älteren Schüler*innen. So haben Hänseln und Hauen eventuell für Acht- oder Neunjährige nicht eine so bedrohliche Konnotation, wie für Dreizehn- oder Vierzehnjährige. Das zeigt sich auch in den Umgangsformen zwischen Geschwistern: Der Anteil der Befragten, die angeben im letzten Monat von ihren Geschwistern öfter als dreimal gehänselt oder gehauen worden zu sein, beträgt unter den Achtjährigen 48,7 Prozent, bei den Vierzehnjährigen nur noch 22,6 Prozent.

Insgesamt ist der Anteil der Schüler*innen hoch, die nicht nur auf eine Art angegriffen, sondern sowohl physisch als auch psychisch angegangen werden. Mit 54,1 Prozent erleben Grundschüler*innen besonders häufig mindestens zwei der Übergriffsformen, gefolgt von 38,6 Prozent der Befragten in Gesamt- und Sekundarschulen. Mit 35,8 bzw. 34,2 Prozent liegen die Erfahrungen mit physischer und psychischer Gewalt in Haupt- und Realschulen in etwa gleich auf. Auch hier zeigt sich, dass Schüler*innen an Gymnasien mit 28,6 Prozent am seltensten von mindestens zwei der Übergriffsformen betroffen sind.

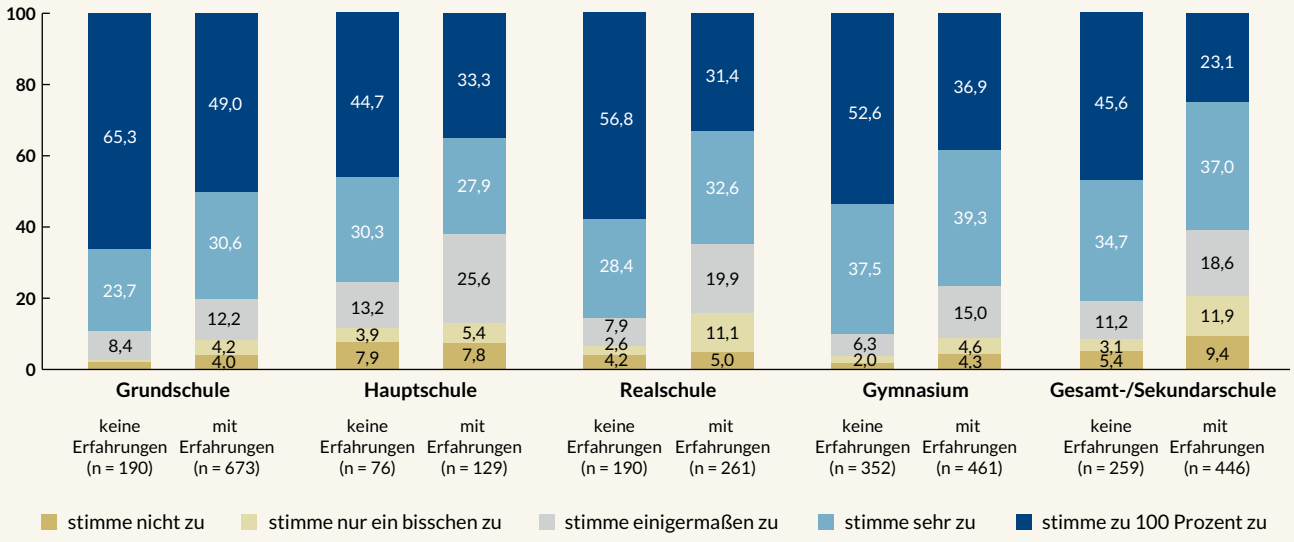
Eine quer dazu liegende Perspektive eröffnet das Item, wie oft jemand im letzten Monat etwas Nettes zu hören bekommen hat. Dies haben 72,1 Prozent aller Befragten angegeben. Ihnen wurde öfter als dreimal im Monat etwas Nettes gesagt. Statistisch ist der Zusammenhang zwischen den Übergriffen und der Variablen zwar signifikant, aber eher unbedeutend. Gleichwohl zeigen sich ein paar Tendenzen, denn unterproportional häufig hören die Befragten, die alle drei Mobbingformen erlebt haben, öfter als dreimal freundliche Worte.

Die Auswertung und Diskussion der Ergebnisse in Abschnitt 4.2.3. haben gezeigt, dass sich ein signifikanter Anteil von Kindern und Jugendlichen in der Schule unsicher fühlt. Erfahrungen mit Ausgrenzung und Gewalt können ein wesentlicher Faktor sein, der dieses Gefühl von Unsicherheit mitbefördert. Auch das rekonstruierte Bild zu Vertrauen in andere Menschen, vor allem Erwachsene, sowie in die Qualität der Infrastruktur und der Orte, an denen sich Kinder und Jugendliche aufhalten, öffnet den Blick für deren Bedürfnis nach Selbstkontrolle, Wertschätzung, Rechten, Ansprechpersonen und konkretem Schutz. Erfahrungen mit Ausgrenzung und Gewalt in der Schule können das Vertrauen in andere Menschen, in die Institution, aber auch in die eigene Persönlichkeit und Zukunft nachhaltig beeinträchtigen.

In allen Schultypen, mit Ausnahme der Hauptschule, zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen in Schulen und dem Gefühl der Sicherheit. Abbildung 26 verdeutlicht, dass dieser Zusammenhang in Realschule, Gymnasium und Gesamt-/Sekundarschule besonders stark ausgeprägt ist.

ABBILDUNG 26 **Zusammenhang zwischen Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen und dem Gefühl der Sicherheit in den fünf Schultypen**

In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

Bereits Abbildung 18 hat im internationalen Vergleich die unterschiedliche Betroffenheit von Jungen und Mädchen von Gewalterfahrungen dargelegt. Auch in Children's Worlds+ zeigen sich in allen Schultypen geschlechterspezifische Unterschiede. In der Gruppe der Kinder, die keine Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen gemacht haben, ist analog zum Befund in Abbildung 18 mit Blick auf Gewalt, der Anteil der Mädchen etwas höher als der Anteil der Jungen. Für die drei Items gilt, dass relativ mehr Jungen von physischen Angriffen berichten und relativ mehr Mädchen sich ausgegrenzt fühlen. Bei den Angaben zu Hänseleien unterscheiden sich Mädchen und Jungen nicht. In der Gruppe der Kinder, die alle drei Formen erfahren haben, sind die Jungen deutlich überrepräsentiert.

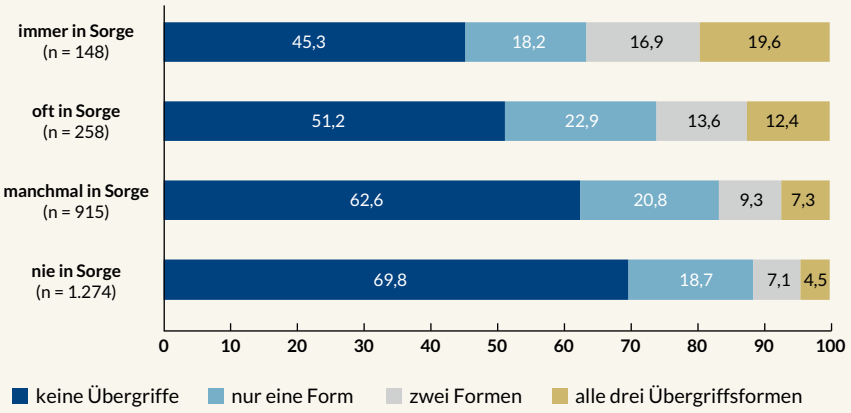
Sich Sorgen machen und Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen in der Schule

Nimmt man die Kinder und Jugendlichen, die Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen in der Schule machen, genauer in den Blick, dann zeigt sich auch hier ein signifikanter Einfluss der finanziellen Verhältnisse der Familie – wieder gemessen an den Sorgen der Kinder und Jugendlichen um die Finanzen in der Familie. Dies ist ein grundlegender Befund, der auch für die Weiterentwicklung von Präventionsprogrammen herangezogen werden sollte. Abbildung 27 zeigt, dass von den Kindern, die sich nie Sorgen über Finanzen in der Familie machen, 69,8 Prozent im letzten Monat keine Übergriffe erlebt haben, 18,7 Prozent eine Form, 7,1 Prozent zwei Formen und 4,5 Prozent alle drei abgefragten Formen häufiger.

Dem gegenüber stehen Kinder und Jugendliche, die sich durchgängig Sorgen über die finanzielle Situation der Familie machen. Hier berichten lediglich 45,3 Prozent, dass sie im vergangenen Monat keinerlei Übergriffe erleben haben, ein Unterschied von 24,6 Prozentpunkten. Hingegen haben 18,2 Prozent eine Übergriffsform, 16,9 Prozent zwei und 19,8 Prozent alle drei Übergriffsformen häufiger erlebt. Diesen Befund gilt es sehr ernst zu nehmen, weil er auf eine besondere Mehrfachbelastung einer Gruppe von Kindern und Jugendlichen hinweist. Diese jungen Menschen benötigen gezielte Hilfe und Unterstützung.

ABBILDUNG 27 **Einfluss der Sorge um die finanzielle Situation der Familie auf die Häufigkeit von Übergriffsformen**

In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

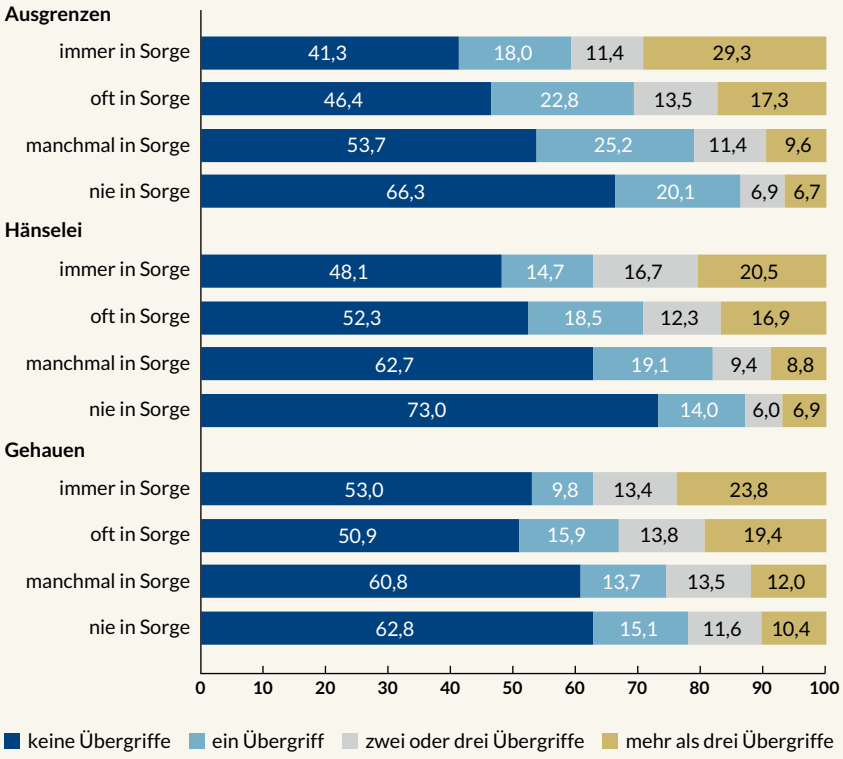
Die Befunde aus Abbildung 27 unterstreichen den Schluss, dass Kinder und Jugendliche, die sich Sorgen um die finanziellen Ressourcen machen, auch mit weiteren Belastungen in ihrem Alltag zu kämpfen haben. Sie sind unter Umständen aus finanziellen Gründen in ihrer sozialen Teilhabe eingeschränkt und von Erfahrungen mit Ausgrenzung, Beschämung und/oder Gewalt betroffen.

Abbildung 28 fächert die Häufigkeit der einzelnen Übergriffsformen in Verbindung mit der Intensität der Sorgen um die finanzielle Situation auf. Drei Werte sollen hier hervorgehoben werden: Schaut man auf die Gruppe der Befragten, die immer in Sorge um die Familienfinanzen sind, so rangiert die Erfahrung mit Aus-

grenzung ganz oben. Hier berichten 29,3 Prozent der Betroffenen von mehr als drei Übergriffen. Von mehr als drei Erlebnissen mit Hänseleien berichten in dieser Gruppe 20,5 Prozent und von mehr als drei Erfahrungen mit physischer Gewalt berichten 23,8 Prozent. Die Bedeutung der Ausgrenzung nimmt auch in den qualitativen Diskussionen den größten Raum ein.

ABBILDUNG 28 **Einfluss der Sorge um die finanzielle Situation der Familie auf die Häufigkeit der unterschiedlichen Übergriffsformen**

In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Wie oben bereits angemerkt, erfasst der Fragebogen von Children's Worlds+ Cybermobbing nicht und auch in den Gruppendiskussionen taucht diese Übergriffsform kaum auf. Eine Diskussion mit Achtzehnjährigen verweist auf Präventionsprogramme an Schulen und darauf, dass bei Cybermobbing eher Peer-to-Peer Programme wirken, weil Erwachsene keine „Ahnung" hätten.

18-Jährige über Cybermobbing und Prävention (18/1)

J1: *Ja, es gibt ganz viele Sachen, die gemacht werden, die so prinzipiell gut sind, aber dann auch irgendwie scheiße. Wisst ihr was ich meine? So Cybermobbing-Projekttage, so, wo dann irgendwelche, wo dann Lehrer sagen, okay, ihr dürft euch nicht im Internet beleidigen und du denkst dir so, okay, schon irgendwie, also das ist schon irgendwie, der Gedanke ist schon gut. Es gibt Cybermobbing, aber diese Cybermobbing-Projekttage, die helfen gar nicht. Wisst ihr was ich meine?*

J5: *Ja.*

J4: *Meintest du jetzt so über Medienscout Projekttage oder generell?*

J2: *Wir haben das gar nicht, Cybermobbing.*

J4: *Wir haben das jedes Jahr.*

J2: *Ja, weil, mein Onkel, der leitet das mit den Medienscouts und die helfen halt wirklich, weil, da wird man ausgebildet.*

J1: *Ja, aber das kommt ja dann auch von Jugendlichen.*

J2: *Die Hilfe kommt dann von den Jugendlichen.*

J1: *Genau. Sowas finde ich dann gut. Aber grade wenn das um, wenn es um Internet oder irgendwie sowas geht, dann finde ich halt Erwachsene haben irgendwie nicht so die Ahnung.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Nimmt man diese Befunde zusammen und diskutiert sie im Rahmen der Bedarfsdimension Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur, so ist insbesondere die bereits thematisierte Befähigung von Pädagog*innen zentral, etwa aus Konflikten keine Eskalationen entstehen zu lassen und alle Beteiligten in einer Klasse auch in die Verantwortung für ein gewaltfreies Klassenklima zu ziehen. In den Gruppendiskussionen tauschten sich die Teilnehmer*innen über eigene Beobachtungen und Erfahrungen aus und sie diskutierten Zugänge zu Hilfe und Unterstützung.

Die Erfahrungen sind dabei unterschiedlich und das folgende Zitat sensibilisiert dafür, wie schwierig es für betroffene Kinder ist, über ihre Erfahrungen zu sprechen. Mehrfach bricht das Kind seine Geschichte ab und versucht die Gewaltdynamik in eine konsistente Erzählung zu bringen.

10-Jährige*r über die Einschätzung von Situationen durch Lehrkräfte (10/4)

Und wenn dich ein Kind beleidigt, weil, seit der zweiten Klasse/ seit man nur gemobbt wurde, beleidigt wurde, von den ausgelacht wurde. Mir hat auch keiner geholfen. Die Lehrerin hat mich sogar auch immer angebrüllt, weil ich ausgerastet bin. Habe ich Ärger bekommen. Die waren die Engel, haben ja nie was gemacht. Und ich bin, ja, wenn ich die Kinder sehe/ Und das schlimmste war, einer davon war mein bester Freund. Der hat dann angefangen mich zu mobben. Und heute seine Ausrede: Ich habe gedacht das war Spaß.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Wichtig ist nicht nur in diesem Erfahrungsbericht, sondern auch in anderen Sequenzen der formulierte Wunsch, dass Lehrer*innen Situationen gut einschätzen, möglichst gut und bedarfsgerecht handeln. Damit ist auch das Bedürfnis nach Beendigung von Ausgrenzung und Gewalt in der Schule verbunden. Konflikte untereinander – auch körperliche Auseinandersetzungen vor allem bei jüngeren Kindern – gehören teilweise zum Alltag und die Beteiligten müssen lernen, damit und mit ihren eigenen Aggressionen umzugehen. Diese Konflikte jedoch nicht eskalieren zu lassen und gezielten Ausgrenzungen einzelner Schüler*innen sowie absichtlichen Verletzungen frühzeitig zu begegnen, ist als Qualitätsmerkmal von Institutionen anzusehen.

Bedarfsgerechtigkeit hat sich an der körperlichen und psychischen Unversehrtheit von Kindern und Jugendlichen zu orientieren. Das heißt auch, dass sich in Schulen die Frage nach Machtverhältnissen und Dominanz innerhalb der Gruppe der Schüler*innen stellt, die beobachtet werden muss. Macht, Gruppendynamiken, Isolierung und Erniedrigung durch dauernde Sticheleien, Ausgrenzung, Beschädigung persönlicher Sachen, Diebstahl, bis hin zu Schlägen werden vermutlich verstärkt, wenn Lehrkräfte Vorformen dieses Verhaltens lange übergehen. Den richtigen Zeitpunkt für eine Intervention zu finden und Situationen richtig einzuschätzen, ist allerdings eine Herausforderung, für die Lehrkräfte ein solides Wissen, aber auch einen gesprächsoffenen kollegialen Kontext benötigen.

Welche Qualität Auseinandersetzungen zwischen Kindern und Jugendlichen haben, kann eine Häufigkeitsanalyse nicht beantworten, das kann nur durch Gespräche mit den Betroffenen geklärt werden. Dabei geht es auch um Einschätzungen der Folgen, die von manchen drastisch geschildert werden, wie in einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe mit Vierzehnjährigen.

14-Jährige über Folgen von Diskriminierung und Gewalt (14/3)

J2: *Mein Großcousin, der war heute in der Schule. Sein ganzer Arm von oben bis unten voll. Komplett.*

I: *Geritzt, oder was?*

J2: *Ja, aber richtig. Von hier oben bis hier unten.*

J3: *Das ist aber genau von den Menschen, die in der Schule sind. Dann machen die einen fertig, wissen nicht, wie man/ Zum Beispiel mit Freunden kann man so Spaß machen so „Ja, du bist behindert" oder „Du bist hässlich" oder einfach so „Du hässliches Stück Shit" oder so. Einfach so aus Spaß, weil man sich gut versteht und weil man immer so ist. Aber bei manchen, die denken dann, jeder findet das lustig und dann sagst du das zu jemanden und vielleicht/ dann lacht die vielleicht noch, aber zu Hause heult die deswegen, weil die das echt getroffen hat und so. Und das weißt du nicht. Und dann machen die einfach immer weiter und dann redest du mit denen. Dann machen die sich aber darüber lustig.*

J4: *Oh man.*

J3: *Bei einer aus der Hauptschule ist es dann so weit gekommen, dass sie komplett die Arme aufgeritzt hat, die Oberschenkel und sich sogar im Unterricht eine Schere genommen hat und in den Oberschenkel gerammt hat. Dann war die auch natürlich eine Zeit lang weg von der Schule.*

J2: *Mein armer Oberschenkel.*

I: *Woher bekommt man Hilfe, wenn man zum Beispiel gemobbt wird? Da habt ihr eben schon ganz viel/*

J2: *Die Cops.*

I: *Von den Eltern?*

J3: *Ich glaube, nicht alle wenden sich an die Eltern. Ganz, ganz wenige.*

J2: *Ja, ich nicht.*

J3: *Weil man will versuchen alleine damit klar zu kommen.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

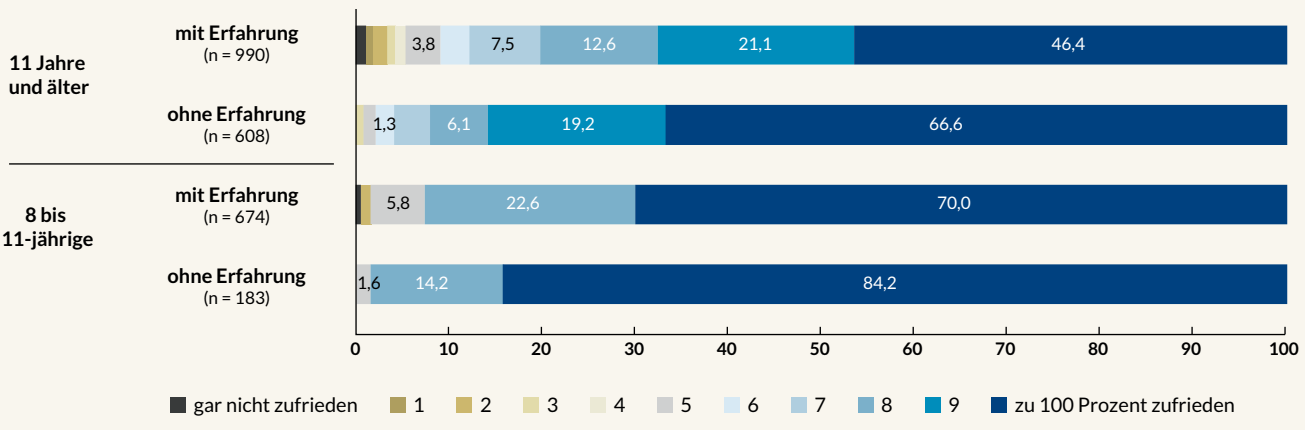
Dieses ausführliche Zitat gibt einen guten Einblick in die Verständnisweisen von Ausgrenzung und Schulgewalt sowie in die Schwierigkeiten, darüber miteinander ins Gespräch zu kommen. Darüber hinaus belegen die Statements der Jugendlichen ihr eigenes Ringen darum, was wann zu wem gesagt werden darf und ab wann etwas sehr kränkend ist. Sie versuchen auch für drastische Folgen von Gewalt eine Sprache zu finden. Dies verweist erneut auf die Bedeutung, in Schulen gute Gelegenheiten für einen vertrauensvollen Austausch und Verständigung zu schaffen.

Ausgrenzung, Gewalt und Zufriedenheit

Im Folgenden soll am Beispiel der Lebenszufriedenheit der Befragten zum einen auf die Tragweite von Ausgrenzung und Gewalt und zum anderen auf das Potential unterstützender Erfahrungen verwiesen werden. Abbildung 29 verdeutlicht, dass die Lebenszufriedenheit in allen Altersgruppen beeinträchtigt ist, wenn Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen bestehen. Studien zeigen auch, dass sich dies bis ins Erwachsenenalter und auch am späteren Arbeitsplatz fortsetzen kann.

ABBILDUNG 29 **Zusammenhang zwischen Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen und Lebenszufriedenheit**

In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

Prävention, Intervention, Unterstützung und Hilfe

Für Kinder und Jugendliche, die von Ausgrenzung und Gewalt betroffen sind, aber auch für diejenigen Gleichaltrigen, die nicht wegsehen wollen, ist in dieser Bedarfsdimension von Children's Worlds+ die Frage wichtig, wo sie Hilfe und Unterstützung erhalten. Im Fragebogen ist dies über einzelne Items erhoben worden, in den Gruppendiskussionen tauchen vielfach Überlegungen zu Hilfe auf, wie die letzten beiden Sequenzen verdeutlicht haben. Vielfach glauben Kinder und Jugendliche, sie müssten alleine mit ihren Problemen umgehen. Hier ist pädagogischer Aufklärungsbedarf besonders wichtig. Wie gelingt es, Heranwachsenden glaubhaft zu versichern, dass sie nicht allein sind, sei es in der Familie, der Schule oder der Nachbarschaft? Wie wird strukturell sichergestellt, dass niemand allein bleibt?

In den Diskussionen werden aber auch, wie bei den Vierzehnjährigen, verschiedene Optionen besprochen etwa, ob man zur Polizei gehen, sich an Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiter*innen wenden kann und welche Erfahrungen damit vorliegen. Die Kinder und Jugendlichen denken auch darüber nach, ob und wie man sich Hilfe und Unterstützung bei Gleichaltrigen holen kann, mit denen man sich gut versteht. Bei Cybermobbing schreiben sie Gleichaltrigen zudem die höheren Kompetenzen zu. In einigen wenigen Diskussion wird auf Beratungsstellen verwiesen oder auf Informationsmöglichkeiten im Internet, auf Beratungstelefone oder Hotlines.

14-Jährige über Hilfehotlines (14/3)

J1: *wo man noch Hilfe bekommt ist halt Notfallnummern. Also diese, wo man so immer anrufen kann. Ich weiß gerade den Namen nicht.*

J3: *Telefonseelsorger oder so.*

J1: *Ja. Irgendwie so. Aber da gibt es irgend so Nummern, für, keine Ahnung, Depression, Suizid, und er hilft/ Nummer gegen Kummer. Den kann man anrufen.*

J2: *Wie heißt das?*

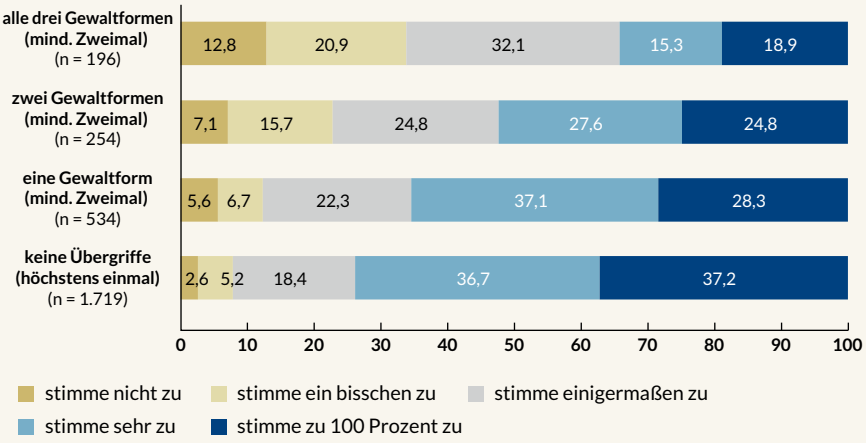
J1: *Nummer gegen Kummer. Den kannst du anrufen.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Die Auswertung der Ergebnisse verdeutlicht, dass Kinder und Jugendliche, aber auch ihre Eltern sowie die Lehrkräfte und andere Pädagog*innen auf gute Strukturen insbesondere an den Schulen angewiesen sind. Schulen benötigen die dafür nötigen Ressourcen, auch um nachhaltige Präventionsarbeit leisten zu können. Wichtig sind z. B. Präventionsbeauftragte an jeder Schule, die auch eine Deputatsreduktion gewährt bekommen. Die Gestaltung eines guten Schul- und Klassenklimas scheint ein zentraler Indikator zu sein. Dafür sprechen auch die Ergebnisse aus Children's Worlds+. So eröffnet Abbildung 30 eine Perspektive auf die Bedeutung sozialer Unterstützung durch Mitschüler*innen. Kinder und Jugendliche, die keine Übergriffsformen angeben, stimmen der Aussage „Wenn ich ein Problem habe, helfen mir Mitschülerinnen oder Mitschüler" zu 37,2 Prozent zu. Demgegenüber stimmen dem nur 18,9 Prozent derjenigen zu, die alle drei Schulgewalterfahrungen häufiger gemacht haben (siehe auch 4.3).

ABBILDUNG 30 **„Wenn ich ein Problem habe, helfen mir Mitschüler*innen" – nach Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen**

In Prozent, p < 0,001, Cramer V = 0,161



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Die Untersuchungen zur Wahrnehmung und Handlungskompetenz von Pädagog*innen für Prävention und Intervention im Fall von Mobbing (Bilz/Schubarth et al. 2017) weisen darauf hin, dass ein breites Gewaltverständnis, gepaart mit einer guten Diagnosekompetenz zum Opfer- und Täterstatus sowie Empathie zu einer sensibleren Wahrnehmung und zu kooperativen Interventionen führen. Wenn pädagogische Lehr- und Fachkräfte Ausgrenzungs- und Gewaltsituationen übergehen und selbst keine Grenze zwischen einem „normalen" Konflikt und gezielter Ausgrenzung, absichtlicher Gewalt hin zu „Mobbing" unter Schüler*innen ziehen, ist der Zugang zu guter und bedarfsgerechter Unterstützung für betroffene Kinder und Jugendliche erschwert.[30] Dazu gehört auch das vorliegende Wissen zu berücksichtigen, dass Mobbing im Kontext einer Klasse und der gesamten Schule durch viele mitwissende, zuschauende und sich nicht einmischende Mitschüler*innen gekennzeichnet ist. Die Befunde in Abbildung 30 verdeutlichen genau diesen Befund. Gemeinsam mit Pädagog*innen bilden aus der Sicht von Betroffenen auch die sich raushaltenden Gleichaltrigen den Kontext der Isolation und Ohnmacht. Insofern gilt es die Selbstwirksamkeit potenzieller Unterstützer*innen zu stärken. Wenn sie der Überzeugung sind, durch ihr Einmischen die Dynamik von Ausgrenzung und Gewalt durchbrechen zu können, können Handlungsbereitschaft und –fähigkeit entstehen.

Weitreichende und gut erprobte sowie evaluierte Programme wie „Gemeinsam Klasse sein"[31] sind als flächendeckende, regelmäßige und auch im normalen Schulalltag wiederholt aufgegriffene Maßnahmen wichtig. Es muss darum gehen, am Klassen- und Schulklima zu arbeiten, Kinder und Jugendliche regelmäßig zu beteiligen etwa durch einen Klassenrat (siehe die Diskussion zu den Rechten in

30 Zur Intervention bei Mobbingverdacht siehe z. B. No-Blame-Approach. https://www.no-blame-approach.de/no_blame_approach.html

31 www.gemeinsam-klasse-sein.de

4.1) und Unterstützungsangebote müssen für alle sichtbar und zugänglich sein. Dies erfordert es auch, dass Schulleitungen, Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte Zeit für Fortbildung, Gelegenheit zum regelmäßigen kollegialen Austausch haben und Ressourcen für Supervisionen vorhanden sind.

4.2.5 Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen

Children's Worlds+ ist keine Studie zu Mobbing in der Schule. Aber Erfahrungen mit Ausgrenzung und Gewalt sind wichtig für die Erhebung und Einschätzung von Child Well-Being. Fragen, Items und Ergebnisse zu Sicherheit, Ausgrenzung und Gewalt haben wir der Bedarfsdimension „Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur" zugeordnet. Das heißt auch, dass für die Einschätzung der Qualität von Infrastruktur die Bedingungen und Ressourcen in den Blick genommen werden müssen, die Vertrauen ermöglichen, Sicherheit bieten und im Falle von Ausgrenzung und Gewalt diese unterbinden,

Children's Worlds+ erfasst in diesem Kapitel Sicherheit in Familie, Schule und Nachbarschaft sowie Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen durch andere Schüler*innen. Außerdem wird analysiert, durch welche weiteren Belastungen die Gruppe der Betroffenen charakterisiert sind. Hier schlägt das Item Sorgen um finanzielle Ressourcen der Familie durch, denn diejenigen, die sich oft Sorgen machen, fühlen sich auch signifikant häufiger nirgendwo sicher (7,4 %). In dieser „Sorgen-Gruppe" geben zudem 19,6 Prozent an, alle drei Formen von Ausgrenzung und Gewalt zu erleben.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Ausgrenzung- und Gewalterfahrungen die Lebenszufriedenheit deutlich einschränken (Abbildung 29). Beide Themenschwerpunkte wurden in den Gruppendiskussionen intensiv besprochen, auch ohne direkte Nachfragen. Wir hatten den Eindruck, dass die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen die Gelegenheit genutzt haben, diese belastenden Themen in einem geschützten Rahmen zu besprechen.

Insbesondere ist bei dieser Bedarfsdimension Vertrauen eine Art Dreh- und Angelpunkt, um die Qualität von Zugängen einschätzen zu können. Hier sind drei Aspekte zentral: erstens geht es darum, ob Kinder und Jugendliche auf Erwachsene stoßen, die fähig und bereit sind, sie zu unterstützen und Ausgrenzung und Gewalt zu unterbinden. Zweitens geht es um die Mitschüler*innen und deren Rolle für das Klima in Institutionen. Ob Mitschüler*innen zuschauen, wenn jemand ausgegrenzt und gezielt gehänselt oder geschlagen wird, oder ob sie sich einmischen und so einen negativen Zirkel durchbrechen, ist eine wichtige Frage und darauf sollten Präventionsprogramme auch zielen. Drittens schließlich geht es um Unterstützung, Beratung und Hilfe, um Unsicherheit zu überwinden und Ausgrenzung und Gewalt zu beenden.

Schließlich verweisen die Ergebnisse auch auf materielle Ressourcen bzw. auf die Sorgen, ob diese ausreichen. Gerade in der Gruppe, die sich Sorgen um ihre finanziellen Möglichkeiten macht, liegen hohe Belastungen vor. Sowohl das Gefühl von Sicherheit als auch die erfahrene psychische und physische Unversehrtheit hängen mit dem Maß an Sorgen über finanzielle Ressourcen zusammen. Dies haben die quantitativen Analysen deutlich aufgezeigt. An diesen Befunden zeigt sich aus unserer Sicht erneut, wie wichtig es ist, Kinder und Jugendliche selbst zu befragen.

Insgesamt sollten die Erkenntnisse dieses Kapitels von allen Verantwortlichen in Politik, Fachpraxis und Zivilgesellschaft zur Kenntnis genommen werden, um die Last nicht allein den Schulen aufzubürden und vor allem betroffenen Kindern und Jugendlichen Unterstützung und Hilfe zukommen zu lassen. Sicherheit, Zugehörigkeit und Gewaltfreiheit an Schulen, in anderen pädagogischen Einrichtungen, in der Nachbarschaft und der gesamten Kommune liegen in der Verantwortung der gesamten Gesellschaft. Insgesamt benötigen wir dabei in jedem Fall auch vertiefte Forschungen zu den Themenfeldern dieser Bedarfsdimension.

4.3 Zeit, Zuwendung und Fürsorge

Die drei Kategorien der Bedarfsdimension „Zeit, Zuwendung und Fürsorge" sind grundlegend für die menschliche Existenz. In ihrer Komplexität sind die Begriffe schwer einzugrenzen. Neben dem Raum gilt Zeit als zentrale Kategorie, die das Leben ordnet und Erfahrungen rahmt. Auf Zuwendung und Fürsorge sind wir nicht nur in der Kindheit, sondern im gesamten Lebenslauf existenziell angewiesen. Doch bei Säuglingen und Kleinkindern zeigt sich in besonderem Maße, inwieweit die seelische und soziale Entwicklung auf Zuwendung, auf das freundliche, liebevolle Anblicken, auf Ansprache und Berührungen angewiesen sind.

Nun kann eine empirische Befragung zu Zeit, Zuwendung und Fürsorge nur einzelne Aspekte herausgreifen. Gleichwohl ist mit Children's Worlds+ das Ziel verbunden, auch zu Erkenntnissen über existenzielle Bedarfe und ihre Realisierung aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen im Hier und Heute zu gelangen. Im ersten Teilabschnitt dieses Kapitels werden anhand ausgewählter vergleichender Ergebnisse aus der Analyse der Children's Worlds Daten die Befunde von Children's Worlds+ kontextualisiert (4.3.1). Der daran anschließende Abschnitt (4.3.2) sensibilisiert anhand der qualitativen Analyse für das Ineinandergreifen von Zeit, Zuwendung und Fürsorge. Hier hat die Auswertung des Materials „Zugehörigkeit" als ein Schüsselthema identifiziert. Abschnitt 4.3.3 befasst sich mit den Ergebnissen zur Qualität von Zeit und Zeitnutzung und Abschnitt 4.3.4 stellt schließlich die Ergebnisse zu Zuwendung und Fürsorge im Rahmen von Children's Worlds+ vor. In Children's Worlds+ werden die Begriffe Zuwendung und Fürsorge synonym verwendet, da weder die einzelnen Erhebungsinstrumente noch die Auswertung der Transkripte eine trennscharfe Unterscheidung ermöglichen. Das Kapitel schließt mit einer akzentuierenden Zusammenfassung (4.3.5).

4.3.1 Kontextualisierung der Ergebnisse

Die Kindheits- und Jugendforschung des zwanzigsten Jahrhunderts hat die Lebensphasen Kindheit und Jugend über das Konzept des Moratoriums definiert (Zinnecker 2000). Dies ist eine normative Vorstellung, die besagt, dass Kinder und Jugendliche von bestimmten Aufgaben wie Erwerbsarbeit zugunsten von Bildung und Persönlichkeitsentwicklung entpflichtet werden. Damit ist eine Differenzierung zwischen den Altersphasen verbunden. Kinder und Jugendliche, so die normative Vorstellung, sollten neben der Möglichkeit zur Bildung als Vorbereitung auf das (Erwachsenen-)Leben auch Zeit für Spiel und Spaß zugesprochen bekommen. Diese Integration von Freizeit in den Alltag von Kindern und Jugendlichen hat einen historischen Ausgangspunkt in der Akzeptanz von freier Zeit und darin verorteter Beschäftigung. Freizeit ist damit ein Gestaltungsmerkmal moderner

Kindheit und Jugend. Allerdings nehmen die Institutionen des Aufwachsens – allen voran die Schule, aber auch Kindertagesstätten und Freizeitorganisationen – im Alltag von Kindern und Jugendlichen immer mehr Zeit in Anspruch. Die sozialwissenschaftliche Kindheits- und Jugendforschung interessiert sich daher seit Längerem für die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche Zeit verbringen, wie sie Zeit erleben und welche normative Bedeutung Zeit als Ressource hat.

Zuwendung und Fürsorge thematisieren im Kern den Sachverhalt, dass Menschen soziale Wesen sind und damit abhängig von anderen. Zuwendung und Fürsorge sind dabei auf Zeit, Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit angewiesen, damit Beziehungen entstehen können. Denn letztendlich ist der gesamte Prozess des Aufwachsens durch persönliche Beziehungen geprägt. Beziehungsqualität gilt in den meisten nationalen und international vergleichenden Child Well-Being Studien als zentral, um Varianzen zu erklären. Darüber hinaus zeigt sich die Tragweite persönlicher Beziehungen insbesondere in der Familie, aber auch in pädagogischen Einrichtungen daran, dass in ihnen das Potenzial für tiefgehende Verletzungen liegen (Andresen/Koch/König 2015).

Vor diesem Forschungshintergrund hat die internationale Children's Worlds Studie die Frage formuliert, wie sich Erfahrungen mit Zeit und Zeitnutzung sowie mit Zuwendung und Fürsorge auf das allgemeine subjektive Wohlbefinden von Heranwachsenden auswirken. „Time Use" ist in der Studie eine eigenständige Dimension und Items zu Zuwendung bzw. Fürsorge finden sich in den Domänen Familie, Schule, Nachbarschaft und Freunde.

Ausgewählte Vergleichsdaten zu Zeit und Zeitnutzung

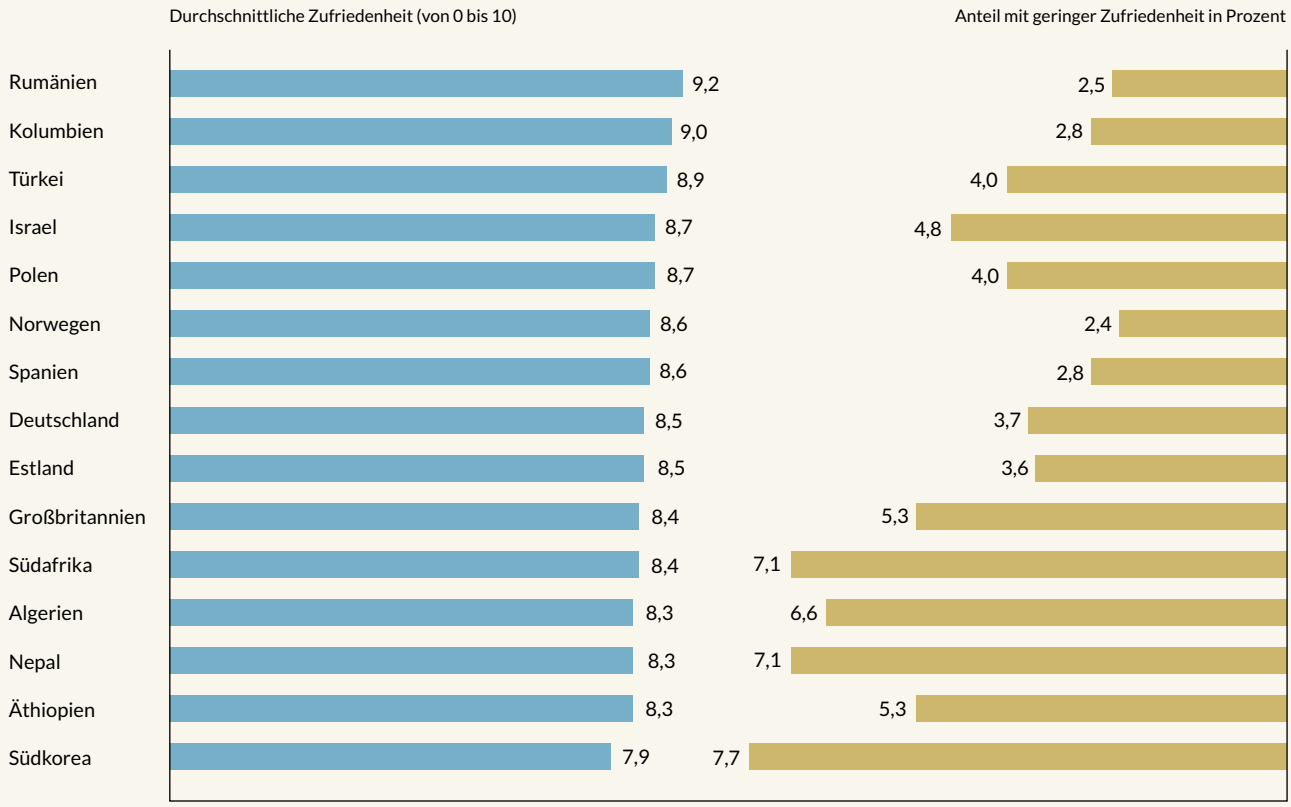
Ausgehend von der Annahme, dass Kinder und Jugendliche aller in Children's Worlds einbezogenen Länder ihre Zeit vielfältig nutzen und unterschiedlichen Aktivitäten nachgehen, wenn sie nicht in der Schule sind, werden Daten zur Zeitnutzung erhoben. Die deskriptive Auswertung der ISCWeB Daten von 2013/2014 brachte für die Zehn- und Zwölfjährigen drei Gruppen mit unterschiedlichen Profilen der Zeitnutzung hervor: Kinder in Gruppe 1, genannt „Relaxing", beschäftigen sich primär mit Fernsehen, Computerspielen, nichts machen bzw. ausruhen. Befragte in Gruppe 2, „Being active", bekommen Nachhilfe, gehen anderen Bildungs- oder organisierten Freizeitaktivitäten nach, machen Sport und spielen draußen. Die Zeitnutzung von Kindern der Gruppe 3, „Working and caring", ist durch zeitintensive Hausaufgabenphasen, schulisches Lernen und Hilfe in der Hausarbeit geprägt. Zehn- und Zwölfjährige dieser dritten Gruppe geben zudem an, häufig auf Familienmitglieder wie jüngere Geschwister aufzupassen (Rees/Main 2015). Für diese Kinder gilt das Moratoriumskonzept, die Zeit der Entpflichtung, damit allenfalls für die Schulzeit, nicht aber für die Zeit außerhalb der Schule.

In anderen Studien richtet sich die Auswertung und Analyse der Daten zur Zeitnutzung in der Freizeit auf geschlechtsspezifische Unterschiede und soziale Differenz aufgrund verschiedener zur Verfügung stehender materieller Ressourcen. So unterscheiden die World Vision Kinderstudien (2007; 2010; 2013; 2018) zwischen „Medienkonsumenten", „normalen Freizeitlern" und „vielseitigen Kindern". Bei den Medienkonsumenten handelt es sich mehrheitlich um Jungen mit geringen materiellen Ressourcen, bei der zweiten und größten Gruppe sind Jungen und

Mädchen aus unterschiedlichen sozialen Kontexten gleichermaßen vertreten und bei den vielseitigen Kindern finden sich vornehmlich Mädchen, deren materielle Ausstattung eher gut ist. Diese zwei Beispiele aus der Child Well-Being Forschung belegen, dass es zum einen eine Bandbreite von Aktivitäten und Zeitnutzungsprofilen in Kindheit und Jugend gibt. Zum anderen weisen sie auf soziale Merkmale mit Blick auf die Zeitnutzung hin, die für den Alltag von Kindern und Jugendlichen relevant sind.

Über die einzelnen Aktivitäten und deren Bündelung im Alltag hinaus erweist sich die Zeitnutzung auch als wichtiger Zugang zu den Bedarfen von Kindern und Jugendlichen. Welche Bedarfe sie haben und welche sie in, neben und außerhalb der Schule realisieren können, verweist einerseits auf soziale Teilhabemöglichkeiten und andererseits auf individuelles Wohlbefinden. Aus diesem Grund ist auch die Untersuchung der Zufriedenheit der Befragten mit ihrer Zeitnutzung aufschlussreich (siehe 4.3.3).

ABBILDUNG 31 **Zufriedenheit mit der eigenen Zeitnutzung – Ländervergleich**



Quelle: Rees/Main (2015, S. 127). Eigene Darstellung.

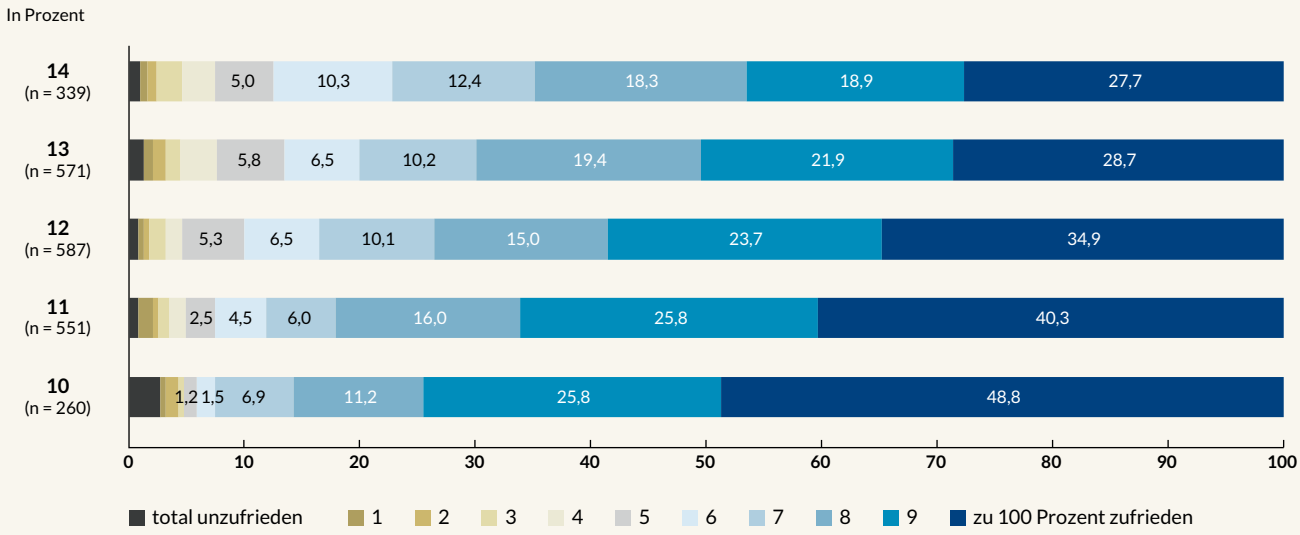
BertelsmannStiftung

In Abbildung 31 finden sich dazu im internationalen Vergleich aufschlussreiche Informationen: Erstens zeigt die Auswertung, dass die befragten Zehn- und Zwölfjährigen in Deutschland mit ihrer Zeitnutzung recht zufrieden sind (Rees/

Main 2015, S. 127). Hier liegt bei einer Antwortskala von 0 bis 10 Bewertungspunkten ein Mittelwert von 8,5 vor. Die Unterschiede zu den etwas besseren Mittelwerten anderer Länder sind nicht sehr groß. Auf der rechten Seite der Abbildung ist der Anteil der Zehn- und Zwölfjährigen abgebildet, die im Gesamtsample der beiden Altersgruppen nicht zufrieden sind – in Deutschland 3,7 Prozent der befragten Kinder. Ein ähnliches Muster zeigt sich auch bei den Achtjährigen (Rees/Andresen/Bradshaw 2016, S. 66). Es ist davon auszugehen, dass in diesen Gruppen weniger Aktivitäten in der Freizeit möglich sind, insbesondere dann, wenn sie Geld kosten.

Die Untersuchung der Zufriedenheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland mit ihrer eigenen Zeitnutzung ist bereits in der ersten Publikation von Children's Worlds+ auf der Basis des aktuellen Datensatzes vorgestellt worden. Abbildung 32 soll diese Befunde noch einmal in Erinnerung rufen, weil sie einerseits eine positive Einschätzung sichtbar machen, andererseits aber auch Altersunterschiede verdeutlichen. Die insgesamt hohe Zufriedenheit geht mit zunehmendem Alter zurück und pendelt sich auf ein Mittelmaß ein. Allerdings steigt der Anteil der sehr Unzufriedenen bei den Dreizehn- und Vierzehnjährigen nicht markant an, die Zufriedenheit scheint eher abzuflachen. Um weitere Einblicke in diese Verschiebungen zu bekommen, müssten vertiefende Untersuchungen mit gezielten qualitativen Interviews oder Zeittagebüchern durchgeführt werden.

ABBILDUNG 32 **„Wie zufrieden bist du damit, wie du deine Zeit verbringst?" – nach Alter**



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

Der empirische Blick auf Zeit und die Zeitnutzung von Kindern und Jugendlichen macht sie als aktive Menschen sichtbar. Diese in der Kindheits- und Jugendforschung verbreitete Intention, junge Menschen als aktive Subjekte bzw. Akteure anzuerkennen, ist auch für die internationale Children's Worlds Studie relevant. In Abschnitt 4.3.3 werden auf der Grundlage der Ergebnisse zur Zeitnutzung der befragten Acht- bis Vierzehnjährigen auch deren Aktionsradius und Aktivitäten sowie ihre Vorstellungen von gut verbrachter Zeit näher betrachtet.

Ausgewählte Vergleichsdaten zu Zuwendung und Fürsorge

Einzelitems zu Zuwendung und Fürsorge finden sich in der internationalen Children's Worlds Studie in verschiedenen Domänen. In der ersten Children's Worlds+ Publikation wurden die Befunde zur Zufriedenheit mit der Zeit in der Familie und mit Freunden herausgestellt. Auch das Item „In meiner Familie gibt es jemanden, der sich um mich kümmert" war für die Bedarfsdimension aussagekräftig, weil sich erneut aufschlussreiche Unterschiede entlang der Altersgruppen zeigten. So stimmten beispielsweise 9,7 Prozent der Vierzehnjährigen der Aussage „In meiner Familie gibt es jemanden, der sich um mich kümmert" nicht oder nur ein bisschen zu. Bei den Achtjährigen waren es 5,2 Prozent. Zudem sinkt in dieser Altersspanne auch die Zustimmung zu der Frage, ob man genug Zeit für seine Freundinnen und Freunde habe. Das könnte zunächst als Hinweise auf eine stärkere zeitliche Beanspruchung u. a. durch die Schule gelesen werden.

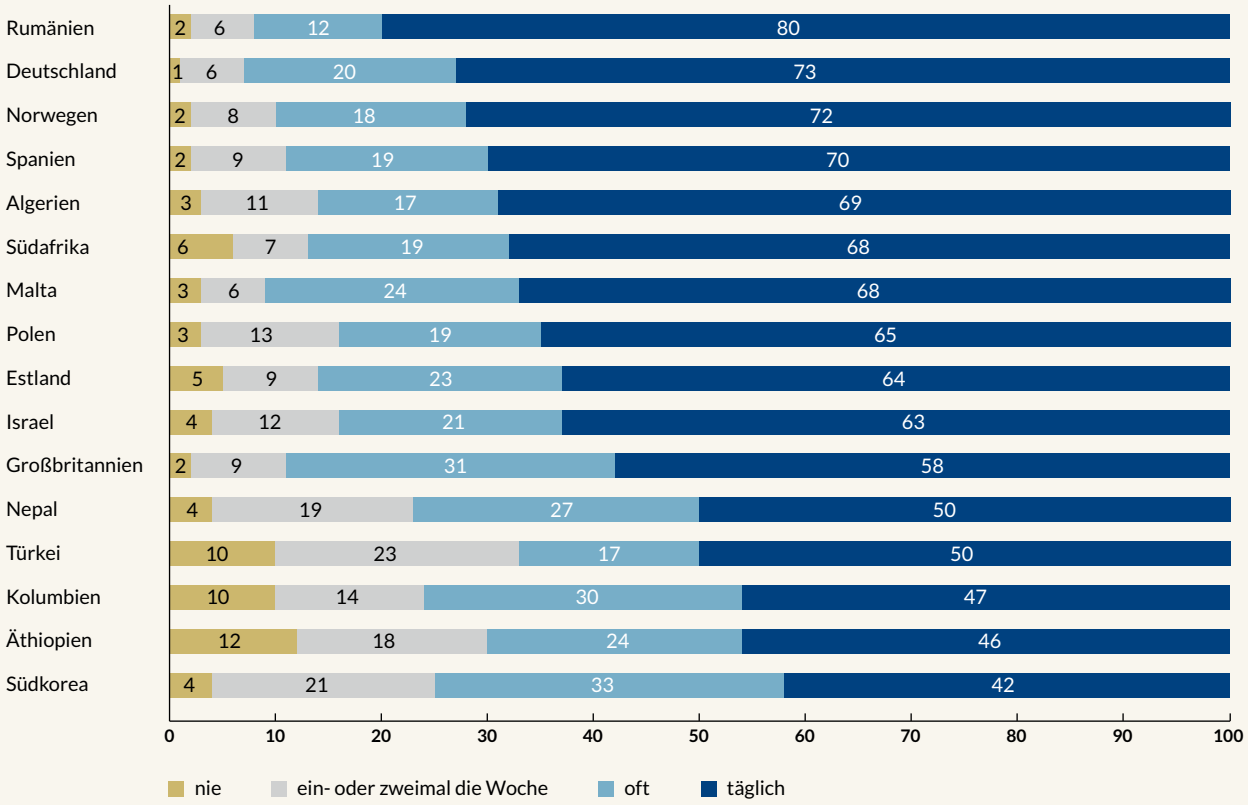
Eine wichtige Erfahrung vor allem für das internationale Forschungsteam von Children's Worlds aus den wohlhabenderen Weltregionen ist, dass dominante, meist vom Westen stark gemachte Vorstellungen guter Kindheit und Jugend kritisch hinterfragt werden müssen. Diese Reflexionsprozesse setzen insbesondere bei den unterschiedlichen Erfahrungen und normativen Leitideen zu Familie an. Dabei erweisen sich vor allem Vorstellungen einer fürsorglichen Beziehung zwischen Eltern und Kind als äußerst vielfältig.

Für die Vorbereitung der internationalen Erhebung kristallisierte sich z. B. die Frage heraus, ob denn alle Kinder etwas Ähnliches verstehen, wenn sie bewerten, ob sie eine gute Zeit in und mit ihrer Familie haben. Abbildung 33 (Rees/Andresen/Bradshaw 2016, S. 60) veranschaulicht diese Frage auf der Grundlage der Aussagen der Achtjährigen zu dem Item, wie oft in der Familie miteinander gesprochen wird. Die Achtjährigen in Deutschland sind mit 73 Prozent mehrheitlich der Meinung, es werde täglich in der Familie miteinander gesprochen. Markante Unterschiede zeigen sich aber zu den Achtjährigen in Südkorea, die diese Aussage zu 42 Prozent bejahen.

Ein Erklärungsansatz für die Unterschiede könnte darauf abzielen, dass die Spielräume für gemeinsam verbrachte Zeiten im Alltag in Südkorea kleiner und damit die Gelegenheiten seltener sind, miteinander zu sprechen. Möglicherweise verbringen insbesondere Väter viele Stunden außerhalb der Familienwohnung und müssen lange Wege zum Arbeitsort zurücklegen, so dass es erst am späten Abend familiäre zeitliche Überschneidungen gibt. Ein weiterer Erklärungsansatz für die unterschiedlichen Antworten könnte aber auch in zwei voneinander abweichenden Verständnisweisen begründet liegen: Eventuell zählen Kinder in Deutschland auch Gespräche im Auto auf dem Weg zum Kinderarzt oder kurze Absprachen zu Gesprächen in der Familie, während Kinder in Südkorea hier andere Standards anlegen. Ein globaler Vergleich von Items und der dahinterliegenden normativen Konstrukte ist damit auf der einen Seite eine Herausforderung. Auf der anderen Seite sensibilisiert er für häufig nicht explizit gemachte, höchst wirksame Erwartungen an Familien und öffnet damit die Augen für andere Sichtweisen und Realitäten. In Deutschland scheinen wir Gespräche in der Familie eher als positiv zu bewerten, dabei werden andere Formen des Miteinanders und der Kommunikation möglicherweise zu Unrecht abgewertet. Auch dies gilt es bei der Einschätzung von Familienkommunikation zu beachten.

ABBILDUNG 33 **Häufigkeit von „In der Familie miteinander sprechen" – Ländervergleich, 8-Jährige**

In Prozent



Quelle: Rees/Andresen/Bradshaw (2016, S. 18). Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Selbstverständlich zeigen sich solche Varianzen auch innerhalb eines Landes und es finden in Deutschland normative Debatten über „gute" Erziehung und Familie statt. Diese setzen insbesondere Familien unter Druck, die von gesellschaftlichen Vorstellungen abweichen (Betz/Honig/Ostner 2017). Das Ranking von Abbildung 33 soll daher an dieser Stelle primär für die Problematik eines normativen Bias sensibilisieren. Denn auch für die in Abschnitt 4.3.3 und 4.3.4 vorgestellten Ergebnisse von Children's Worlds+ gilt dieser. Wir können bei den vorformulierten Items des Fragebogens nicht kontrollieren, ob ein achtjähriges Kind identische Vorstellungen, Zeitempfindungen und Werturteile im Kopf hat wie ein zweites achtjähriges Kind oder vierzehnjährige Mädchen und Jungen. Nicht nur zwischen verschiedenen Ländern und Regionen der Welt, auch innerhalb eines Landes ist demnach mit divergenten Vorstellungen zu rechnen, auch wenn es Schnittmengen geben wird. Um dem tiefer auf den Grund gehen zu können und mehr darüber zu erfahren, was Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters, Geschlechts, aus verschiedenen sozialen Kontexten und Weltregionen für Vorstellungen von guter gemeinsamer Familienzeit halten, bedarf es daher vergleichender qualitativer Forschung (siehe dazu Fattore/Fegter/Hunner-Kreisel 2019). In den beiden Abschnitten (4.3.3 und 4.3.4) werden die Befunde aus der Fragebogenerhebung daher wieder mit analytischen Vertiefungen aus dem qualitativen Teil der Studie ergänzt.

4.3.2 Sensibilisierung für Schlüsselthemen der Bedarfsdimension „Zeit, Zuwendung und Fürsorge"

Der Bedarfsdimension „Zeit, Zuwendung und Fürsorge" lassen sich mehrere Themen der Auswertung zuordnen. Als zentrales Schlüsselthema tritt aber Zugehörigkeit hervor. Viele Passagen beschäftigen sich darüber hinaus mit Freund*innen und der Bedeutung von Freundschaft. Sie bilden damit einen sehr wichtigen Gegenpol zu der Tragweite von belastenden Erfahrungen mit Gleichaltrigen, wie sie im vorherigen Kapitel mit Blick auf Ausgrenzung und Gewalt im schulischen Kontext beschrieben wurden. In Abschnitt 4.3.4 werden ausgewählte Thematisierungsweisen von Freundschaft herangezogen, um die in diesem Teilkapitel vorgestellte Analyse zu erweitern.

Sowohl die Diskussionen zur Familie als auch die zu Freund*innen zeigen häufig eine Spannung zwischen dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und dem nach Autonomie. Beides ist Kindern und Jugendlichen wichtig, wobei sie das Streben nach Selbstbestimmung im Lichte einer sicheren Basis besprechen. Anders formuliert könnte man sagen, Autonomie entsteht dann, wenn man sich einer oder mehrerer Gruppen zugehörig fühlen kann. Das heißt, dass Kinder und Jugendliche hier keinen Gegensatz aufmachen. Dieser Abschnitt will daher dafür sensibilisieren, wie wichtig den von uns Befragten soziale Zugehörigkeit ist. Gleichzeitig soll aber auch gezeigt werden, wie Kinder und Jugendliche Möglichkeiten des Alleinseins bewerten. Denn sie verhandeln auf der einen Seite die Sorge, allein zu sein, am Zeitmangel in der Familie. Auf der anderen Seite beschreiben sie das Bedürfnis, dann und wann allein zu sein, aber auch als Wunsch nach selbstbestimmter Verfügbarkeit über Zeit.

Man braucht eine „Gang" – aber welche?

Anhand der Gruppendiskussionen lässt sich der oben skizzierte Spannungsbogen identifizieren: Die Kinder und Jugendlichen verorten sich selbst in Gruppen und machen Bedürfnisse nach Zeit, Zuwendung und Fürsorge an dem in ihren Augen allgemeinen menschlichen Bedürfnis nach Zugehörigkeit fest. Doch daneben thematisieren sie ihr Bedürfnis nach selbst bestimmten Spielräumen, nach Zeit für sich selbst, die sie allein bzw. ungestört verbringen wollen. Beides gehört zur Kindheit und Jugend dazu. An verschiedenen Passagen deutet sich an, dass dies eine Art Normalitätsvorstellung ist. Wer davon abweicht, weil sie oder er immer allein und ohne Gruppe ist oder aber als Gegenbild nie allein sein kann, wird als eher abweichend vom „normalen" Kinder- und Jugendleben gesehen.

In der Gesamtauswertung der Gruppendiskussionen hat sich gezeigt, dass sich an diesen beiden Vorstellungen ein Menschenbild manifestiert. Das Zugehörigkeitsgefühl und -bedürfnis schreiben die Diskussionsteilnehmer*innen nicht nur ihrer Altersgruppe, sondern den Menschen an sich zu und definieren es als soziales Bedürfnis des Menschen. Über die eigene Zeit bestimmen und für sich ungestört sein zu wollen halten sie ebenfalls für ein menschliches Grundbedürfnis, das in manchen Gruppendiskussionen auch mit dem Begriff der „Privatsphäre" verbunden wird. Daran thematisieren die Jugendlichen auch ihre Individualität.

Kinder und Jugendliche halten ihre eigenen Bedürfnisse für durchaus vergleichbar mit denen von Erwachsenen, nur verfügen sie über weniger selbständige Ent-

scheidungsmöglichkeiten. Prinzipiell erscheint Zugehörigkeit als Bedarf, der sich in allen Kontexten entfaltet. Keineswegs denken die Kinder und Jugendlichen dabei ausschließlich an die Zugehörigkeit zur Familie. So wird in einer Gruppe mit achtzehnjährigen Jungen, die gemeinsam eine künstlerische Ausbildung machen, Zugehörigkeit zu einer richtigen „Gang" aufgerufen. Dies geschieht, wie der Auszug zeigt, in einer zugleich humorvollen und ernsthaften Art.

18-Jährige über die richtige „Gang" (18/3)

J2: *Eine Gruppe, normal. Das ist voll/ Also so im Alter brauchst du, so 17, da brauchst du einen Freundeskreis, das ist wichtig, auf jeden Fall.*

J3: *Du brauchst immer eine Gang.*

J4: *Keine falschen Freundeskreise, ja.*

J1: *Ja, stimmt. Oh, das geht ganz schnell Dicker.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Diese jungen Männer verweisen auf das Alter („so 17") und verstehen Zugehörigkeit als existenzielle Größe. Implizit kommen sie dabei auch auf das Schlüsselthema Vertrauen, weil es die „richtige" Gruppe sein muss, in die jemand integriert ist und mit der man sich verbunden fühlt. In diesem Verständnis verhindert Zugehörigkeit auch das Gefühl von Anonymität bzw. vermag dieser etwas entgegenzusetzen. Während der Auszug auf die Zugehörigkeit zu Peers zielt, greift die nächste Sequenz aus derselben Gruppendiskussion die Zugehörigkeit zur Familie als Grundbedingung menschlichen Daseins auf. Die Familie sei eben auch eine „Gruppe" und mit dieser lebe man zusammen. Der Jugendliche benennt als Gegenbild zur Zugehörigkeit Exklusion: Wenn man von der Familie ausgeschlossen werde, dann habe man nichts mehr zu verlieren. Keiner Gruppe zugehörig zu sein, wird folglich mit existenziellen Risiken verbunden.

18-Jähriger über das Existenzielle der Zugehörigkeit (18/3)

Oder Familie, zum Beispiel Familienangehörige sind doch auch Gruppe, mit denen man zusammenlebt, ist auch eine Gruppe. Man will ja nicht von denen ausgeschlossen werden. Weil, wenn man von, sage ich mal, von Familie ausgeschlossen wird, dann ist man ein Einzelgänger, dann hat man nichts mehr zu verlieren. Und eine Person, die ausgeschlossen wird, macht viele Fehler dabei, danach. Also kommt auf den Charakter an, was der Mensch macht.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Der letzte Satz verdeutlicht eine Öffnung und das Wissen darüber, dass Menschen verschieden sind (kommt auf den Charakter an) und deshalb auch unterschiedlich reagieren. Die Passage verweist aber auch auf ein implizites Wissen, dass Ausgrenzung soziale Folgen für einzelne Menschen hat und deren Handeln beeinträchtigen kann.

In den Diskussionen ist Familie meist als Kernfamilie gedacht. Es geht kaum um die erweiterte Familie und das Feld der Verwandtschaft. Auch das ist aufschluss-

reich für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Kontexten. Wie wichtig die Zugehörigkeit zu einer erweiterten Verwandtschaft ist, hängt von sozialen, kulturellen und historischen Kontexten ab. In einer Diskussion mit Zehnjährigen aus einem offenen Jugendtreff wird auf einen deutlichen Unterschied zwischen der Zugehörigkeit zu einer Freundschaftsgruppe und der zu einem erweiterten Verwandtschaftskreis verwiesen.

10-Jährige über Freundschaft und Verwandtschaft (10/2)

I: *Und dann habe ich noch Fragen zu Freundschaft.*

K2: *Die braucht man.*

K1: *Die braucht man, weil Freundschaft ist wichtiger als Cousine und so. Weil Freundschaft einfach stärker ist.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Für sich sein können oder müssen

Die Bedarfsdimension Zeit, Zuwendung und Fürsorge bietet wie oben bereits beschrieben auch die Möglichkeit auf Formen der Selbstbestimmung zu achten und zu klären, wie junge Menschen diese verstehen. Dabei wird eine typische Spannung sichtbar, denn in den Gruppendiskussionen geht es oft um ein gutes Verhältnis von Gemeinsamkeit und individuellen Spielräumen.

Kinder und Jugendliche formulieren sehr genau, wann das Pendel umschlägt und warum sie es wichtig finden, in ihrem Bedürfnis nach Ungestörtsein respektiert zu sein. Interessant ist, wie konkret dies gerade die Jüngeren beschreiben und begründen, warum ungestörte Zeit notwendig ist. Anhand einer Diskussion mit achtjährigen Mädchen lässt sich die Thematik verdeutlichen. In der Diskussion ging es im Rahmen der Entwicklung der Bedürfnispyramide um Räume und Zeiten für die eigenen Hobbys.[32] Die Mädchen erzählen einander in diesem Kontext, was sie in ihrer ungestörten Zeit machen, und welche Vereinbarungen sie beispielsweise mit ihren Geschwistern treffen, um diese Momente im Alltag realisieren zu können. Die Interviewerin greift diesen Gesprächsfaden auf.

8-Jährige über ungestörte Aktivitäten und notwendige Vereinbarungen (8/3)

I: *Und gibt es noch irgendwelche Situationen, wo man Zeit für sich selber braucht?*

K2: *Wenn man irgendwie was malen möchte. Wenn man Freizeit hat und was malen möchte. Und dann nervt entweder die Schwester oder der Bruder. Und dann kann man, auch wenn man dabei ist, was schön auszumalen, dann rutscht man ab und dann sieht es nicht so schön aus.*

32 Ein Teil der Gruppendiskussion war der gemeinsamen Arbeit an einer dreidimensionalen Bedürfnispyramide gewidmet. Hier haben die Teilnehmer*innen mit vorbereiteten und offenen Karten, die sie selbst beschriften konnten, eine Hierarchisierung von Bedürfnissen vorgenommen. Dabei sind aufschlussreiche Diskussionen entstanden.

K3: *Oder vielleicht ist ja der Freund grade zu Besuch. Und dann kommt der Bruder so rein. Aber man will das gar nicht. Und dann will man auch so ein bisschen Privatsphäre haben.*

K2: *Ich habe mit meiner Schwester so was ausgemacht. Dass, wenn meine Zimmertür zu ist, dass sie anklopfen soll. Und wenn sie offen ist, kann sie einfach rein.*

I: *Und klappt das gut?*

K2: *Ja.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Die Passage ist aufgrund des szenischen Erzählens eindrucksvoll, denn gestört zu werden kann Konsequenzen haben – das eigene Werk wird zerstört, der Stift rutscht ab. Schön ist zudem der Verweis auf die Privatsphäre als Recht, um das man sich in der familiären Wohnung kümmern muss. Darüber hinaus verweist der Auszug exemplarisch darauf, wie Kinder und Jugendliche sich untereinander auf Regeln einigen. Insbesondere das Bedürfnis nach Autonomie, hier fest gemacht an ungestörter Zeit für sich und Privatsphäre, ist folglich eng gekoppelt an gemeinsam eingehaltene Regeln. Wie diese befolgt werden, erweist sich als Kriterium für die Qualität der Beziehungen in Familie und Freundeskreis.

Teilweise überspitzt formulieren Jugendliche ihre eigene Position innerhalb einer Gruppe. Dabei wird beschrieben, dass man sich schon selbst ernst nehmen und die eigenen Bedürfnisse auch artikulieren muss. Dies formuliert einer der jungen Künstler im Modus selbstironischer Beschreibung:

18-Jähriger über Selbstwahrnehmung (18/5)

Man selber ist ja fast schon der Mittelpunkt seines Lebens, das ist halt echt so.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sollten sich selbst wichtig finden dürfen und aus dieser Haltung heraus Spielräume und Autonomie einfordern können. Ein achtjähriges Kind verbindet – dem durchaus entsprechend – Zeit für sich persönlich mit der Entwicklung von Selbstvertrauen. In der folgenden Sequenz aus der Gruppendiskussion geht es den Kindern insgesamt bei der Auseinandersetzung mit freier Zeit darum, sich der Kontrolle durch die Eltern dann und wann zu entziehen.

8-Jährige über Zeit und Selbstvertrauen (8/3)

K1: *Also Zeit für sich ist gut. Weil, wenn man nur mit seinen Eltern die Zeit verbringt, hat man irgendwie auch kein Selbstvertrauen mehr da.*

K3: *Ja, dass man sich auch mal von den Eltern ausruhen kann.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit, die alle als existenziell ansehen, macht sich an der Familie besonders fest. Aber für Kinder und Jugendliche resultiert daraus kein Anspruch der Eltern, alles bestimmen und kontrollieren zu können. Stattdessen verbinden sie Zughörigkeit konsequent mit dem Wunsch nach Eigenständigkeit. Diese machen sie insbesondere an freier Zeit und Spielräumen fest – teils verstanden als Privatsphäre: Man müsse sich eben von den Eltern auch ausruhen können.

Allein sein

Es gibt verschiedene Formen des Alleinseins. Mit dem Bedürfnis nach Selbstbestimmung und freier Zeit kann phasenweise der Wunsch nach Rückzug und Alleinsein verbunden sein. Doch es gibt auch das Alleinsein, das für Kinder und Jugendliche belastend ist. Die Möglichkeiten für gemeinsame Zeit in der Familie und darin erfahrener Zuwendung und Fürsorge hängen dabei von sozialen Rahmenbedingungen ab. Wenn Eltern aufgrund ihrer zeitlichen Beanspruchung selbst wenig Handlungsspielräume haben, kann dies als belastend erlebt werden. Das wird anhand einer Passage aus einer Gruppendiskussion mit Zehnjährigen plastisch. Hier arbeiten Mädchen und Jungen aus einem Schülerhort an ihrer Bedürfnispyramide und betonen die Bedeutung einer gemeinsamen Wohnung, sie finden Freizeit wichtig und Zeit in der Familie. Daran anschließend formulieren sie die Befürchtung, dort oft allein sein zu müssen.

10-Jährige über Alleinsein (10/1)

K1: *Also ich finde es wichtig, dass eine Familie, eine Wohnung/*

K2: *Ich auch.*

K1: *Haus. Also was man halt so braucht zum Leben. Und auch, also dass man Freizeit hat und nicht nur Schulaufgaben erledigen muss, sondern Freizeit. Freizeit und auch dass man mit seiner Familie Zeit hat und dass die Familie nicht immer arbeiten muss. Oder dass man halt immer zu Hause bleiben muss, alleine. Sondern dass man auch was zusammen mit der Familie machen kann.*

K3: *Es gibt ja auch manche Kinder, die nicht so richtig mit der Familie essen können am Tisch und so und zusammen unterhalten sich kann.*

K4: *Es gibt auch Kinder, die mögen wenn die Eltern weg sind.*

K3: *Manchmal müssen die sogar schon in der Grundschule seit der ersten Klasse lernen, dass sie alleine nach Hause gehen können.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Die Perspektive der Kinder sensibilisiert für vielfältige und gut begründete Bedürfnisse und Überlegungen. Allein in der Wohnung sein, weil Eltern keine Zeit haben, ist vollkommen anders konnotiert, als der Wunsch nach Rückzugsmöglichkeiten. Zwar räumen sie ein, dass dies manche Kinder gut fänden, aber sie formulieren Zweifel an der Angemessenheit. Außerdem wird ihr Wissen über soziale Unterschiede in der Kindheit sichtbar: Manche Kinder müssten eben schon früh auf sich selbst achten und selbständig sein. Unfreiwillig allein bleiben zu müssen erweist sich als sinnbildlich für das Zusammenspiel von Zeit, Zuwendung und Fürsorge. Dies wird auch im nächsten Abschnitt aufscheinen.

4.3.3 Zeit und Zeitnutzung. Wie Kinder und Jugendliche in Children's Worlds+ ihre Zeit verbringen

Die Sequenzen aus den Gruppendiskussionen zu Zeit, Zuwendung und Fürsorge sind in allen Altersgruppen durch einen emotionalen Modus des Sprechens und Aushandelns gekennzeichnet. Insbesondere negative Gefühle über Zeitmangel oder fehlende Zuwendung werden zur Sprache gebracht und die Beteiligten wählen Worte wie „traurig", „blöd", „schlimm", „ernst", „ungerecht". Der folgende kurze Wortwechsel zeigt dies exemplarisch:

18-Jährige über Zeitarmut in der Familie (18/5)

J4: *Das ist traurig... Zeit mit Familie...*

J2: *Daran kann man ja auch arm sein!*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Die Analysen verdeutlichen außerdem, dass gerade diese Bedarfsdimension stark von individuellen Präferenzen geprägt ist. Im Folgenden sollen daher die Ergebnisse zur Zeitnutzung vorgestellt werden, die mit Präferenzen, aber auch mit Handlungsspielräumen zusammenhängen. Für die Auswertung und Diskussion der Ergebnisse wurden die Items des Fragebogens herangezogen, die nach der Häufigkeit einzelner Aktivitäten fragen. Bei den Achtjährigen wurden diese Daten weder bei Children's Worlds international noch in der Erhebung in Deutschland abgefragt, um den Fragebogen für die jüngsten Teilnehmer*innen überschaubar zu halten.

Bei der Darstellung sortieren wir die Aktivitäten entlang folgender Bewertung:

- Aktivitäten, die eher auf Pflichten hindeuten
- Aktivitäten, die eher auf Freizeit hindeuten

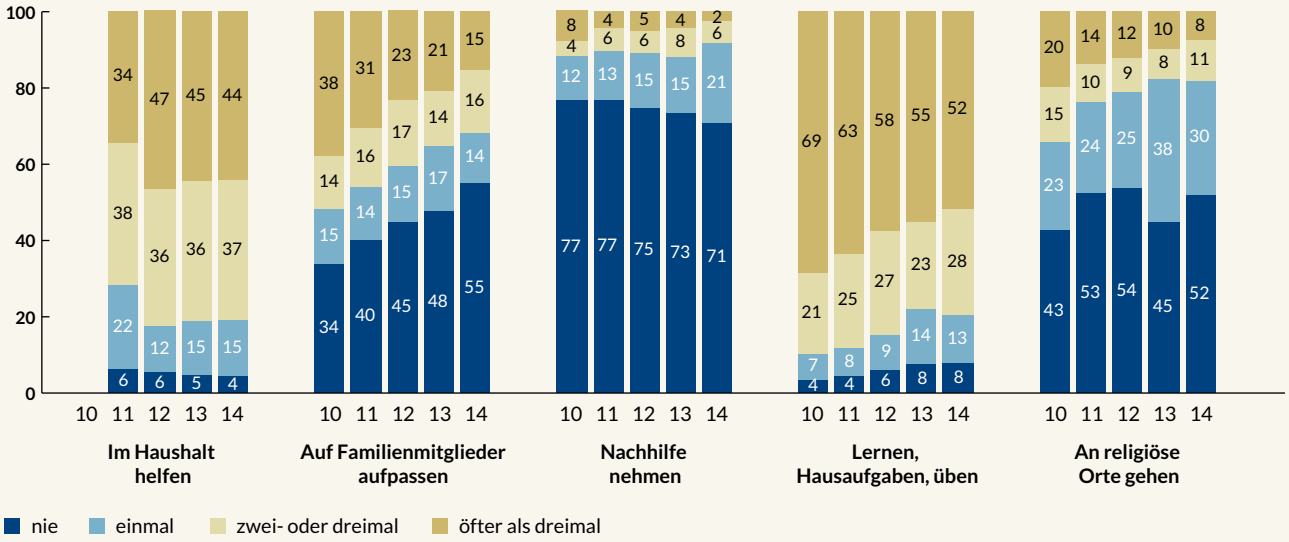
Aktivitäten, die eher auf Pflichten hindeuten

Abbildung 34 gibt einen Überblick über Aktivitäten, die eher auf Pflichten hindeuten. Über die Zeit in der Schule hinaus, gibt es im Alltag von einigen Heranwachsenden weitere Verpflichtungen, wie Hilfe im Haushalt, die Betreuung jüngerer Geschwister oder anderer Familienmitglieder. Diese Aktivitäten reduzieren in der Regel Möglichkeiten für frei verfügbare Zeit sowie entspannungsorientierte Aktivitäten, wie Sport, Spielen oder Ausruhen.

Lernen, Hausaufgaben machen oder für die Schule zu üben, ist für die Mehrheit der Befragten öfter als dreimal in der Woche angesagt. Allerdings geht der Anteil von 68,5 Prozent in der Gruppe der Zehnjährigen auf 51,8 Prozent unter den Vierzehnjährigen zurück. Die unten zitierten Zehnjährigen wünschen sich bei ihren Pflichten für die Schule Unterstützung durch die Eltern.

ABBILDUNG 34 **„Wie oft in der Woche machst du die folgenden Dinge?" Eher Pflichten – nach Alter**

In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

10-Jährige*r über Unterstützung durch Eltern (10/2)

Und es ist auch wichtig für uns Kinder, dass die Eltern uns auch bei Hausaufgaben helfen und wenn wir Hilfe brauchen und dass wir alles alleine machen müssten, das ist nicht gut für Kinder. Kinder brauchen halt eine glückliche Familie. Oder auch keine streitenden Eltern.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Es scheint nicht zufällig, dass dieses Kind von der gemeinsamen Zeit und der gebotenen Hilfe bei den Hausaufgaben zu dem Wunsch nach einer glücklichen Familie überleitet. Insbesondere Zeitdruck und wenig übereinstimmende Zeiten und Anforderungen können Mütter und Väter belasten und zu einem Konfliktfeld in der Familie werden (Jurczyk/Klinkhardt 2014). Abbildung 34 verdeutlicht auch, dass mit zunehmendem Alter der Anteil der Schüler*innen, die Nachhilfestunden nehmen, von 23,4 auf 29,2 Prozent steigt. Der Anteil ist in unserem Sample erstaunlich hoch.[33]

Die Gruppe der Kinder und Jugendlichen, die im Haushalt mithilft, ist bei den Zwölf- bis Vierzehnjährigen relativ konstant. Einmal pro Woche sind zwischen 12 Prozent und 15 Prozent der Befragten aktiv, zwei- bis dreimal fassen ca. 36 Prozent mit an und ca. 45 Prozent helfen öfter als dreimal pro Woche im Haushalt. Bei den 11-Jährigen liegt der Anteil derer, die nie im Haushalt helfen, genau wie bei den anderen Altersgruppen bei 6 Prozent, aber sie helfen insgesamt selte-

33 Laut DIW Wochenbericht 6/2016 nehmen 18% der Schüler*innen in der Sekundarstufe I und 6% der Grundschüler*innen Nachhilfe.

ner als die Älteren.[34] In den Gruppendiskussionen geben Kinder und Jugendliche über dieses Thema wenig Auskunft. Sie sprechen es von sich aus nicht an. Darum können wir hier auch nicht weiter spezifizieren, worin die Tätigkeiten im Haushalt bestehen. Es wird in vielen Familien aber Teil der Erziehung sein, Kinder und Jugendliche zur Unterstützung heranzuziehen.

Bei der Betreuung von Geschwistern oder anderen Familienmitgliedern zeigt sich ein deutlicher Alterseffekt. Sind es unter den Zehnjährigen 66,1 Prozent, die mindestens einmal pro Woche in die Pflicht genommen werden, so sind es in der Gruppe der Vierzehnjährigen noch 45,1 Prozent. Dieser Befund ist irritierend, weil man eher davon ausgehen würde, dass die Älteren häufiger Betreuungsaufgaben übernehmen müssen.

Interessant ist, dass die jüngeren Kinder öfter an religiöse Orte gehen und hier vermutlich von den Eltern mitgenommen oder dazu aufgefordert werden. Wir zählen diese Tätigkeit eher zu den Pflichten, wohl wissend, dass dies auch als normative Einordnung kritisiert werden kann. Der Grund dieser Zuordnung liegt in der Annahme, dass die Kinder und Jugendlichen vermutlich in einen Gottesdienst, eine Moschee oder Synagoge gehen, weil dies eine Familienpraktik ist.

Aktivitäten, die eher auf Freizeit hindeuten

In vielen Studien werden Kinder und Jugendliche nach Freizeitaktivitäten gefragt. Freizeit gilt dabei als wichtiger Teil von Bildungsprozessen und die Beschreibung von Freizeitaktivitäten wird auch herangezogen, um auf Mangelerfahrungen aufgrund von Armut hinweisen zu können. Children's Worlds+ will zunächst einmal das Spektrum der Aktivitäten von jungen Menschen aufzeigen, um Kinder und Jugendliche als aktive Menschen erkennbar zu machen.

Abbildungen 35 und 36 zeigen, welche Freizeitaktivitäten, die eher auf persönliche Interessen und das Vergnügen von Kindern und Jugendlichen verweisen, wie oft gemacht werden.

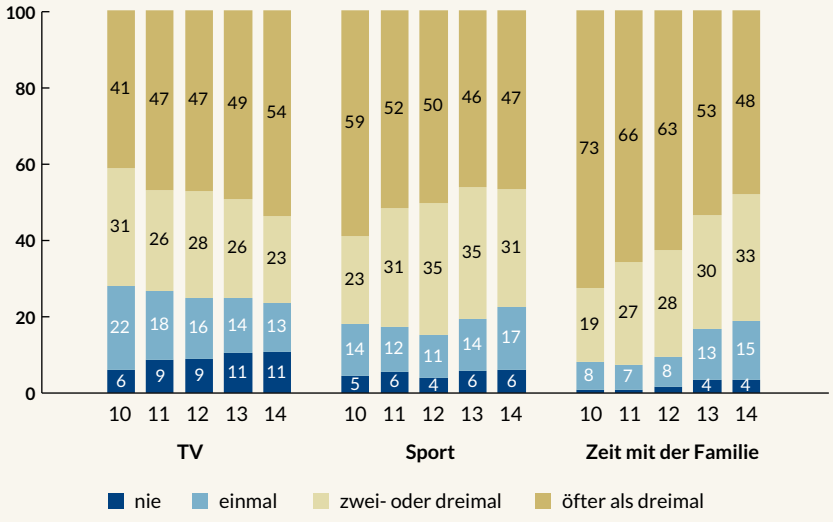
Betrachtet man die Freizeitaktivitäten, dann zeichnet sich folgendes Bild ab: Auf Platz eins der Freizeitaktivitäten stehen Aktivitäten rund um die sozialen Medien. Bei den Zehnjährigen rangiert draußen spielen und Zeit mit der Familie noch höher und auch bei den Elfjährigen ist Zeit mit der Familie noch häufiger belegt als Aktivitäten im Bereich soziale Medien. Insgesamt wird aber deutlich, wie bedeutsam es mit zunehmendem Alter der Jugendlichen ist, sich mit sozialen Medien zu beschäftigen.

Nahezu alle Kinder und Jugendlichen verbringen Teile ihrer Freizeit mit ihrer Familie; sodass Familienzeit hier auf Platz zwei steht. Dabei nimmt der Anteil der Befragten, die öfter als dreimal in der Woche Zeit mit der Familie verbringen, mit zunehmendem Alter kontinuierlich ab – von 72,5 Prozent (Zehnjährige) auf 47,8 Prozent (Vierzehnjährige). Die Gruppendiskussionen bieten eine reiche Auswahl an Beschreibungen, Charakterisierungen und Problemanzeigen zu den Familienaktivitäten. Alle Altersgruppen finden Aktivitäten mit der Familie wichtig.

34 Den Zehnjährigen wurde diese Frage nicht gestellt.

ABBILDUNG 35 **„Wie oft in der Woche machst du die folgenden Dinge?" Eher Freizeitaktivitäten – nach Alter**

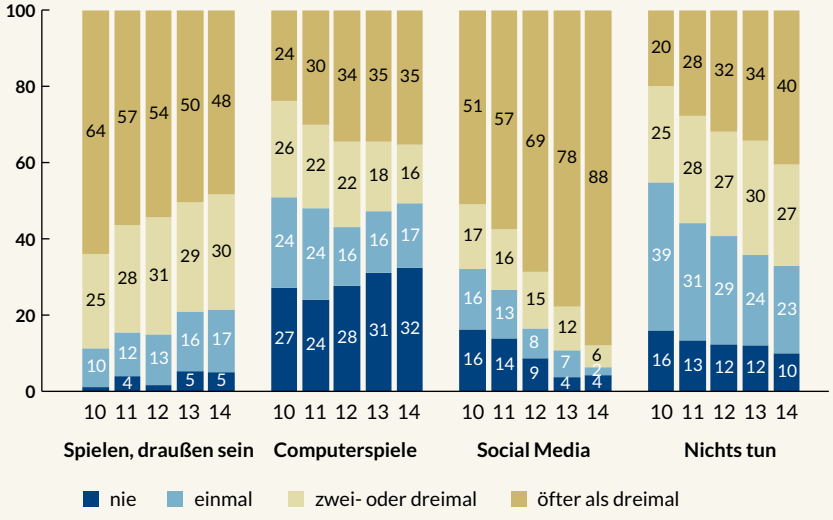
In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 36 **„Wie oft in der Woche machst du die folgenden Dinge?" Eher Freizeitaktivitäten – nach Alter**

In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

In einzelnen Gruppen zeigen sich aber auch individuelle Unterschiede, die u. a. mit persönlichen Erfahrungen zusammenhängen. Der folgende Auszug aus einer Gruppendiskussion mit Achtzehnjährigen gibt diese Bandbreite gut wieder:

18-Jährige über Zeit mit der Familie (18/4)

J2: *Zeit mit Familie.*

J1: *Schon unbedingt!*

J3: *Mitte würde ich sagen.*

J1: *Familie ist cool. Also mir ist das wichtig!*

J2: *Muss jetzt nicht zu viel sein, aber so gar keine Zeit dafür ist auch nicht richtig...*

J5: *Naja, Familie ist doch so ein Thema heutzutage... Das ist so...*

J2: *Zeit mit der Familie, das ist schon wichtig, also ohne geht gar nicht!*

J1: *Warte... Könntest du komplett ohne?!*

J5: *Ja, es geht aber grade nicht um alles oder nichts! Wir wollen ja nicht ganz drauf verzichten...*

J2: *Also brauche ich jetzt nicht unbedingt, ich brauche keine Zeit mit meiner Familie, ich seh sie so schon oft...*

J1: *Ja, ich brauche auch keine Zeit mit meiner Familie.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Auf Platz drei der Freizeitaktivitäten steht das Item ‚Spielen oder draußen sein' und auch hier ist der Anteil der Kinder, die das mehr als dreimal pro Woche machen, unter den Zehnjährigen mit 63,7 Prozent höher als unter den Vierzehnjährigen mit 48,2 Prozent. Auf Basis der Daten kann allerdings nicht weiter klassifiziert werden, was genau Zehnjährige draußen unternehmen. Auch Sport gehört zu den beliebten Freizeitaktivitäten. Der Anteil der Befragten, die nie Sport treiben liegt bei maximal 6 Prozent bei den Elf-, Dreizehn- und Vierzehnjährigen. Bei der Häufigkeit Sport zu treiben zeigt sich allerdings ein Alterseffekt. Während unter den Zehnjährigen 58,9 Prozent öfter als dreimal die Woche Sport treiben, tun dies unter den Vierzehnjährigen noch 46,6 Prozent. Im Gegenzug wird mit zunehmendem Alter Ausruhen bzw. ‚Nichts tun' wichtiger, wie Abbildung 36 zeigt.

Die stärksten Alterseffekte finden sich, wie bereits angedeutet, bei der Nutzung von sozialen Medien und beim ‚Nichts tun'. Die Anteile der Befragten, die öfter als dreimal pro Woche soziale Medien nutzen, unterscheiden sich zwischen den Zehn- und den Vierzehnjährigen um 37 Prozentpunkte. In der Gruppe der Vierzehnjährigen geben fast 88 Prozent der Befragten an, öfter als dreimal pro Woche soziale Medien zu nutzen, unter den Zehnjährigen nur 50,8 Prozent.

Und auch ‚Nichts tun' wird von den Älteren häufiger praktiziert als von den Jüngeren. Hier fällt der Anteil derer, die maximal einmal pro Woche nichts tun von 54,9 Prozent unter den Zehnjährigen auf 33,0 Prozent unter den Vierzehnjährigen. Öfter als dreimal pro Woche geben sich 19,8 Prozent der Zehnjährigen aber 40,3 Prozent der Vierzehnjährigen dem Nichts tun hin.

Neben den Altersunterschieden finden sich bei den Freizeitaktivitäten auch signifikante Geschlechterunterschiede. Am deutlichsten sind sie bei Computerspielen ausgeprägt. In allen Altersgruppen spielen überproportional viele Jungen mindestens zweimal pro Woche Computer. Demgegenüber nutzen die Mädchen überproportional häufig soziale Medien mehr als dreimal wöchentlich.

Insgesamt geben die Befunde zur Zeitnutzung ein gemischtes Bild: Sie verweisen einerseits auf vielfältige Aktivitäten und andererseits auf einige markante Schwerpunkte. Die Interessen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen ihre Zeit zu nutzen, repräsentieren durchaus auch das Freizeitverhalten in der gesamten Gesellschaft. Auch Erwachsene nutzen zunehmend soziale Medien, treiben Sport und planen gemeinsame Aktivitäten mit ihren Familien. Anhand der Daten lassen sich keine substanziellen Aussagen zur Qualität des Erlebens der Aktivitäten machen – egal ob Pflichten oder Freizeit. Sie geben jedoch einen Einblick in die Zeitnutzung, wenn Kinder und Jugendliche nicht in der Schule sind. Fragen an die Qualität von Erfahrungen in dieser Bedarfsdimension werden daher im nächsten Abschnitt in den Blick genommen.

4.3.4 Zuwendung und Fürsorge. Wie Kinder und Jugendliche in Children's Worlds+ deren Qualität einschätzen

In Abschnitt 4.3.2 ist anhand der Schlüsselthematik Zugehörigkeit die emotionale Seite dieser Bedarfsdimension angesprochen worden und es kamen Aspekte ihrer Qualität zur Sprache. Für die Auswertung und Diskussion zu Zuwendung und Fürsorge wurden folgende Items zu Familie, Freund*innen, Lehrer*innen und Menschen in der Nachbarschaft für die Analyse herangezogen:

- In meiner Familie gibt es jemanden, der sich um mich kümmert.
- Wenn ich Probleme habe, hilft mir jemand aus meiner Familie.
- Meine Eltern verbringen genug Zeit mit mir.
- Wenn ich Probleme habe, helfen mir meine Freundinnen und Freunde.
- Ich bin zufrieden mit meinen Freundinnen und Freunden.
- Ich habe genug Zeit für meine Freundinnen und Freunde.
- Meine Lehrerinnen und Lehrer kümmern sich um mich und helfen mir, wenn ich Probleme habe.
- Wenn ich Probleme habe, helfen mir Mitschülerinnen und Mitschüler.
- Wenn es Probleme gibt, gibt es in der Nachbarschaft Leute, die mir helfen.

Die hier beschriebenen Ergebnisse nehmen Aspekte der Beziehungsqualität in den Blick, die sich in der Familie und dem Freundeskreis zeigen, aber auch in Schule und Nachbarschaft eine Rolle spielen. Wir haben entschieden, in diesen Abschnitt auch die Erfahrungen mit Lehrkräften und Personen in der Nachbarschaft heranzuziehen, um die Komplexität von Beziehungen und die Bandbreite von Zuwendung und Fürsorge aufzeigen zu können. Gleichwohl lassen sich weder die Beziehungen, noch die Qualität von Zuwendung und Fürsorge gleichrangig betrachten, da insbesondere Familie und Schule unterschiedliche Aufgaben haben, was sich auch auf die Bewertungen der Kinder und Jugendlichen auswirken wird.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zunächst für die Familie als zentralem Ort des Aufwachsens dargestellt. Daran anschließend geht es um ausgewählte Befunde zur Schule und zur Nachbarschaft. Auf dieser Basis werden die Erfahrungen und Einschätzungen zu Zuwendung und Fürsorge durch Erwachsene gebündelt und das Generationenverhältnis stärker in den Blick genommen. Daran anschließend werden die Ergebnisse mit Blick auf Freund*innen und Mitschüler*innen vorgestellt.

Zuwendung und Fürsorge im Generationenverhältnis

Familie

Ob sich in der Familie jemand um die Kinder und Jugendlichen kümmert, war Gegenstand der ersten Publikation. Auch das Item „meine Eltern verbringen genug Zeit mit mir" wurde untersucht (Andresen/Wilmes/Möller 2019, S. 39). Die Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen sind dabei insgesamt sehr positiv, allerdings nimmt die Zufriedenheit mit dem Heranwachsen ab. Die Daten von Children's Worlds+ bestätigen zum einen aber auch den Befund, dass die Jüngsten nicht in jeder Familie ein ausreichendes Maß an Zuwendung und Fürsorge erhalten. Zum anderen zeigen sie, dass auch Jugendliche mit zunehmendem Alter vermehrt vermissen, dass sich in der Familie jemand um sie kümmert.

Was Kinder unter „kümmern" verstehen und welche Praktiken sie sich von den Eltern wünschen, benennen Achtjährige in einer gemischtgeschlechtlichen Gruppendiskussion.

8-Jährige über die Sorge, wenn sich in der Familie niemand kümmert (8/4)

K1: *Dass sich jemand um mich kümmert.*

K4: *Braucht man.*

I: *Ja? Und warum? Also okay.*

K1: *Sonst ist es ja doof. Wenn sich niemand um einen kümmert dann ist es ja voll doof. Dann sitzt man da. Und dann muss man sich alles selbst machen. Keiner kümmert sich um einen. Und wenn sich die Eltern um einen nicht kümmern, dann ist es ja auch doof.*

K4: *Ja, oder dann hat man/ zum Beispiel, wenn man fünf ist, man kann ja noch nicht kochen. Und dann/*

K2: *Das stimmt wirklich.*

K4: */man braucht Eltern und so was.*

K1: *Wenn man fünf ist kommt man gar nicht auf den Herd. (lacht)*

K4: *Na doch, ich kann das aber schon.*

K1: *Ja, wenn man sich auf einen Hocker stellt. Und dann hat man so rühre, rühre.*

K4: *Nein, ich schaffe das ohne Hocker.*

K1: *Oder wenn sich jemand weh tut. Oder wenn sich jemand weh tut, dann kann man ja nicht einfach: Oh, nein, jetzt habe ich mir weh getan. Was mache ich denn jetzt? Dann muss ja jemand zu einem kommen und sich um diese Person kümmern.*

K2: *Ja.*

K1: *Und sie trösten.*

K3: *Braucht man.*

K4: *Braucht man.*

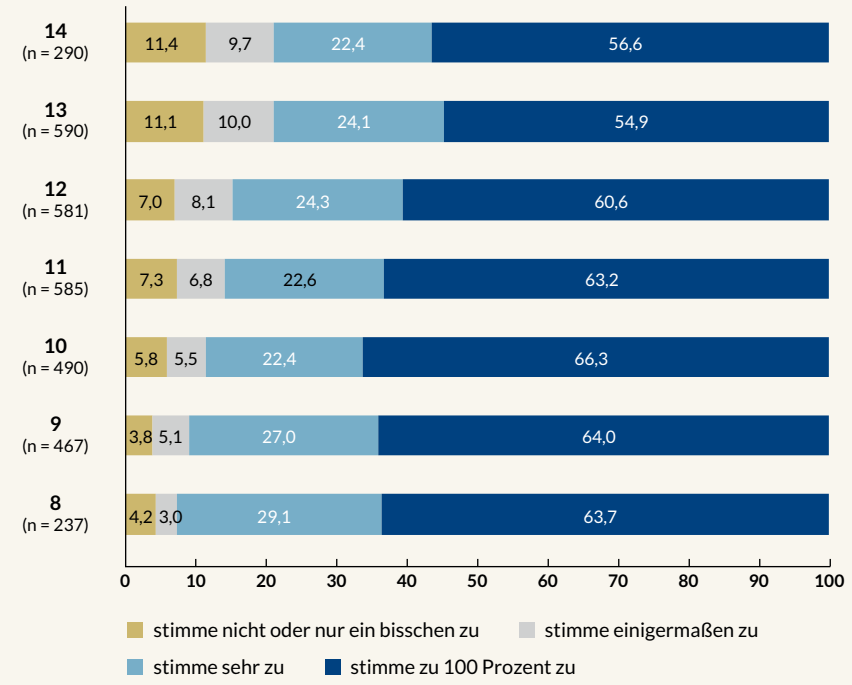
K1: *Naja, wenn man krank ist, braucht man auch jemand, der sich um einen kümmert.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Man braucht Eltern „und so was", weil Kinder nicht alles selber machen können. Hier rekurrieren die Kinder auf ihr gemeinsames Wissen über Abhängigkeit, wobei sie dies an jüngeren Kindern beispielhaft entfalten – Fünfjährige kommen nicht an den Herd. Eltern müssen sich also um die Grundbedürfnisse kümmern. Auch wenn Kinder krank oder verletzt sind, brauchen sie Trost und vielleicht ein Pflaster. Hier sind es folglich problematische Situationen, für die sich Kinder und Jugendliche hilfreiche Mütter und Väter wünschen. Abbildung 37 zeigt diesbezüglich die Ergebnisse zu dem Item „Wenn ich Probleme habe, hilft mir jemand aus der Familie".

ABBILDUNG 37 **„Wenn ich Probleme habe, hilft mir jemand aus der Familie" – nach Alter**

In Prozent



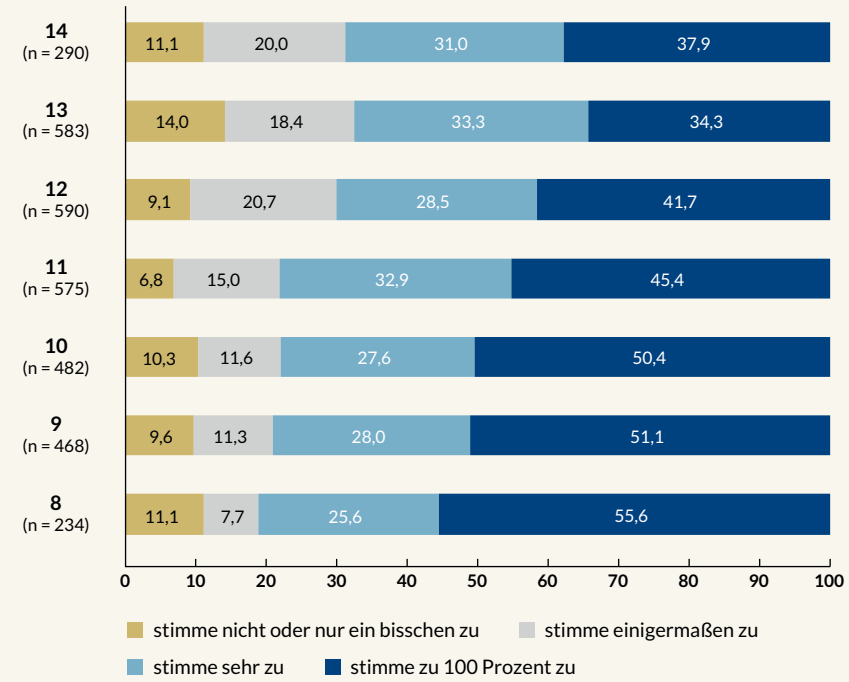
Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Auch hier ist auffällig, dass die Befragten mit zunehmenden Alter entweder skeptischer werden, was die Hilfe durch die Familie angeht oder ihre Probleme sich so gestalten, dass sie keine Hilfe durch die Erwachsenen in der Familie erwarten. Insgesamt stimmen 11,4 Prozent der Vierzehnjährigen dem Item nicht oder nur ein bisschen zu. Um Probleme allerdings erkennen zu können, müssen Mütter und Väter auch Zeit für ihre Kinder haben. Insofern greift Abbildung 38 die oben bereits diskutierte Zeitthematik noch einmal auf.

Hier sind die Dreizehnjährigen mit 14 Prozent die größte Gruppe, die diesem Item nicht oder nur ein bisschen zustimmen. Auffällig ist zudem, dass ansonsten in nahezu allen Altersjahrgängen rund 10 Prozent der Kinder und Jugendlichen dieses Item eher kritisch beurteilen – allein bei den Elfjährigen sind es lediglich 6,8 Prozent.

ABBILDUNG 38 **„Meine Eltern verbringen genug Zeit mit mir" – nach Alter**

In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Daran anschließend stellt sich die Frage, ob es bei diesen Einschätzungen Unterschiede zwischen Familienformen gibt. Dabei geht es aber nicht um eine moralisierende Perspektive. Vielmehr soll geprüft werden, ob sich die strukturellen Belastungen von Familien und insbesondere die strukturellen Benachteiligungen vor allem von Ein-Eltern-Familien auch hier abzeichnen.

Abbildung 39 differenziert die drei Items zu Zuwendung und Fürsorge:

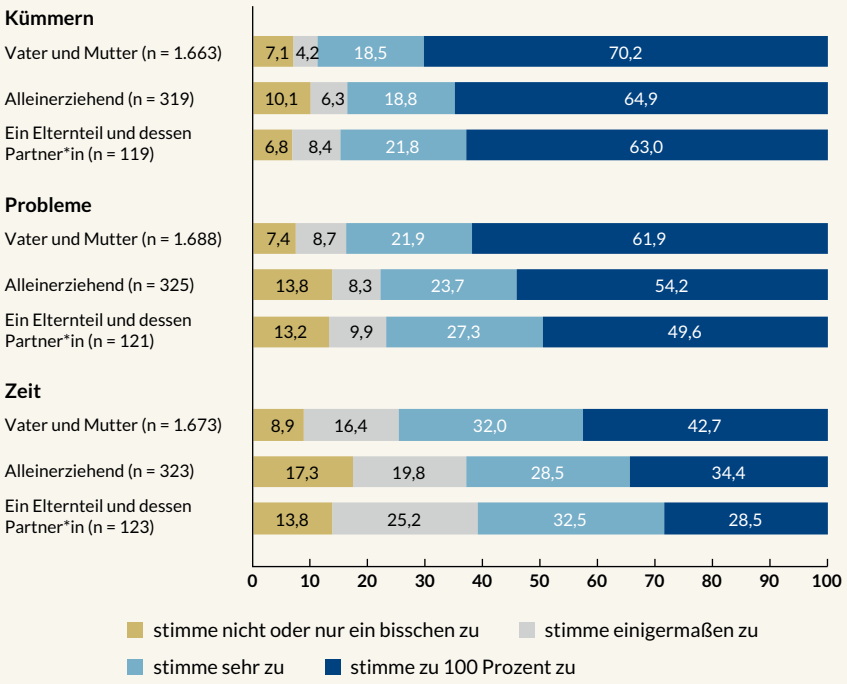
- In meiner Familie gibt es jemanden, der sich um mich kümmert.
- Wenn ich Probleme habe, hilft mir jemand aus der Familie.
- Meine Eltern verbringen genug Zeit mit mir.

daher nach den drei Familienformen, die auf der Basis des Fragebogens identifiziert werden können. Das Bild ist nicht eindeutig, allerdings zeigt sich, dass die Gruppe der Kinder, die den drei Items nicht zustimmen, bei den Alleinerziehenden am größten ist. Bei dem Item „wenn ich Probleme habe, hilft mir jemand aus der Familie" liegt diese Gruppe jedoch nahe bei denen, deren alleinerziehendes Elternteil einen Partner bzw. eine Partnerin hat.

Insgesamt geben die Kinder und Jugendlichen den Eltern(teilen) in allen Familienformen eine recht positive Rückmeldung. Mütter und Väter, auch wenn sie nicht zusammenleben, scheinen sich sehr darum zu bemühen, ihren Kindern Zuwendung und Fürsorge in einem richtigen Maß angedeihen zu lassen. Wichtig wäre jedoch ein näherer Blick auf die Gruppe derjenigen, die eher ein Defizit an

ABBILDUNG 39 **Fürsorge und Zuwendung in der Familie – nach Familienform**

In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

elterlicher Fürsorge berichten. Zudem wäre es sinnvoll, bestimmte belastende Phasen zu identifizieren, die alle Familien treffen können. Darauf zielt der folgende Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion mit Achtzehnjährigen, in dem von einem Vater erzählt wird, der lange beruflich gependelt ist und dadurch wenig Zeit Zuhause hatte.

18-Jährige*r über beruflich eingeschränkte Elternteile (18/3)

Ich finde es ganz interessant, weil, ich habe das eine Zeitlang mitgemacht. Mein Vater hat sehr, sehr lange in (Name der Stadt) gearbeitet, das ist Nahe (Name der Stadt), da hatte er sein Büro und er ist dann halt wirklich, weil, wir leben in (Name des Wohnortes), der ist dann jeden Tag oder jeden Montag diese zwei Stunden gefahren, hat da in einem billigen Hotel übernachtet, da gearbeitet, die Woche über und ist dann freitags wieder nach Hause gekommen. Da war ich noch sehr viel jünger als ich jetzt bin, das war so bis zu meinem zehnten Lebensjahr ungefähr und da habe ich ja echt kaum Erinnerungen daran, dass ich so mit meinem Vater viel gemacht hätte, zumindest unter der Woche. Klar, am Wochenende ja, aber ich meine, ich habe es nicht schlimm gefunden damals und es stört mich auch jetzt noch nicht unbedingt. Er hat es immer noch, er arbeitet in ganz Europa. Aber ich meine, es wäre auch schön, wenn er mal ein bisschen öfter zuhause wäre, also.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Lehrkräfte in der Schule

Kinder und Jugendliche verbringen viel Zeit in der Schule und ihre Lehrer*innen können zu wichtigen Ansprechpersonen auch in problematischen Phasen werden. Die Schule hat einen Bildungs-, aber auch einen Erziehungsauftrag und ist ein Ort, an dem alle Kinder und Jugendlichen vielfältige Erfahrungen sammeln. Wichtig ist aus unserer Sicht aber, die Schule nicht unter der Hand mit dem familiären Lebensraum gleichzusetzen. Sie hat andere Aufgaben und Pädagog*innen an Schulen müssen ganz andere Rollen einnehmen als Eltern. Doch nicht zuletzt die unter der zweiten Bedarfsdimension vorgestellten Befunde zu Gewalt- und Ausgrenzungserfahrungen in der Schule verdeutlichen die Tragweite, die Zuwendung und Fürsorge auch in der Schule haben. Es kann daher sehr bedeutsam sein, ob stark belastete Kinder und Jugendliche in der Schule Hilfe erfahren und auf Erwachsene stoßen, mit denen sie offen über Probleme sprechen und kompetent nach Lösungswegen suchen können.

Aus diesem Grund hat Children's Worlds+ ein Item zu Zuwendung und Fürsorge in der schulischen Generationenbeziehung erfragt. Wie schätzen Schüler*innen es ein, ob Lehrkräfte sich um sie kümmern und ihnen bei Problemen helfen.[35] In der ersten Publikation hatten wir bereits eine Auswertung bezogen auf Altersunterschiede vorgestellt (Andresen/Wilmes/Möller 2019, S. 35, Abb.6). Auch hier zeigen sich einmal mehr statistisch signifikante Altersunterschiede. Je älter die Befragten, umso stärker zweifeln sie daran, dass die Lehrer*innen sich um sie kümmern. Bei den Achtjährigen stimmten 52,9 Prozent dem Item zu 100 Prozent zu, bei den Vierzehnjährigen waren es 16,7 Prozent.

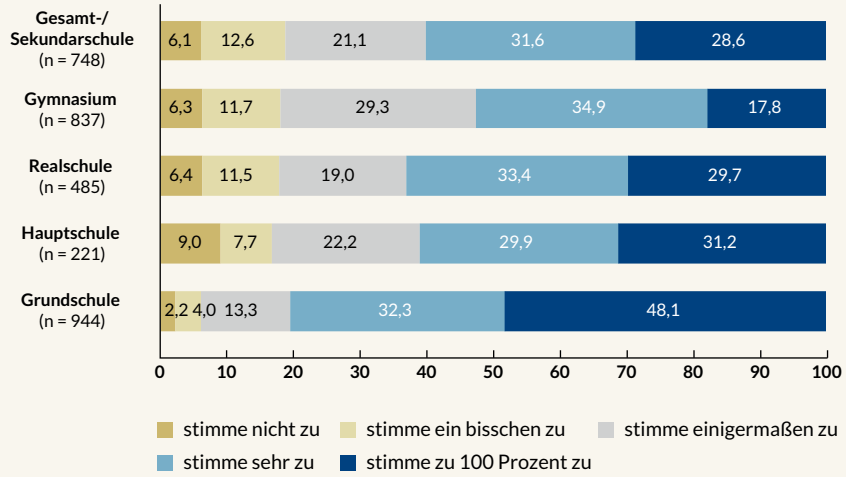
Abbildung 40 gibt nun einen nach Schultypen differenzierten Überblick. Schüler*innen in der Grundschule haben bei ihren Lehrer*innen in deutlich stärkerem Umfang den Eindruck, dass diese sich um sie kümmern und bei Problemen helfen. Bei allen weiterführenden Schulen fallen die Zustimmungswerte deutlich verhaltener aus. Dabei ist der Anteil der befragten Gymnasiast*innen mit 52,7 Prozent am geringsten, der dem Item sehr bzw. zu 100 Prozent zustimmt.

Auch in den Gruppendiskussionen wird die Rolle der Lehrkräfte diskutiert. Anhand der dazu ausgewerteten Sequenzen lässt sich kein eindeutiges Bild rekonstruieren. Vielmehr thematisieren die Teilnehmer*innen meist individuelle Erfahrungen, die unterschiedlicher Natur sind. Gleichwohl verbirgt sich hinter der Erfahrungsvielfalt auch eine strukturelle Problematik. Wir wissen bislang zu wenig darüber, ob Kinder und Jugendliche eher zufällig die Erfahrung machen, dass ihnen durch Lehrkräfte bei Problemen geholfen wird. Insofern wäre zu diskutieren, welche strukturellen Maßnahmen zu einem verlässlichen Hilfeangebot beitragen könnten, das bei Schüler*innen bekannt ist und dem sie vertrauen.

35 Im Fragebogen sind damit hier zwei Themen zu einem Schulitem zusammengefasst. Genau genommen kann somit nicht klar unterschieden werden, auf welchen Teil sich die Einschätzung bezieht. Dennoch wird eine Tendenz deutlich.

ABBILDUNG 40 **„Meine Lehrerinnen und Lehrer kümmern sich um mich und helfen mir, wenn ich ein Problem habe" – nach besuchtem Schultyp**

In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. BertelsmannStiftung

Zuwendung und Fürsorge unter Gleichaltrigen

In diesem Abschnitt wird die Bedeutung von Freund*innen mit Blick auf den Bedarf nach Zuwendung und Fürsorge herausgearbeitet. Doch zuvor soll noch einmal auf die Ergebnisse zu den Einschätzungen von Mitschüler*innen eingegangen werden. Auch sie sind wichtig, wenn es um das Bedürfnis nach Hilfe bei Problemen geht. Anknüpfend an die Auswertung zu Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen in Kapitel 4.2 sind Mitschüler*innen zudem wichtig für das Erleben des Klassen- und Schulklimas (siehe Abbildung 30). Dort zeigt sich deutlich, dass Kinder und Jugendliche mit keinen oder wenigen Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen auch häufiger davon ausgehen bzw. die Erfahrung gemacht haben, dass Mitschüler*innen ihnen helfen. 73,9 Prozent derjenigen, die keine Übergriffe erlebt haben, stimmen dem Item sehr oder zu 100 Prozent zu, während dies lediglich 34,2 Prozent derjenigen sagen, die alle drei Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen gemacht haben.

Zuwendung und Fürsorge in Freundschaftsbeziehungen

Woran Kinder und Jugendliche die Qualität von Freund*innen festmachen, wird in den Gruppendiskussionen mit großer Lust und erfahrungsreich behandelt. Beste Freund*innen bereichern das Leben und alle drei Bedarfe – Zeit, Zuwendung und Fürsorge – tauchen bei der Beschreibung der besten Freundin, des besten Freundes auf. Den Kindern und Jugendlichen geht es dabei sowohl um quantitative Aspekte als auch die Qualität der gemeinsamen Zeit sowie die Dauer der Freundschaft. Wenn eine Freundschaft bereits eine längere Geschichte hat, so ist es vielleicht nicht mehr so wichtig, sich oft zu treffen. Dies bespricht eine Gruppe zehnjähriger Jungen.

10-jährige über ihre besten Freunde (10/3)

I: *Okay. Und dann ist man befreundet. Und wie wird man dann zum besten Freund?*

K5: *Wenn man fragt.*

K3: *Wenn man viel zusammen macht.*

K5: *Ja, indem man fragt: „Willst du mein Freund sein, mein bester Freund?".*

K2: *Also ich mache halt mit dem Julius nicht so viel, aber er ist trotzdem mein bester Freund, weil/*

K3: *Wenn man jetzt mehrere beste Freunde/*

K2: */ wir uns schon aus dem Kindergarten kennen. Jetzt war er im anderen Kindergarten und jetzt sind wir wieder in der gleichen Klasse.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Gelegenheiten viel Zeit miteinander zu verbringen sind wichtig für eine erfüllte Freundschaft. In allen Altersgruppen machen Teilnehmer*innen an kritischen Zeiten die Geschichte bzw. Entwicklung ihrer Freundschaften fest. Dabei hängen kritische Phasen immer wieder mit einem Mangel an Gelegenheiten und Zeit zusammen, wie das Beispiel eines Gesprächsauszugs mit zwei befreundeten Achtjährigen verdeutlicht, die nach dem Wechsel in die Schule plötzlich keine Zeit mehr füreinander hatten.

8-Jährige über eine Krise in der Freundschaft (8/3)

K2: *Zeit für Freundschaften. Zeit für Freundschaften.*

K3: *Ja, das ist schon wichtig. Weil ich und die Tina hatten/ wir hatten lange mal keine Zeit für uns.*

I1: *Und wie war das dann?*

K3: *Ja, wir haben uns nicht so gesehen. Und zwar nicht*

K4: *Ja, weil wir beide dauernd zusammen gespielt haben. Zum Beispiel im Kindergarten.*

K3: *Fast hatten wir keine/*

K4: *Keine Chance zusammen zu spielen.*

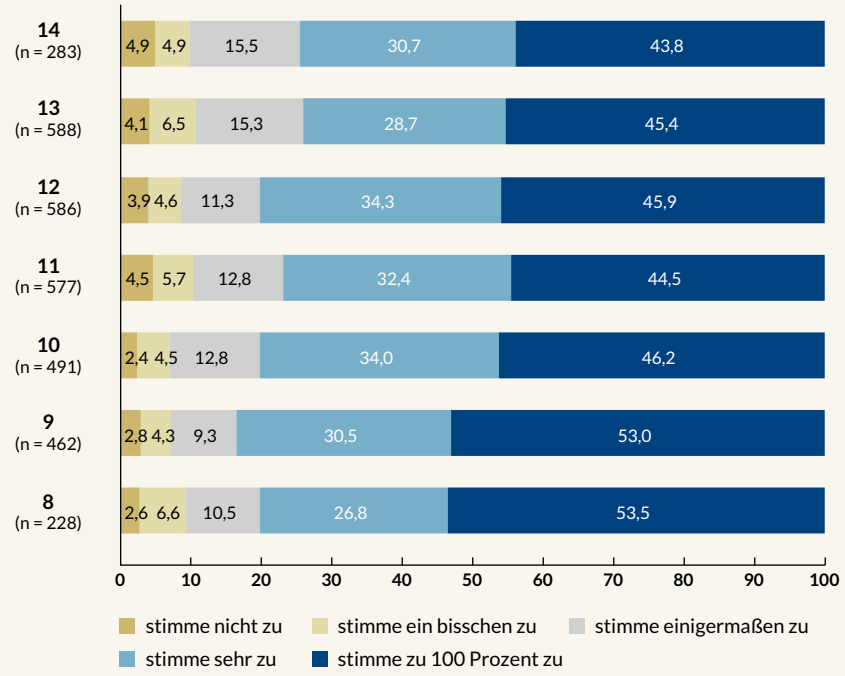
K3: *Ja, fast hätten wir gesagt, wir wollen nicht mehr Freunde sein und so.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Freundschaften können folglich auch in jungen Jahren schon Krisen durchlaufen, diese zu überwinden, erleben Kinder und Jugendliche aber als bereichernde Erfahrung. Insbesondere wenn jemand eine Krise etwa in der Familie erlebt, stehen Freund*innen meist hilfreich zur Seite, hören zu, suchen nach Lösungen für ein Problem oder sind einfach da. So zeigt Abbildung 41 die Zustimmung der Kinder und Jugendlichen zu Hilfe durch Freund*innen bei Problemen.

ABBILDUNG 41 **„Wenn ich ein Problem habe, helfen mir Freundinnen und Freunde" – nach Alter**

In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

In der Abbildung wird Freund*innen über alle Altersgruppen hinweg ein sehr gutes Zeugnis ausgestellt, d. h. Freund*innen sind wichtige Ansprechpartner*innen bei Problemen. Die hohen Werte verändern sich auch nicht in unterschiedlichen Schultypen und Familienformen. Damit sagen die Kinder und Jugendlichen sicherlich auch etwas über sich selbst als Freund oder Freundin aus.

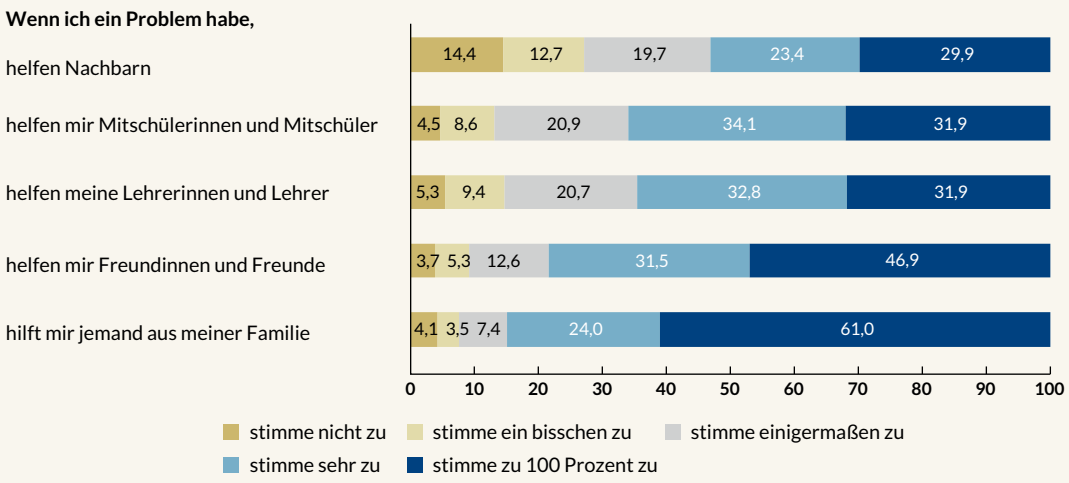
Hilfe bei Problemen: Die Generationen im Vergleich

Die folgenden Befunde geben einen Überblick, bei welchen Personen Kinder und Jugendliche Hilfe bei Problemen finden. Dabei versuchen wir eine Art „ganzheitlichen" Blick auf die verschiedenen Lebensräume von Kindern und Jugendlichen zu werfen. Neben der Familie und Lehrer*innen beinhalten die Abbildungen 42 und 43 deshalb auch Ergebnisse zu Gleichaltrigen und Einschätzungen mit Blick auf Personen in der Nachbarschaft. Diese Perspektive ist wichtig, um das gesamte Umfeld von Kindern und Jugendlichen zu betrachten. Darauf aufbauend können Überlegungen angestellt werden, wie sich Strukturen für den Hilfe- und Unterstützungsbedarf aus der Sicht von jungen Menschen verändern müssten.

Abbildung 42 zeigt, dass die Familie die höchsten Zustimmungswerte bei der Frage hat, wer Kindern und Jugendlichen bei Problemen hilft. Daneben sind die Freund*innen für fast 78,4 Prozent der Befragten zentral. Bei der Schule rangieren Lehrkräfte und Mitschüler*innen nahezu gleich. Interessant ist, dass über 53,3 Prozent der Befragten ihrer Nachbarschaft ein sehr gutes bis gutes Zeugnis ausstellen. Personen in der unmittelbaren Wohnumgebung können folglich eine wichtige Ressource für Kinder und Jugendliche sein.

ABBILDUNG 42 **Anteil der Kinder und Jugendlichen, die angeben, in der Familie, bei Freund*innen, bei Lehrer*innen, bei Mitschüler*innen bzw. bei Nachbar*innen Hilfe bei Problemen zu bekommen**

In Prozent



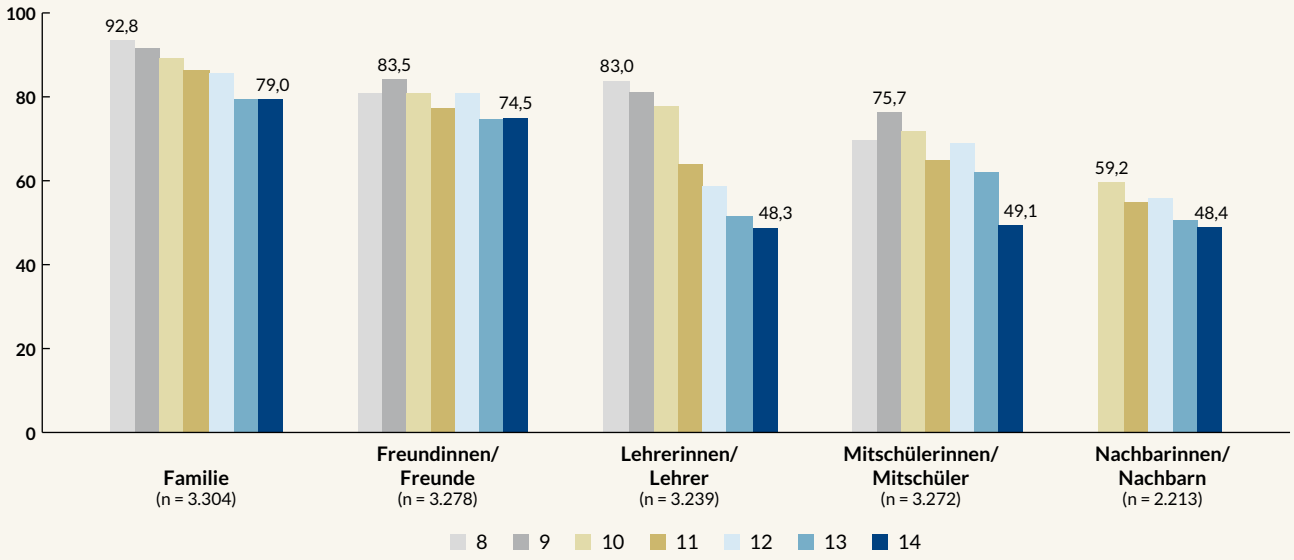
Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

Doch auch hier lässt sich das bereits bekannte Muster identifizieren: Abbildung 43 zeigt, dass mit zunehmendem Alter insgesamt die Zuversicht und/oder die Erfahrung, bei Problemen Hilfe zu bekommen, bezogen auf alle Kontexte abnimmt. Die Familie bleibt zwar auch für die überwiegende Mehrheit der Dreizehn- und Vierzehnjährigen der Ort, wo sie Hilfe finden. In dieser Altersgruppe liegt der Anteil derjenigen, die dem Item „Wenn ich Probleme habe, hilft mir jemand aus meiner

ABBILDUNG 43 **Anteil der Kinder und Jugendlichen, die angeben, in der Familie, bei Freund*innen, bei Lehrer*innen, bei Mitschüler*innen bzw. bei Nachbar*innen Hilfe bei Problemen zu bekommen – nach Alter**

In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.

BertelsmannStiftung

Familie“ sehr bzw. zu 100 Prozent zustimmen, aber rund 14 Prozentpunkte unter dem der Achtjährigen. Deutliche Einbußen in der Einschätzung, Helfer*innen bei Problemen zu sein, erfahren die Lehrer*innen, aber auch die Mitschüler*innen. Auch bei den Menschen aus der Nachbarschaft geht die Erwartung zurück, Hilfe bei Problemen zu bekommen. Als stabilste Ansprechpersonen erweisen sich über alle Altersgruppen hinweg die Freund*innen – hier sind die Rückgänge am geringsten.

Diese beiden vergleichenden Abbildungen sensibilisieren dafür, dass Kinder und Jugendliche möglichst viele gute Optionen und verschiedene Kontexte haben sollten, damit sie mit ihren Problemen nicht allein bleiben.

4.3.5 Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen

Die zentrale Rolle, die Kinder und Jugendliche dem Thema Zugehörigkeit mit Blick auf die Bedarfsdimension Zeit, Zuwendung und Fürsorge einräumen, stellt in gewisser Weise eine Art Gegenbild zu den im vorherigen Kapitel beschriebenen Ergebnissen zu Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen dar. Dass Kinder und Jugendliche soziale Zugehörigkeit so hoch bewerten, markiert einen grundlegenden menschlichen Bedarf, der durch Gewalt- und Ausgrenzungserfahrungen gefährdet ist. Es zeigt aber auch sehr viel Potenzial und die grundlegende Bereitschaft für soziale Interaktionen und Engagement. Zugehörigkeit erweist sich darüber hinaus als eine Strategie gegen Anonymität. Lehrreich sind zudem die in den Gruppendiskussionen thematisierten Wechselverhältnisse zwischen Zugehörigkeit und Autonomie. Das eine bedingt für Kinder und Jugendliche das jeweils andere, insofern markieren Zugehörigkeit und Autonomie grundlegende Bedarfe von jungen Menschen.

Kinder und Jugendliche formulieren zudem einen Bedarf, Zeit mit der Familie zu verbringen und die Passagen über Situationen, in denen Kinder eher unfreiwillig Zeit allein zu Hause verbringen, sind eine Facette dieses Bedarfs. Zwar wünschen sich alle frei verfügbare Zeit, auch allein für sich. Aber allein zu bleiben, weil etwa die Arbeitsverhältnisse und Wege die Eltern lange aufhalten, kann als Belastung empfunden werden.

Zu Beginn des Kapitels ist auf die Bedeutung der Freizeit für die gesamte Gestaltung von Kindheit und Jugend hingewiesen worden. Freizeit markiert dabei auch das Maß an sozialer Teilhabe. Dies führt dazu, dass verschiedene Studien Zeitnutzung untersuchen. Die hier vorgenommene Unterteilung in Aktivitäten, die eher als Pflichten und Aktivitäten, die eher als Freizeit gedeutet werden, war aufschlussreich. Sie zeigt, dass Kinder und Jugendliche, wenn sie Teilhabemöglichkeiten haben, sehr vielseitig sind. Zwar stehen soziale Medien insbesondere bei den Älteren an oberster Stelle, aber sie verbringen ihre Freizeit auch gern in der Familie und halten sich draußen auf. Die Frage nach Aktivitäten außerhalb der Schule öffnet zugleich den Blick für die Reichweite der Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen. Denn auch in ihrer Freizeit haben sie zahlreiche Pflichten, die auf die Schule zurückzuführen sind.

Schließlich weisen die Befunde am Ende des Kapitels darauf hin, dass es nicht dem Zufall überlassen bleiben sollte, ob Kinder und Jugendliche bei Problemen jemanden finden, die oder der ihnen hilft. Die vorgestellten Ergebnisse markie-

ren das insgesamt hohe Maß an gutem Willen von Kindern und Jugendlichen, auf die Unterstützung von Eltern, Lehrer*innen, Nachbar*innen und Gleichaltrigen zu bauen. Doch durchgängig zeigt sich in den Ergebnissen die Macht des Heranwachsens: Je älter die Befragten sind, desto kleiner ist die Gruppe derjenigen, die hohe Zustimmungsnoten bei der Erwartung von Hilfe vergeben. Aus diesem Zusammenhang lassen sich Bedarfe ableiten, die strukturell verankert sein sollten: Erstens haben Kinder und Jugendliche das Bedürfnis, sich je nach Problem an jemanden zu wenden und diese Person sollte dann möglichst Zeit für ein Gespräch haben sowie über Fähigkeiten verfügen, auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen einzugehen. Zweitens bedeutet älter zu werden nicht, auf Qualität der Zuwendung und Fürsorge verzichten zu wollen bzw. zu können. Die mit zunehmendem Alter geringere Zufriedenheit mit der Zeit der Eltern, aber auch die geringeren Zustimmungsquoten mit Blick auf Unterstützung bei Problemen durch verschiedene Personengruppen sollten ernst genommen werden. Sie können auch für eine Aufschichtung von verschiedenen enttäuschenden Erfahrungen sprechen.

4.4 Absicherung finanzieller Bedarfe

Finanzielle Ressourcen und materielle Absicherung sind Bestandteile der Forschung über Einflussfaktoren von Child Well-Being. Kinder und Jugendliche, die von engen materiellen Spielräumen betroffen sind und in einer Armutslage leben, erfahren eine eingeschränkte soziale Teilhabe. Die wohlfahrtsstaatliche Organisation sozialer Absicherung von Minderjährigen deckt den sozialen und rechtlichen Status von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft und ihre Position im Generationenverhältnis auf. Dabei zeigt sich eine strukturelle Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen. Sie können Armut aufgrund ihres Alters und ihres Status nicht aus eigener Kraft überwinden und sind von den Möglichkeiten erwachsener Familienmitglieder und sozialen Transferleistungen besonders abhängig.

In dem Konzept einer Teilhabe gewährleistenden Existenzsicherung wird dafür plädiert, Kinder und Jugendliche nicht ausschließlich als Teil ihrer Familien und Bedarfsgemeinschaften zu sehen, sondern als Anspruchsberechtigte, die mehr und andere Bedarfe haben als die bislang berechneten prozentualen Erwachsenenanteile. Wesentlich ist dabei auch die Forderung nach einer veränderten Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen und einer konsequenten Umsetzung von Beteiligungsmöglichkeiten. Gerade Bedarfe, die in einer mit durchschnittlichen Möglichkeiten versehenen Kindheit und Jugend erfüllt sein sollen, können von Erwachsenen allein nicht identifiziert werden. Ein Set an Bedarfen kann zudem nicht einmal festgelegt und danach auf Dauer gestellt werden, es muss flexibel sein und regelmäßig überprüft werden.

Im Gesamtkonzept der Teilhabe gewährleistenden Existenzsicherung wird vor diesem Hintergrund für eine konsequente Beteiligung von Kindern und Jugendlichen plädiert. Die Kindheits- und Jugendforschung kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Sie wird eine regelmäßige Bedarfserhebung nicht ersetzen, weil diese nicht allein wissenschaftlichen Kriterien unterliegt. Gleichwohl kann die Forschung erstens Aufschluss über Bedarfe geben und zweitens Wege für eine Bedarfserhebung aufzeigen. Diese einleitende Verortung betrifft nicht nur die

Ergebnisse der vierten Bedarfsdimension „Absicherung finanzieller Bedarfe". Wir nehmen sie hier deshalb noch einmal vor, weil der politische Diskurs über die finanzielle Absicherung von Kindern und Jugendlichen historisch gewachsen ist, aber bis heute wirksam die Rechte, Interessen und Bedarfe von jungen Menschen marginalisiert. Diese Hintergrundfolie ist für die Beschreibung und Analyse der vorliegenden Daten zur vierten Bedarfsdimension folglich wichtig.

Children's Worlds+ ist keine Kinder- und Jugendarmutsstudie. Gleichwohl wurden Fragen zur materiellen Absicherung gestellt und auch in den Gruppendiskussionen spielte der Themenkomplex zu materiellen Bedarfen und Mangelerfahrungen eine Rolle. Bereits in der ersten Publikation wurde eine bedeutsame Komponente herausgearbeitet, nämlich die von den Befragten angegebene Sorge über die finanziellen Ressourcen der eigenen Familie. Wir haben in den vorausgegangenen Auswertungskapiteln dieses Item mehrfach herangezogen und möchten hier die These vertreten, dass der Einfluss, den die Sorge über die finanzielle Ausstattung der Familie auf andere Aspekte im Erleben von Kindern und Jugendlichen hat (z. B. Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen), die von ihnen erlebte Ohnmacht bei der Absicherung finanzieller Bedarfe markant aufzeigt. Kinder und Jugendliche wissen, dass sie selbst bislang über keine Handlungsspielräume verfügen, sondern vom Erwerbseinkommen ihrer Familie abhängig sind und sie kaum von ihren Eltern unabhängige finanzielle Rechte haben.

Das Kapitel ist vergleichbar aufgebaut wie die drei vorherigen Auswertungskapitel. Im folgenden Abschnitt geht es um ausgewählte internationale Bezüge aus Children's Worlds und die Einbettung der Ergebnisse in die Forschung (4.4.1). Daran anschließend erfolgt eine Sensibilisierung für die Tragweite der Bedarfsdimension auf der Basis der qualitativen Gruppendiskussionen (4.4.2) und im letzten Abschnitt (4.4.3) werden die Ergebnisse aus der Gesamtauswertung noch einmal gebündelt dargestellt. Das Kapitel endet mit fokussierten Schlussfolgerungen (4.4.4). Die erste Auswertung von Children's Worlds+ hat deutlich gemacht, dass eine große Gruppe der Befragten über eine gute Ausstattung mit Gütern und finanziellen Ressourcen verfügt (Andresen/Wilmes/Möller 2019, S. 42 ff.). Wir greifen in diesem Kapitel die Ergebnisse der ersten Publikation punktuell auf und erweitern sie an ausgewählten Stellen. Neben der Frage der Verfügbarkeit von materiellen Gütern und der Ausstattung geht es um einen vertieften Blick auf die Einschätzung von Grundbedürfnissen und Erfahrungen mit Teilhabe bzw. einem Mangel an Teilhabe.

4.4.1 Kontextualisierung der Ergebnisse

Wie bereits beschrieben, ist Children's Worlds+ in der Child Well-Being Forschung verortet, in der die Ausstattung mit materiellen Ressourcen meistens Berücksichtigung findet. Im konzeptionellen Design der internationalen Studie gibt es dabei keine vorab erfolgte Festlegung, ob Well-Being als Ausgangspunkt des Daseins von Kindern und Jugendlichen oder aber als Outcome einer bestimmten Versorgung und Ausstattung anzusehen ist. Vielmehr findet die Erhebung zu einem festgelegten Zeitpunkt statt und „misst" auf der Basis der Informationen von Kindern und Jugendlichen den Status Quo. Gleichwohl zeigen sich aufschlussreiche Faktoren, denen eine Wirkung auf Well-Being zugesprochen werden kann.

In Armut aufzuwachsen bringt erhebliche Beeinträchtigungen für Kinder und Jugendliche mit sich. Doch die Befunde dazu, wie sich dies im Zusammenspiel mit anderen Aspekten auf das Wohlbefinden auswirkt, sind nicht eindeutig, worauf wir in Kapitel 2 bereits verwiesen haben (Bradshaw 2018). In der internationalen Children's Worlds Studie werden alle Acht- bis Zwölfjährigen nach Geld und anderem Besitz gefragt. Im Fragebogen finden sich zudem Zustimmungsfragen zu inhaltlichen Aussagen in diesem Themenbereich sowie die übergreifende Frage nach der Zufriedenheit mit Geld und Besitz. Darüber hinaus wird mit einem Besitz- oder Güterindex gearbeitet, um die Verfügbarkeit von unterschiedlichen Gütern prüfen zu können. Letzteres wurde in den Auswertungen von Rees/Main (2015) als Teil des sozialen Kontexts des Aufwachsens und zusammen mit familienbezogenen Items gewichtet.

Anders als in der internationalen Befragung wurden den Schüler*innen im Rahmen von Children's Worlds+ bei der Frage nach materiellen Gütern drei Antwortmöglichkeiten gegeben. Neben der Zustimmung (ja) gab es die Option den Wunsch nach Besitz auszudrücken (nein, aber möchte oder brauche ich) sowie die Option, das entsprechende Gut nicht zu wollen (nein, möchte oder brauche ich auch nicht). Diese Erweiterung ist aus unserer Sicht nötig, weil dadurch prinzipielle Entscheidungsmöglichkeiten Berücksichtigung finden und nicht stark normativ vorausgesetzt wird, dass die abgefragten Güter für alle Kinder und Jugendlichen Relevanz haben müssen.

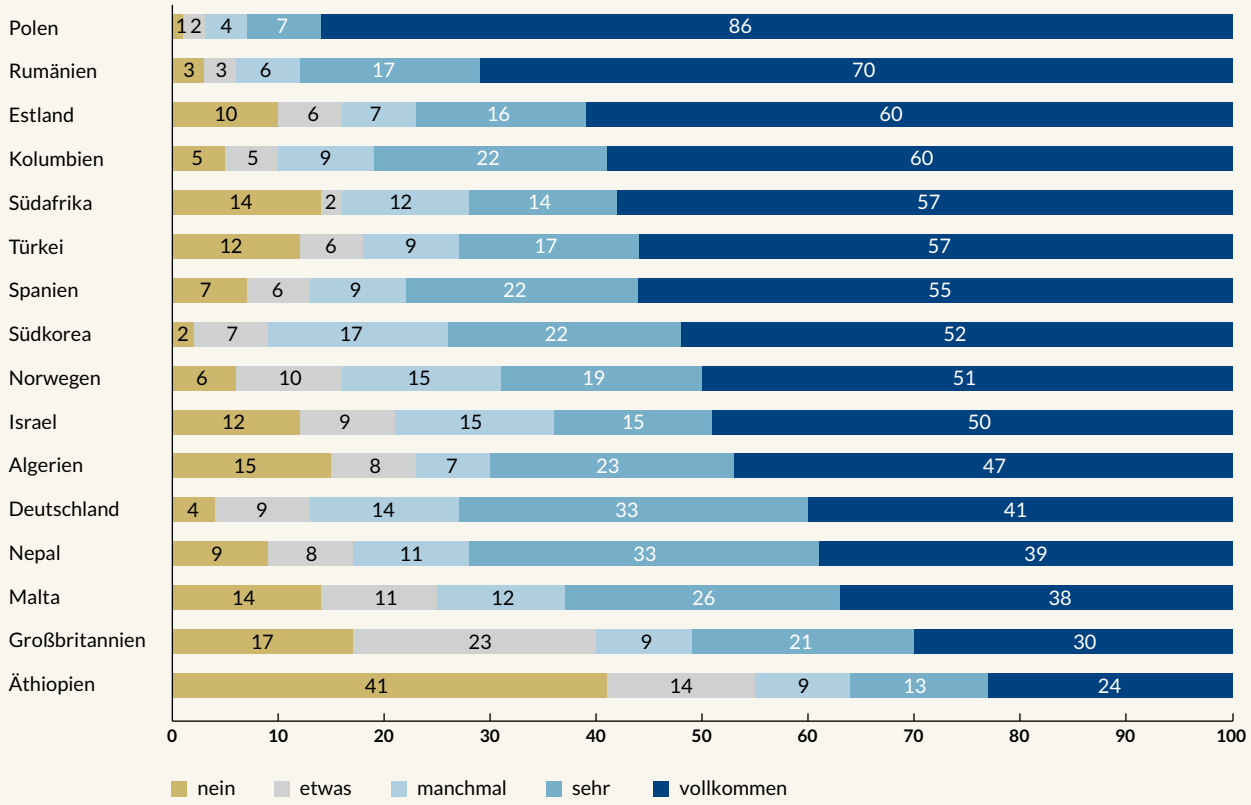
Für die Einschätzung, welche Konsequenzen prekäre und durch Armut mit geprägte familiäre Kontexte auf die Lern- und Bildungsmöglichkeiten haben, wird in der Forschung häufig geprüft, ob Kinder und Jugendliche zu Hause in Ruhe lernen und Hausaufgaben machen können. In der internationalen Studie Children's Worlds sind nur Schüler*innen einbezogen.[36] Das bringt für Länder, in denen keine Schulpflicht besteht, sie nicht konsequent durchgesetzt wird oder ein Anteil an Kindern keinen Zugang zur Schule hat, Einschränkungen mit sich. Gleichwohl ist die folgende Abbildung 44 (Rees/Andresen/Bradshaw 2016, S. 17) aufschlussreich. Sie zeigt für die Achtjährigen die Verteilung der Zustimmung zur Aussage „ich habe zu Hause einen ruhigen Platz zum Lernen". Dem stimmen in Deutschland 41 Prozent der Achtjährigen zu, im Unterschied zu 86 Prozent der Kinder in Polen oder 24 Prozent der Kinder dieser Altersgruppe in Äthiopien. Die vergleichenden Ergebnisse für die Zehn- und Zwölfjährigen sind bei dieser Frage ähnlich.

Dieses bunte und durchaus erstaunliche Ergebnis vermittelt den Eindruck, dass häusliches Lernen und Ruhe für Hausaufgaben vermutlich unterschiedlich verstanden werden. Die Vorstellungen, welche Möglichkeiten ein Kind in der familiären Umgebung zur Verfügung haben sollte, um sich auf die Schule vorzubereiten oder anderen Bildungsaktivitäten nachzugehen, sind dabei wahrscheinlich höchst unterschiedlich. Zur weiteren Einordnung dieser Daten wäre daher eine vertiefte qualitativ vergleichende Forschung nötig. Für ein Land wie Deutschland, in dem der Schulbesuch über eine rechtliche Verpflichtung geregelt ist und Eltern sich strafbar machen, wenn sie dem nicht Folge leisten, kann der fehlende Platz zum Lernen und für Hausaufgaben in der familiären Wohnung aber durchaus ein Indikator für materiellen Mangel und Bildungsbenachteiligung durch Armut sein.

36 Aufgrund der Schulpflicht sind mit Ausnahme der Gruppendiskussionen mit Kindern unter sechs Jahren in Children's Worlds+ ebenfalls alle Beteiligten Schüler*innen.

ABBILDUNG 44 **Zustimmung zur Aussage „Ich habe zu Hause einen ruhigen Platz zum Lernen" – Ländervergleich**

In Prozent



Quelle: Rees/Andresen/Bradshaw (2016, S. 17). Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

An dieser Stelle soll die Abbildung daher vor allem dafür sensibilisieren, dass solche häufig in der Well-Being- und Bildungsforschung verwendeten Items zwar kein eindeutiges Bild vermitteln, aber wichtige Hinweise dafür liefern, warum Kinder und Jugendliche auch selbst zu befragen sind. Aus ihrer Sicht haben Rückzugsräume zudem eine weit über das Lernen hinausgehende Bedeutung. Sie werden in den Gruppendiskussionen häufig als Bedarf von Privatsphäre definiert. Solche Einsichten aus der Analyse des qualitativen Materials sprechen dafür, die Alltagsrelevanz und Reichweite von Verzichts- und Mangelerfahrungen in Kindheit und Jugend intensiver als bislang zu untersuchen.

In der Tabelle 6 kann abgelesen werden, wie sich der Besitz von Gütern international bei den Achtjährigen unterscheidet (Rees/Andresen/Bradshaw 2016, S. 24).[37] Die Tabelle gibt einerseits einen sehr guten Überblick über fast als universell zu bezeichnende Güter. Andererseits sensibilisiert sie für die Varianz von Besitz im internationalen Vergleich. Der Anteil der Kinder, die über gute Kleidung verfügen,

37 In der Erhebung 2013/2014 in Deutschland wurde diese Altersgruppe nicht nach einem Fernseher gefragt, darum fehlen die Angaben. Children's Worlds+ hat den Index auch für diese Altersgruppe erweitert (s. 4.4.3).

ist in allen Ländern vergleichsweise hoch, auch in Ländern wie Nepal oder Algerien, in denen Kinder deutlich weniger über andere Güter verfügen. Dieser Befund ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass die Erhebung in Schulen stattgefunden hat und Schüler*innen dann häufig eine Schuluniform – in diesem Sinne gute Kleider – tragen. Darüber hinaus wird deutlich, in welchen Ländern Kinder zu bestimmten Gütern wie etwa einem Computer oder Internetanschluss keinen Zugang haben. Gleichwohl kann auf der Basis dieser Daten nur bedingt auf mögliche Erziehungs- oder Lebensstile der Familien bzw. auf Vorlieben der Kinder und Jugendlichen selbst geschlossen werden.

TABELLE 6 **Anteil der Achtjährigen, die im Besitz materieller Güter sind – Ländervergleich**

Angaben in Prozent

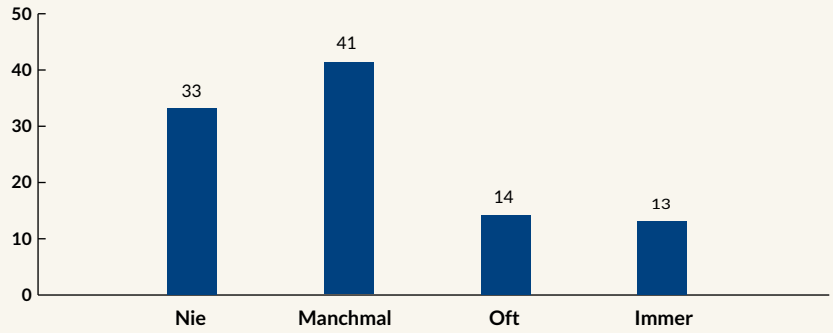
LAND	GUTE KLEIDUNG	COMPUTER	INTERNET	FAMILIEN-PKW	FERNSEHER
Algerien	97	55	46	61	93
Kolumbien	97	74	68	45	97
Estland	99	91	86	86	NA
Äthiopien	85	2	2	3	26
Deutschland	95	74	71	90	NA
Israel	98	91	89	91	94
Malta	98	90	93	93	98
Nepal	96	12	6	9	64
Norwegen	100	91	94	96	99
Polen	99	94	91	91	NA
Rumänien	99	85	76	65	96
Süafrika	99	67	58	78	95
Südkorea	99	96	95	92	96
Spanien	97	89	88	89	98
Türkei	89	75	64	61	97
Großbritannien	98	87	88	84	98

Quelle: Rees/Andresen/Bradshaw (2016, S. 24). Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

Die Tragweite der Sorgen um die finanzielle Situation der Familie wird sowohl in der internationalen Studie als auch in Children's Worlds+ betrachtet. Die Ergebnisse stellen Abbildungen 45 und 46 vergleichend nebeneinander (Rees/Main 2015, S. 55 und Andresen/Wilmes/Möller 2019). Nimmt man alle befragten Kinder der internationalen Studie, so machen sich 13 Prozent immer und 14 Prozent oft Sorgen um die Finanzen der Familie. In Childrens' Worlds+ ist der Anteil in beiden Gruppen deutlich niedriger mit 5,6 Prozent (immer) und 10,7 Prozent (oft). Die emotionale Komponente und die Einbindung der Heranwachsenden in familiäre Sorgen wird an diesem aufschlussreichen Item deutlich. Die finanzielle Ausstattung wird von Heranwachsenden mit der Gesamtsituation ihrer Familien in Verbindung gebracht.

ABBILDUNG 45 **Häufigkeit der Sorge um die Familienfinanzen – internationale Children's Worlds Studie**

In Prozent

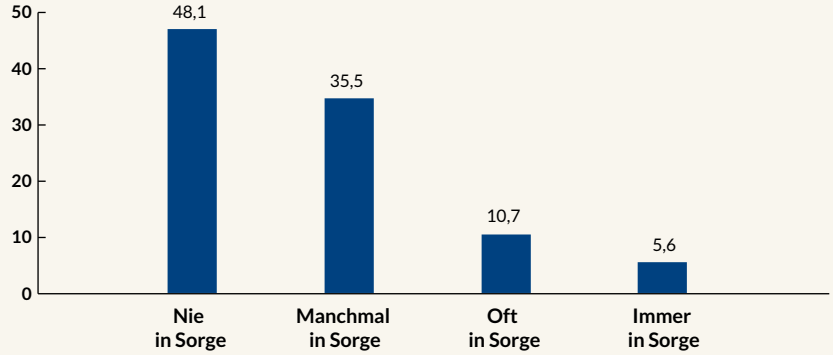


Anmerkung: Zehn- und Zwölfjährige aller Länder außer Großbritannien, gleich gewichtet nach Altersgruppe und Land.

Quelle: Rees/Main (2015, S. 55). Eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 46 **„Wie oft machst du dir Sorgen darüber, wie viel Geld deine Familie hat?"**

In Prozent (n=3.120)

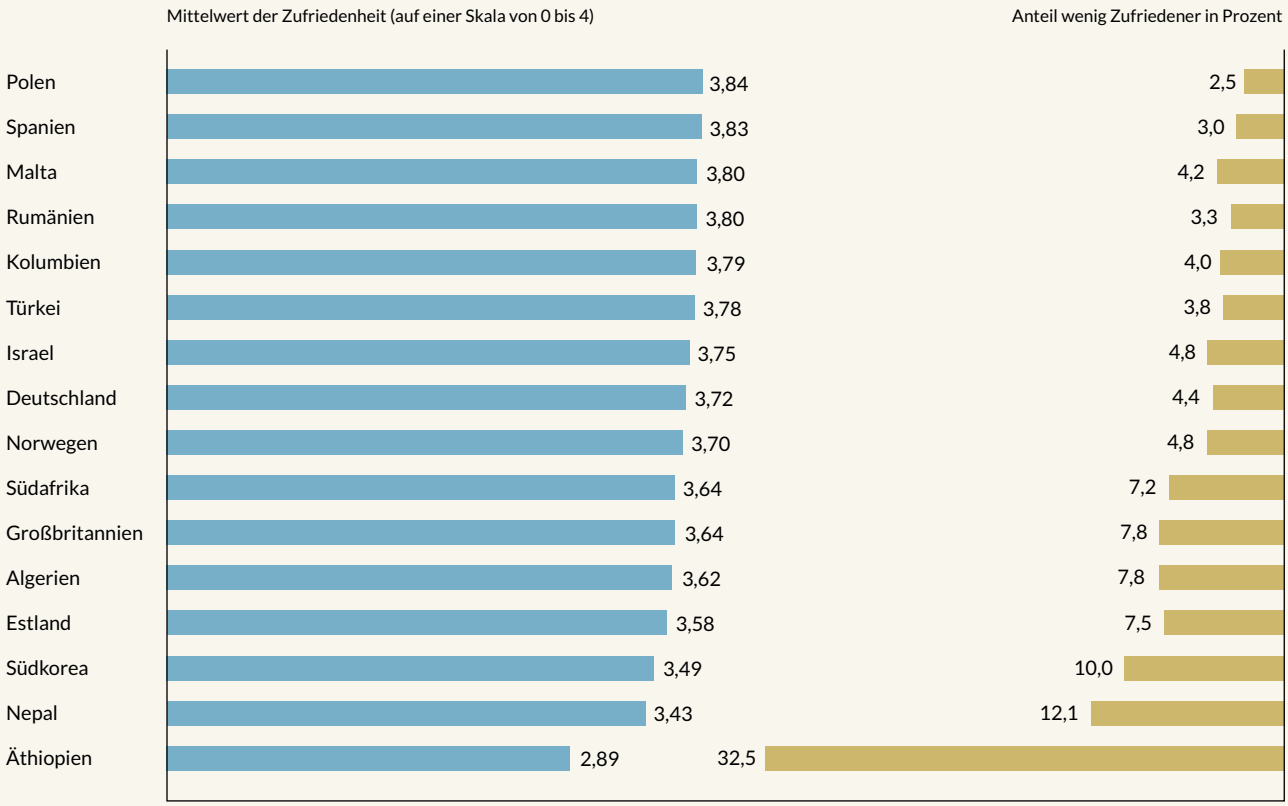


Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Neben der Frage nach der Verfügbarkeit von Gütern ging es im internationalen Vergleich auch um die Zufriedenheit der Kinder und Jugendlichen mit den Dingen, die sie besitzen und über die sie verfügen. Abbildung 47 trägt den Mittelwert der Zufriedenheit der Achtjährigen (auf einer 0 bis 4er Skala) sowie den prozentualen Anteil der wenig zufriedenen Kinder ab.

Der Mittelwert liegt in Norwegen, dessen Mittelwerte meist auf eine höhere Zufriedenheit im Vergleich zu Kindern in Deutschland hinweisen, etwas unterhalb des Wertes der Achtjährigen in Deutschland. Insgesamt sind die Unterschiede zwischen den Ländern aber nicht sehr groß. Eine geringe Zufriedenheit geben 4,4 Prozent der Kinder an. Bei den Zehn- und Zwölfjährigen ist in Deutschland 1 Prozent unzufrieden (Rees/Main 2015, S. 56). Die daran anschließende vertiefende Frage wäre, ob sich Unterschiede zwischen den Ländern, und innerhalb der Länder auch dadurch erklären lassen, dass Kinder dazu tendieren, sich mit den materiellen Gegebenheiten zu arrangieren, die ihnen zur Verfügung stehen.

ABBILDUNG 47 **Zufriedenheit der Achtjährigen mit den „Dingen, die du besitzt" – Ländervergleich**



Quelle: Rees/Main (2015, S. 56). Eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Dies wird in der Ungleichheitsforschung mit dem Begriff der adaptiven Präferenzen gefasst (Teschl/Comim 2005). Die Ergebnisse der internationalen Befragung können in diese Richtung gelesen werden, denn Kinder und Jugendliche aus Ländern mit einem deutlich niedrigeren Nettodurchschnittseinkommen zeigen sich durchaus zufrieden mit ihrer materiellen Ausstattung (eine markante Ausnahme bildet Äthiopien). Der nun folgende Abschnitt bestätigt diese Befunde teilweise, ermöglicht aber vor allem eine Vertiefung. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen geben einen Einblick, wie über Güter, Mangel sowie die Bedeutung von finanzieller Ausstattung nachgedacht wird, was Kinder und Jugendliche als Bedarfe artikulieren und was ihnen fehlt.

4.3.2 Sensibilisierung für Schlüsselthemen der Bedarfsdimension „Absicherung finanzieller Bedarfe"

Anhand der Gruppendiskussionen ist uns deutlich geworden, dass es gar nicht so einfach ist, über Geld zu sprechen, obwohl Kinder und Jugendliche viel darüber wissen. „Deutschland ohne Geld geht gar nicht" ist die Formulierung eines Jugendlichen (Andresen/Wilmes/Möller 2019, S. 43), die bereits in der ersten Publikation hervorgehoben wurde und an der wir das Wissen über die Bedeutung finanzieller Ressourcen diskutiert haben. Auch wenn diese Aussage so leichtfü-

ßig formuliert zu sein scheint, ist uns bei der Analyse der Gruppendiskussionen bewusst geworden, dass die Thematisierung der Verfügbarkeit von Geld auch mit einer gewissen Scham einhergeht.

Um in den Gruppendiskussionen eine explizite Möglichkeit zu eröffnen, um über Geld ins Gespräch zu kommen, haben wir gefragt, wofür die Kinder und Jugendlichen einen bestimmten Geldbetrag wie 10 oder 100 Euro verwenden würden. Damit haben wir das Thema „Geld" offensiv eingebracht. Diese Vorgehensweise resultiert aus dem Forschungsinteresse, das gerade bei dieser Bedarfsdimension materielle Ressourcen geklärt werden. Zudem wollten wir Geldfragen nicht tabuisieren. Die darüber hinaus in allen Gruppendiskussionen angefertigten Bedürfnispyramiden nutzten die Teilnehmer*innen auch für die Aushandlung der Bedeutung finanzieller Mittel zur Realisierung ihrer Bedürfnisse. Durch diese Gesprächselemente gab es also mehrere Gelegenheiten, sich über Güter, Bedarfe, finanzielle Mittel, über Erfahrungen mit eigenem Geld oder über Sorgen und Erwartungen auszutauschen. Darauf werden wir im ersten Abschnitt eingehen und im Anschluss das zentrale Schlüsselthema Grundbedürfnisse entfalten.

Über Geld verfügen

Die Absicherung finanzieller Bedarfe hängt ganz wesentlich mit finanziellen Mitteln zusammen. Darum war es wichtig, den Kindern und Jugendlichen in den Gruppendiskussionen auch die Gelegenheit zu geben, über Geld, Ausgaben und Ersparnisse zu sprechen. Die Analyse verdeutlicht unverkennbar das Wissen aller Beteiligten: Geld ist unverzichtbar und häufig knapp. Geld ist die Grundbedingung zur Realisierung vieler Bedürfnisse und es ist ein Mittel, die nahe und weit in der Ferne liegende Zukunft zu gestalten. Ohne Geld geht gar nichts, diese Aussage taucht in den verschiedenen Altersgruppen in unterschiedlichen Variationen auf. Analog zu den Befragungen in Familien über das „gute Familienleben" (Andresen/Galic 2015) thematisieren die Teilnehmer*innen dabei vor allem drei Funktionen des Geldes: (1) Man brauche es um sich die nötigsten Dinge zu kaufen, (2) es wird benötigt, um jemandem eine Freude zu machen oder um es Notleidenden zu spenden und schließlich müsse Geld (3) gespart werden. Geld wird darüber hinaus mit persönlichen Handlungsspielräumen verbunden und Geld zur eigenen Verfügung erweist sich als Bedarf.

10-Jährige*r über Taschengeld (10/5)

Taschengeld, das ich für mich ausgeben kann ist schon manchmal was wichtig.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Aus Befragungen ist bekannt, dass die Mehrheit der Kinder in Deutschland Taschengeld erhält (World Vision 2018). Doch die Bandbreite der Summe, die Regelmäßigkeit sowie die eigenständige Verfügbarkeit variieren. Dies belegt auch der Rückblick der Achtzehnjährigen. Ein junger Mann mit Migrationshintergrund beschreibt, dass sich seine Eltern offenbar an die Gepflogenheiten angepasst und ihrem Sohn nach der Ankunft in Deutschland auch Taschengeld ausgehändigt haben. Er hatte seine Eltern darüber aufgeklärt, dass dies ein Standard sei – „Mama, guck mal, die bekommen auch immer Taschengeld".

18-Jährige über ihre Erfahrungen mit Taschengeld (18/3)

J4: *Okay. Taschengeld. Also Taschengeld, was ich für mich ausgeben kann.*

J2: *Also ich muss zugeben, als Kind, so Taschengeld kriege ich jetzt nicht mehr so. Aber damals war das schon so, ich habe nicht so wirklich jede Woche Taschengeld. Ich habe so Geld bekommen, wenn ich so Geld eigentlich gebraucht habe.*

J4: *War bei uns auch.*

J2: *Ja so, genau. So meine zwei Euro. Aber ich habe, dieses Taschengeld kam erst durch die Deutschen auch. Weil, die haben mir das beigebracht. So Taschengeld, die kriegen Taschengeld. Habe ich gesagt, Mama, guck mal, die bekommen auch immer Taschengeld.*

J1: *Ich habe zehn Euro im Monat bekommen, Taschengeld. Einer hat zehn Euro die Woche bekommen. Weißt du, wie reich er für mich war?*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Bei der Entwicklung der Bedarfspyramide kommt es in einer Diskussion mit Vierzehnjährigen zu einer längeren Erzählung über Taschengeld und verfügbare finanzielle Mittel. Darin geht es auch um das Thema über Geld für Klassenfahrten zu verfügen, das bereits in der ersten Publikation angesprochen wurde. Die folgende Sequenz steht dabei auch für soziale Teilhabe in ihrer Komplexität. Es geht um Teilnehmen, um Zugehörigkeit, um Lernen, um Vergnügen und Trauer, wenn etwas so „Normales" wie eine Klassenfahrt aus Geldknappheit für einzelne nicht möglich ist. Zudem wird auch Abwägung und tolerierbarer Verzicht angesprochen.

14-Jährige*r über Teilhabe und Verzicht (14/4)

Ich nehme einfach mal einen von hier hinten. Genug Geld für Klassenfahrten und Ausflüge. Okay. Okay. Das ist jetzt. (...) Ich muss nachdenken. Okay, ich habe es. Ich habe es. Ich habe es. Ich finde es sehr wichtig. Wieso? Weil, wenn man in einer Klasse ist, dann möchte auch dazugehören. Da sind wir ja beim Thema wieder. Und wenn man halt nicht auf diese Klassenfahrten geht, wo die Klasse dann auch mehr zusammenwächst und dann auch, keine Ahnung. Es sei denn, man mag seine Klasse nicht. Das ist ein anderes Thema, aber sagen wir mal, man mag die Klasse. Man ist toll in der Klasse. Aber dann geht die Klasse auf eine Klassenfahrt und man kann nicht mit, weil man zu wenig Geld hat. Und dann kommt die Klassenfahrt wieder und jeder erzählt davon wie toll es war. Und dann merkt man auch so, wie sehr die Klasse zusammengewachsen ist. Und dann finde ich es halt ziemlich wichtig, dass man Geld für Klassenfahrten hat. Also, wenn man einmal auf einen Ausflug von der Klasse für einen Tag mal nicht mitkann, weil irgendwas dazwischen kommt oder man hat halt nicht genug Geld, dann ist das nicht so schlimm. Aber Klassenfahrten finde ich dann doch wichtiger.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Viele Diskussionspassagen verweisen außerdem auf Erfahrungen mit Sparen. In der Diskussion mit den eben zitierten Vierzehnjährigen wird dabei zuerst die Bedeutung des Geldes an sich und dann die des Sparens thematisiert.

14-Jährige über Geld und Sparen (14/4)

J3: *Ich sehe das auch so ähnlich. Bei Materiellem schiebst du es einfach wieder auf das Geld. Hast du das Geld, kriegst du es auch einfach.*

J1: *Das ist sehr wichtig. Okay. Geld zum Sparen.*

J2: *Ich finde es schon gut, wenn man Geld zum Sparen hat.*

J1: *Ich auch. Verantwortung wieder. Also wie man das Geld aufteilt.*

J2: *Ich weiß nicht wie man sonst sich eine gute Basis für das Leben schaffen kann. Wenn man jetzt von zu Hause auszieht und kein Geld hat. Ich weiß nicht, ich kann mir das nicht vorstellen irgendwie.*

J1: *Ja, ich auch nicht. Aber ich finde es wichtig. Und dass auch merkt, dass man nicht am Anfang des Monats, wenn man das Taschengeld bekommt, alles auf einmal ausgibt, sondern sparsam damit umgeht.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Die Jugendlichen heben in der Diskussion unterschiedliche Aspekte hervor: Sie betonen die Verantwortung, sorgsam mit den verfügbaren finanziellen Mitteln umzugehen, sie also für Ausgaben im gesamten Monat einzuteilen. Darüber hinaus verdeutlichen sie, dass man Geld ansparen müsse, um z. B. eine Basis für den Auszug aus der elterlichen Wohnung zu haben. Jugendliche im SGB-II-Bezug verfügen im Gegensatz zu den hier deutlich benannten Bedarfen über keinerlei Möglichkeiten, z. B. Geld aus Ferien- oder Nebenjobs anzusparen. Ein großer Teil ihres Verdienstes wird nämlich auf die SGB-II-Leistungen der Bedarfsgemeinschaft angerechnet. Damit werden Handlungsspielräume erheblich eingeschränkt. Dafür sensibilisiert die obige Sequenz aus der Diskussion von Vierzehnjährigen, die lange vor dem durchschnittlichen Auszug aus der elterlichen Wohnung darüber sprechen, wie wichtig es ist, für diesen Moment Geld sparen zu können.

Auch die jüngsten Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen verfügen über Wissen, dass finanzielle Mittel nicht sofort ausgegeben werden sollten. Die Interviewerin fragt sie nach ihren Plänen, wenn sie Geld zur freien Verfügung hätten und die Antwort kommt spontan und ist recht eindeutig:

6-Jährige über Sparen (6/2)

I: *(...) Okay. Da weiß ich jetzt nochmal viel mehr. Ich habe jetzt zum Schluss nochmal eine Frage für euch und würde gerne von euch wissen, was ihr machen würdet, wenn ich euch jetzt so viel Geld geben würde?*

K3: *Sparen.*

K1: *Man könnte das für ein paar Tage sparen/*

K3: *Das ist das wertvollste Geld.*

K3: *Und dann könnte man ja warten, bis irgendetwas dem einfällt und dann/*

K2: *Ich habe schon viel gespart.*

K3: *Oder vielleicht könnte man auch etwas sparen für, dass man ein Auto kaufen könnte.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Die Kinder und Jugendlichen besprechen in den Diskussionen nicht nur ihre eigenen Erfahrungen mit z. B. dem Ansparen von Taschengeld. Sie thematisieren auch Fragen der Finanzierung von Miete, Krankenversicherung und Medikamenten, Autos, Schulsachen oder den Kosten für ein Handy. In mehreren Diskussionen berichten die Kinder und Jugendlichen von Gesprächen über Wünsche und Anschaffungen in der Familie. Sie erzählen von der Notwendigkeit zu sparen und von Zielen der Eltern. So erzählt ein achtjähriges Kind, seinen Wunsch nach einem teuren Geschenk noch aufschieben zu müssen:

8-Jährige*r über vorläufigen Verzicht (8/2)

Meine Eltern sagen immer „Erst, wenn wir ein Haus haben". Mein Vater sagt zu mir, „Wir werden bestimmt bald ein Haus kriegen." Dann frage ich ihn, dann sagt er mir „So in zwei Jahren".

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Nicht zuletzt berichten die Kinder und Jugendlichen davon, wie ihre Eltern mit ihren Konsumwünschen umgehen.

8-Jährige*r über Konsumwünsche (8/2)

Ja. Wenn ich zum Beispiel mal so was Leckeres/ Nein, nicht leckeres. Sondern ich meine, wenn ich mal ein Spielzeug sehe, was ich so gerne haben möchte und was ich schon lange haben möchte, was eben viel kostet, wie zum Beispiel ein Hatchimal, habe ich mir schon sehr lange gewünscht. Das habe ich immer meinen Eltern in der Stadt gezeigt und meine Eltern haben immer gesagt „Zu teuer" und dann hätte ich am liebsten bestimmt, dass sie „Ja" gesagt hätten.*

*Ein aus dem Ei schlüpfendes interaktives Kuscheltier.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

An den Gruppendiskussionen mit den älteren Jugendlichen wurden einige tiefergehende Aspekte analysiert. Über Geld verfügen zu können, zielt auf die Realisierung von Plänen und bedeutet damit auch, sich eine Zukunft vorstellen zu können. Dies tangiert Identität und Selbstwirksamkeit, die auch aus der Abwendung von Abhängigkeit resultiert. Somit kommt eine weitere Dimension des Geldes hinzu: nämlich die Freiheit durch selbst verdientes Geld.

18-Jährige über Ziele, Träume und Verdienst (18/5)

J2: *... Warte mal! Naja, ich habe hier noch vieles... Also: Geld zum Sparen. Finde ich persönlich wichtig! Weil ich habe Ziele und Träume, die ich verwirklichen möchte und die kriege ich ohne Geld nicht verwirklicht, also tu ich das jetzt hierhin... Taschengeld, das ich für mich ausgeben kann. Das brauche ich persönlich nicht, weil ich arbeite!*

J6: *Ich habe zwar auch gearbeitet, aber …*

J2: *... Man lebt ja dann nicht so von dem Geld der Eltern...*

I: *Ich tu es in die Mitte, weil... Hast du schon mal gearbeitet?*

J2: *Ja!*

J4: *Noch nicht.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Selbst über Geld verfügen und es unüberlegt ausgeben zu können, wurde bereits oben als bedeutend für Kinder und Jugendliche beschrieben. Sich etwas zu kaufen, ohne darüber lange nachzudenken, verweist auch auf eine gewisse Sorglosigkeit. Diese können sich buchstäblich nicht alle Gleichaltrigen leisten. Darauf verweist die abschließende Sequenz:

18-Jährige über den Luxus der Sorglosigkeit (18/5)

J4: *was ich noch brauche ist Geld, das ich unüberlegt ausgeben kann – Das würde ein reiches Kind niemals sagen, weil es genau das tut!*

J3: *Ja! Geld, das ich unüberlegt ausgeben kann... Denk doch mal in die Zukunft! Geld solltest du nie unüberlegt ausgeben, das ist doof! Das muss nicht sein.*

J4: *Was heißt denn überlegt? Soll ich mir jetzt diesen oder jenen Pulli holen oder nehme ich die einfach gleich beide?! Das ist schon ziemlich cool. Oder loszugehen, so: Ich brauche das, das und das! Einfach, weil du es kannst.*

J1: *Joah, gehst so in die Stadt und nimmst mehr, einfach weil es grade da rumsteht...*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Dieser Auszug stellt einen guten Übergang zur Schlüsselthematik Grundbedürfnisse dar, denn diese werden in der Spannung von Sorgen über die finanzielle Absicherung einerseits und dem Luxus, über Ausgaben nicht nachdenken zu müssen, andererseits gerahmt.

Grundbedürfnisse des Menschen

Ein zentraler Orientierungspunkt lag für die Teilnehmer*innen in den Diskussionen in ihren Vorstellungen von Grundbedürfnissen, deren Erfüllung als Basis für ein ausreichendes Leben und weitere daran anschließende Bedarfe angesehen wird. Das Narrativ über Grundbedürfnisse gehört zu den Schlüsselthemen in Children's Worlds+ und wir haben es dieser Bedarfsdimension zugeordnet, auch wenn es Schnittmengen zu Vertrauen und Zugehörigkeit gibt, weil beides ebenfalls als Grundbedürfnis diskutiert wurde. Die Analyse hat den Befund aus der ersten Auswertung (Andresen/Wilmes/Möller 2019) verstärkt, dass das Nachdenken über Bedarfe an existenzielle Fragen individueller Lebensführung und sozialer Lebensbedingungen rührt. Die Erfüllung von Grundbedürfnissen und wie die darauf bezogenen materiellen Bedarfe zu decken sind, behandeln die Teilnehmer*innen aus guten Gründen als universelle Herausforderung. Aus diesem Grund sprechen wir hier vom wiederkehrenden Narrativ über Grundbedürfnisse. Es geht dabei weniger um die exakte Festlegung auf eine bestimmte Anzahl an Einzelbedürf-

nissen, sondern um eine mit dem Begriff verbundene und nicht zu umgehende Idee menschlicher Existenz. Diese wird in den entsprechenden Sequenzen recht konkret beschrieben, worauf wir im Folgenden eingehen.

Grundbedürfnisse wurden von den Diskussionsteilnehmer*innen sowohl mit einer individuellen Note behandelt, als Teil ihrer eigenen Persönlichkeit, als auch in einem universellen Duktus. Ähnlich wie bei der Thematisierung von Zugehörigkeit verarbeiten Kinder und Jugendliche hieran ihre normativen Vorstellungen vom Menschen und seinen existenziellen Bedingungen. Dabei abstrahieren auch die jüngeren Kinder von individuellen Interessen. In diesem doppelten Modus diskutierten die Teilnehmer*innen meist lebhaft über ihre Annahmen und ihr Wissen darüber, was der Mensch an sich benötigt sowie die davon abgeleiteten Grundbedürfnisse ihrer eigenen Altersgruppe. Grundbedürfnisse erweisen sich folglich als Schlüssel zu der Frage, wie man zugleich Kindern und Jugendlichen als Menschen sowie Kindern als Kindern bzw. Jugendlichen gerecht wird. Basierend auf eigenen Erfahrungen legen sie auch ihre persönlichen existenziellen Bedürfnisse offen.

Das qualitative Material enthält viele „Listen" zu erfüllender Grundbedürfnisse und sie verweisen auf Bestandteile eines ausreichend guten Lebens. Einzelne Güter in diesen Aufzählungen werden nicht ernsthaft angezweifelt, sondern sind als unverzichtbar für den Menschen im kollektiven Wissen präsent. Zu den überlebenswichtigen Gütern zählen die Teilnehmer*innen ausreichend Nahrung, Kleidung (ohne diese zunächst zu spezifizieren), ein Dach über dem Kopf, Eltern, Freund*innen, Vertrauen und das Gefühl, dazu zu gehören. Diese Formulierung, ein Dach über dem Kopf, findet sich auch in anderen Studien etwa in der zweiten World Vision Kinderstudie (2010). Sie verweist auf ein konkretes Dach, denn in vielen Gruppendiskussionen wird die Notwendigkeit einer Wohnung benannt, die nicht zu klein und bezahlbar ist. Aber es geht darüber hinaus auch um das emotionale Bedürfnis nach Schutz und Geborgenheit.

In der folgenden Sequenz aus der Diskussion mit Vierzehnjährigen treten zwei systematische Komponenten hervor. Sie sind für die Betrachtung von Grundbedürfnissen weiterführend, weil das Existenzielle, das historisch Gewachsene, die psychosoziale Seite und die Gewohnheit miteinander verschränkt sind. So einfach lassen sich eben „Pflicht und Kür" der Versorgung nicht trennen und den beiden Mädchen wird dies im Laufe ihres Gesprächs sehr bewusst:

14-Jährige über Dinge, die man braucht (14/4)

J1: *Also ich habe meinen eigenen Laptop und der ist ganz cool, aber ich bräuchte den jetzt nicht um zu überleben, oder?*

J2:: *Also, ich muss schon sagen ich bin ziemlich handysüchtig und auch ziemlich laptopsüchtig eigentlich. Aber ich glaube, wenn ich es mir abgewöhnen würde und auch. Es ist halt so, ich gehe nur an das Handy, weil es da rumliegt. Und es liegt dann halt da rum. Und dann starrt es mich so an. Und ich starre zurück und dann nehme ich es halt. Aber wenn ich es/*

I: *Es ist verfügbar. Verfügbar die ganze Zeit.*

J1: *Ja, aber das ist jetzt ja nicht mal ein Handy, sondern ein Laptop oder ein Tablet.*

J2: *Aber das mache ich auch mit Laptop und Tablet. Also von daher, das ist dann halt sowas wie Netflix oder YouTube drauf. Und dann gehe ich halt dann drauf und dann gucke ich halt.*

J1: *Aber ich meine, früher haben die Leute ja auch überlebt ohne ein Tablet oder Laptop.*

J2: *Eben. Genau. Und deswegen, also wenn ich es nicht haben würde, dann würde ich es auch definitiv auch glaube ich nicht brauchen.*

J1: *Ich glaube es liegt daran, dass jeder es hat, dass man dann irgendwie dazu gehören muss oder will, damit man irgendwie nichts verpasst. Bei mir ist es jetzt so, ich habe zum Beispiel kein Instagram und ich merke jetzt langsam, dass ich einiges nicht mitbekomme und jetzt will ich das halt auch bekommen und werde (lacht), damit ich halt irgendwie noch aktuell bin und das ist ein Grund um das zu haben. Aber ich meine, wenn es jetzt niemand haben würde, dann bräuchte man das natürlich nicht.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Die Passage verdeutlicht einerseits das Gefühl für existenzielle Dinge – was braucht man, um zu überleben und worauf kann zur Not verzichtet werden – andererseits aber auch die Macht der Gewohnheit und die Anziehungskraft attraktiver Güter. Wenn das Tablet vorhanden ist, weil es einst angeschafft wurde, fällt es den Jugendlichen schwer, es nicht zu benutzen. Doch die Jugendliche begründet die Bedeutung und beschreibt die Differenz: Einen Laptop brauchen Jugendliche in der Regel nicht zum Überleben, aber es ist ein Gegenstand, über den erstens Zugehörigkeit definiert wird und zweitens bieten Laptop und Tablet einen Zugang zu Informationen und Kommunikation. Diese sind in der heutigen Gesellschaft nahezu unverzichtbar. Gleichwohl zeigt sich weiter unten in Abbildung 48 auch, dass ein Anteil der jüngeren befragten Kinder und Jugendlichen dezidiert kein Handy wollen.

Computer, Computerspiele und soziale Medien fehlen bei der Erstellung der Bedürfnispyramide selten. An ihnen veranschaulichen gerade die jüngeren Teilnehmer*innen ihre Interessen und Aktivitäten sowie ihre Verhandlungen mit den Eltern. Die folgende Sequenz aus einer Diskussion mit zehnjährigen Jungen führt außerdem vor Augen, dass die neueste Technik oder das aktuelle Spiel auch Prestigeobjekte sein können und Besitz oder Verzicht auf ungleiche Ressourcen hinweisen. Für eine Gruppe etwa in der Klasse kann dies auch zu sozialen Konflikten führen. Im Gespräch der befreundeten Jungen markieren sie ein Kind, das mit seinem Nintendo angibt, als negatives Beispiel. Man dürfe erstens nicht angeben, weil nicht alle Eltern ihrem Kind die neueste Technik kaufen könnten und sie betonen zweitens, dass Freunde wichtiger sind als Konsolen.

10-Jährige über X-Box und Freunde (10/3)

K4: *Ich habe eine XBox und eine Wii, aber ich gebe damit nicht an. Weil, ich sage es auch nicht jeden: Ja, ich habe das und das hast du nicht. Ich habe vielleicht halt eine Wii und Wii U, ja und? Bin ich jetzt Gott oder was?*

K1: *Ja eben, ich habe auch eine Wii U.*

K3: *Der Alex sagt immer: Oh, ich bin voll cool, ich habe ein Nintendo 3DS.*

K4: *Ja siehst du, so was meine ich.*

K1: *Man sagt nicht: Ja, ich habe ein Nintendo 5DS. Und du nicht. Das ist ja auch ein bisschen/ weil, die Eltern haben ja auch nicht immer Geld dafür. Und dann kann man ja auch nicht angeben. Weil irgendwann mal hat/ der andere hat immer was, was der andere nicht hat. Aber anders rum genauso.*

K4: *Ja ich sage dann immer eins: Ja, ich habe wenigstens Freunde. Du nicht.*

K3: *Ich sage es ja auch immer zu mir. Aber ich habe Freunde.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Neben Freunden, die sie haben, sowie Nintendo und Wii will diese Gruppe auch andere kulturelle und für ihre Bildung wichtige Güter benennen. Einer der Jungen versucht, mit einem einzigen Begriff möglichst viele Aspekte kultureller Teilhabe zu bestimmen und rekurriert auf das kollektive Wissen der Akzeptanz von Büchern. Sie gehörten zu den Gütern, „die einfach alles ausmachen".

„Bücher oder halt sowas" verweist hier eher auf Güter, die von vielen Eltern wertgeschätzt und die ihnen auch in der Schule als grundlegende Basis von Bildung vermittelt werden.

10-Jähriger über Grundbedürfnisse: (10/3)

Und sonst, finde ich, es gibt noch die Sachen, die einfach alles ausmachen, Bücher oder halt sowas.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Eine zweite Diskussion mit Zehnjährigen steht exemplarisch für ein weiteres Muster, das sich in den Gruppendiskussionen immer wieder zeigt. Neben der Verknüpfung von individuellen, altersspezifischen und universellen Nennungen sensibilisiert die folgende Sequenz für eine oft auftauchende Mischung aus konkreten, sehr praktischen und ideellen Bedarfen, die sich auf das Zusammenleben beziehen. D. h. die Kinder und Jugendlichen diskutieren ihre grundlegenden Bedarfe nicht nur mit Blick auf Fragen der materiellen Absicherung, sondern auch auf grundlegende Rechte.

10-Jährige über Grundbedürfnisse verschiedener Art (10/4)

K6: *Ich brauche auch ein eigenes Bett.*

K3: *Na ja, man darf ja seine Meinung frei sagen.*

K4: *Man braucht halt auch so einen richtigen Schlafplatz.*

K2: *Und auch ein eigenes Zimmer*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

An diesem Auszug lässt sich darüber hinaus verdeutlichen, in welchem Modus die Teilnehmer*innen etwas einfordern. Bei der Aushandlung von Grundbedürfnissen für sich persönlich bewegen sich die Kinder und Jugendlichen zwischen Wollen, Dürfen, Brauchen oder Wünschen. Wenn sie Grundbedürfnisse für den Menschen an sich und Rechte in der Gesellschaft benennen, erfolgt dies distanzierter (man brauche einen richtigen Schlafplatz), aber auch bestimmter (man dürfe seine Meinung frei sagen).

Woher haben Kinder und Jugendliche das Wissen, was man braucht? Diese Frage hat uns bei der Vorbereitung der Gruppendiskussionen ebenfalls sehr interessiert. Insbesondere woher gerade jüngere Kinder wissen, was sie brauchen und auf welche Informationsquellen sie zurückgreifen. Dabei geht es um eine Annäherung an Kontexte, in denen Kinder ihre Erwartungen und Bedürfnisse artikulieren können. Daraus abgeleitet, ließe sich an die Ergebnisse zur ersten Bedarfsdimension anschließen, denn Räume, Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren, hängt mit Rechten und guten Interaktionen eng zusammen. Die Interviewerin fragt daher in einer Diskussion mit Achtjährigen nach, woher die Kinder wissen, was sie brauchen. Die Kinder verweisen daraufhin auf Eltern, Nachrichten, aber auch auf Kenntnisse, deren Herkunft nicht klar zuzuordnen ist, sowie auf Erfahrungen:

8-Jährige und die Herkunft ihrer Informationen (8/2)

I: *Woher wisst ihr denn eigentlich, was ihr braucht?*

B2: *Meine Mama hat mir manchmal, oder mein Papa, wenn die irgendwas in den Nachrichten gehört haben, haben sie mir das mal erzählt.*

B1: *Bei mir war es so, also wir haben eigentlich nie darüber wirklich gesprochen, aber ich wüsste schon ein paar Dinge, die man brauchen würde. Nämlich etwas, wo man die Polizei rufen kann.*

B2: *Was Warmes braucht man auch. Weil wenn man so lange ohne was Warmes auskommt, dann wird man wirklich so eine richtige Frostbeule.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

In verschiedenen Gruppendiskussionen berichten die Kinder und Jugendlichen von Gesprächen in der Familie. Sie verweisen damit teilweise auf Erfahrungen mit Entscheidungsmöglichkeiten über Anschaffungen und der Einbeziehung von Kindern bei Gesprächen um Grundbedürfnisse sowie die finanzielle Situation der Familie.

Eine Wissensquelle ist auch „die Gesellschaft". Was allgemein erwartet wird, wie man dafür Sorge trägt, dazuzugehören und anerkannt zu sein, ist grundlegend für Kinder und Jugendliche. Dabei formulieren die Teilnehmer*innen ihr Wissen darüber, wie schwer es ist, sich dem sozialen Vergleich zu entziehen. Hier tritt die Herausforderung hervor, Grundbedürfnisse auch in den jeweiligen sozialen Kontext zu stellen. In der folgenden Sequenz mit den Jugendlichen aus einer westdeutschen Großstadt wird der soziale Druck passend gekleidet zu sein, thematisiert sowie die persönlichen Stile und damit verbundene Bedürfnisse. Nicht alle wollen immer und überall „fresh" aussehen, aber im Fitnessstudio ist die richte Kleidung ein Muss.

18-Jährige über Aussehen und Kleidung (18/3)

J3: *Etwas Schönes zum Anziehen.*

J2: *Auf jeden Fall. Also man muss schon fresh aussehen.*

J1: *Nicht immer. Nicht immer.*

J2: *Das sagt genau der Richtige.*

J1: *Ja, aber nicht immer.*

J4: *Aber es kommt drauf an wo du bist.*

J1: *Ja genau.*

J5: *Im Gym willst du gut aussehen.*

J2: *Ja das stimmt schon.*

J2: *Ja, also es ist, glaube ich, heutzutage/ ich glaube heutzutage ist es einfach in unserer Gesellschaft, man muss einfach fresh aussehen. Du musst überall fresh sein. Du musst fresh aussehen wenn du beim Sport bist. Allein beim Sport gibt es sogar so Outfits mit denen man eigentlich in die Stadt geht. Aber das ist so Trend, dass du zum Training damit gehst. Also es ist voll/*

J1: *Also ich finde das geht so. Das Ding ist/ Ich weiß zum Beispiel, wenn ich jetzt hier gehe, ziehe ich mich gut an so. Wenn ich aber nur in die Stadt gehe um was zu gucken, ziehe ich mich nicht fresh an. Ich gehe Jogginghose, zieh mir einen Pullover rüber. Muss ich hübsch aussehen in der Stadt?*

J2: *Nein, wenn ich was gut erledigen möchte.*

J4: *Na ja, ich muss immer fresh aussehen.*

J1: *Ja du sowieso.*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Abschließen wollen wir dieses Teilkapitel mit einer Überlegung der jüngsten Teilnehmer*innen. In einer Gruppendiskussion mit Kindern aus einem Kinderladen versetzen sich die Beteiligten in die Situation von Erwachsenen. Sie thematisieren daran aber ein Bedürfnis, das sie vorher auch auf sich als Kinder bezogen haben. Diese Sequenz soll noch einmal auf den übergreifenden Modus der Thematisierung von Grundbedürfnissen verweisen. Kinder und Jugendliche betonen die Basisversorgung im häuslichen Umfeld und sie verknüpfen diese Grundbedürfnisse mit emotionalen und sozialen Bedürfnissen des Menschen:

6-Jährige und emotionale Bedürfnisse (6/1)

K1: *Das man nich` alleine sein muss, dass man ein Mann hat/*

K2: *dass man eine Frau hat/*

K1: *dass man lieben kann, dass man Liebe hat/*

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

4.4.3 Absicherung finanzieller Bedarfe. Wie dies von den Befragten in Children's Worlds+ eingeordnet wird

Zur Bedarfsdimension „Absicherung finanzieller Bedarfe" erfasst Children's Worlds+ in dem Fragebogen mehr als 20 konkrete Items. Für die Realisierung dieser Bedarfe muss in der Familie Geld ausgegeben werden bzw. verfügbar sein. Die Items adressieren Räumlichkeiten, Ausstattung und Nachbesserungsmöglichkeiten in der Familie bzw. der Wohnung, Mobilität der Familie (Auto) und Aktivitäten ebenso wie einen eigenen ungestörten Platz für das Kind bzw. den Jugendlichen, Aktivitäten mit Freunden und persönliche Besitztümer. Darüber hinaus wurde über 10 Items an den konkreten Bedarfen der Kinder und Jugendlichen angesetzt. Haben sie

- etwas Schönes zum Anziehen,
- genug Geld für Klassenfahrten und Ausflüge,
- Internet zu Hause,
- alles, was du für deine Hobbies brauchst,
- Taschengeld oder Geld, das du für dich ausgeben kannst,
- zwei gute Paar Schuhe,
- ein eigenes Handy oder Smartphone,
- alles, was du für die Schule brauchst,
- ein Fahrrad, einen Roller oder Inlineskates,
- Markenkleidung und
- ein Haustier.

Hier hatten die Kinder und Jugendlichen drei Antwortoptionen. Bei der Verneinung war uns wichtig, dass sie sowohl den Wunsch nach dem fehlenden Gut äußern konnten (nein, aber möchte oder brauche ich) als auch den bewussten Verzicht (nein, möchte oder brauche ich auch nicht). Diese Formulierung sollte für beide prinzipiellen Möglichkeiten öffnen, denn für Kinder und Jugendliche kann entscheidend sein, ob ein Wunsch unerfüllt bleibt oder sie etwas nicht besitzen, was sie etwa für eine Freizeitaktivität bräuchten.

Die Bewertung der materiellen Situation wurde über folgende Items erfasst:

- Wie oft machst du dir Sorgen darüber, wie viel Geld deine Familie hat?
- Wie zufrieden bist du mit den Dingen, die du besitzt?
- Wie oft kannst du etwas mit deinen Freundinnen und Freunden unternehmen, das Geld kostet?

Kinder und Jugendliche sind gut versorgt

Wie bereits in der ersten Veröffentlichung gezeigt, sind Kinder und Jugendliche in Deutschland erstmal gut mit existenziellen und elementaren Gütern ausgestattet. Das zeigt noch einmal Tabelle 7 im Überblick.

Die Angaben der Kinder und Jugendlichen zu ihrer Grundversorgung sind also als sehr positiv zu bewerten. Nahezu alle befragten Schüler*innen sind mit den angesprochenen Gütern ausgestattet. Der bereits in der ersten Publikation angestellte Vergleich nach den besuchten Schulformen hat allerdings gezeigt, dass der Anteil der Schüler*innen, die mit ihren Eltern Urlaub gemacht und die ein eigenes

TABELLE 7 **Ressourcen der Kinder und Jugendlichen über alle Altersgruppen**

Angaben in Prozent

EXISTENZIELL	
Genug zu essen	99,3
WOHNRAUM	
Mindestens ein Badezimmer	100,0
Eigenes (Schlaf-)Zimmer	84,0
Platz zum Spielen	96,8
Ungestörter Arbeitsplatz	91,7
FAMILIENBESITZ	
Auto	93,3
Familienurlaub	88,2
Mindestens ein Computer in der Familie	99,0

Quelle: Eigene Berechnung auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Zimmer haben, in der Gruppe der Gymnasiast*innen überproportional hoch ist. In Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen liegen die Anteile durchweg niedriger. Da diese Frage den Achtjährigen nicht gestellt wurde, möchten wir hier aus einer Gruppendiskussion zitieren. Das Kind betont, wie sehr ein eigenes Zimmer als Ort für konzentriertes Arbeiten zum Lernen beträgt.

8-Jährige*r über ein eigenes Zimmer (8/3)

Wenn man kein eigenes Zimmer hat und dann hat man nicht so viel Zeit für sich alleine. Weil dann, das sind entweder die Schwester oder der Bruder dann da drin und dann kann man sich nicht konzentrieren. Und wenn man dann ein eigenes Zimmer hat, kann man die Tür zumachen bei den Hausaufgaben und dann sich konzentrieren. Und das finde ich wichtig.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Gerade diese beiden Güter – Urlaub außerhalb der Wohnung und ein eigenes Zimmer – markieren die Tragweite von Mangelerfahrungen, weil sie für Bildungsmöglichkeiten bedeutungsvoll sind. Die seit langem dokumentierte Chancenungleichheit in den Zugängen zu Bildungsinstitutionen zeigt sich an dieser Stelle auch mit Blick auf den Alltag von Heranwachsenden deutlich. Dieses Ergebnis gilt es künftig weiter zu vertiefen und mit anderen Studien zu vergleichen.

Neben der Grundversorgung von Kindern und Jugendlichen hat Children's Worlds+ auch nach den persönlichen Besitztümern junger Menschen gefragt (siehe Tabelle 8). Auch mit Blick auf die persönlichen Güter und Möglichkeiten bestätigt sich das bereits oben gemachte positive Bild, dass nahezu alle Heranwachsenden gut ausgestattet sind (siehe Tabelle 7).

Wir möchten hier einen Aspekt aus der ersten Publikation wiederholen: Die Mehrheit der Eltern versucht, ihren Kindern Güter zu ermöglichen, die zu einer

TABELLE 8 **Persönliche Besitztümer der Kinder und Jugendlichen über alle Altersgruppen**

Angaben in Prozent

WELCHE DER FOLGENDEN DINGE HAST DU?	
Etwas Schönes zum Anziehen	96,6
Genug Geld für Klassenfahrten und Ausflüge	96,7
Internet zu Hause	97,3
Alles, was du für deine Hobbies brauchst	92,5
Taschengeld oder Geld, das du für dich ausgeben kannst	91,0
Zwei gute Paar Schuhe	96,4
Ein eigenes Handy oder Smartphone	84,1
Alles, was du für die Schule brauchst	98,4
Ein Fahrrad, einen Roller oder Inlineskates	95,5
Markenkleidung	82,1

Quelle: Eigene Berechnung auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018.. | BertelsmannStiftung

„durchschnittlichen" oder „normalen" Kindheit gehören. Auch wenn die finanziellen Ressourcen der Familie knapp sind, scheinen Eltern nicht bei den Bedarfen der Kinder zu sparen, sondern die verfügbaren finanziellen Mittel den Kindern zu Gute kommen zu lassen (siehe auch Stichnoth et al. 2018; Main 2018).

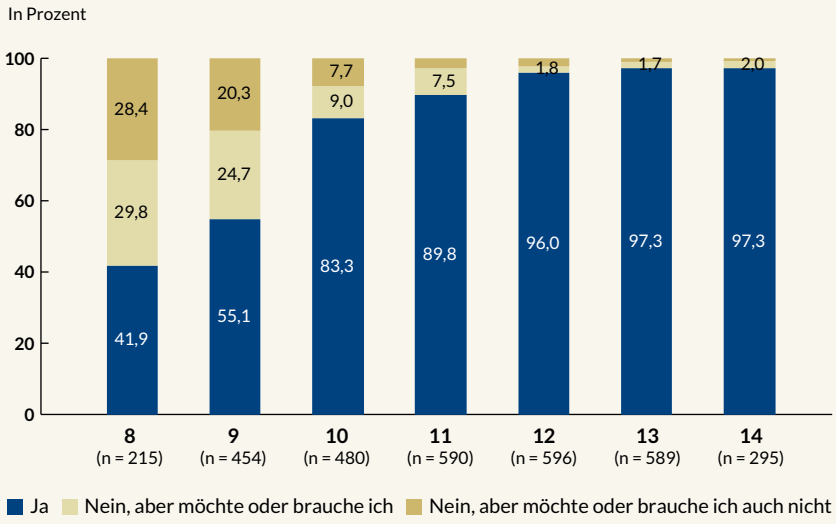
Beim eigenen Handy oder Smartphone sowie bei Markenkleidung zeigt sich in der Tabelle eine etwas geringere Versorgung im Vergleich zu den anderen Gütern. Diese Werte sind beim Handybesitz auf die jüngeren Kinder zurückzuführen. Denn während sich bei allen anderen abgefragten Gütern keine Schultyp- oder Alterseffekte zeigen, finden wir beim Handybesitz einen signifikanten Alterseffekt.[38] Bei den unter Zehnjährigen ist der Anteil der Handybesitzer deutlich unterdurchschnittlich. Abbildung 48 macht dazu deutlich, dass die drei möglichen Antwortoptionen bei der Abfrage der Güter aufschlussreich sind, weil dadurch sichtbar wird, was Kinder und Jugendliche sich wünschen, was sie aber auch nicht brauchen. Interessant ist dabei, dass 28,4 Prozent der Achtjährigen, 20,3 Prozent der Neunjährigen und immer noch 7,7 Prozent der Zehnjährigen angeben, dass sie kein Handy haben, aber auch keines wollen oder brauchen. Hier zeigt sich, dass auch junge Kinder schon sehr differenziert über ihre Bedarfe nachdenken und entscheiden. Einige der Kinder, die kein Handy haben, sind allerdings auch der Meinung, ein Handy oder Smartphone zu brauchen. Da ein Handy Zugang zu Kommunikation und Teilhabe an sozialen Medien bedeutet, die zu einer der zentralen Freizeitaktivitäten zählen, ist dieser Wunsch nachvollziehbar und ernst zu nehmen, auch wenn elterliche Erziehungsvorstellungen dem widersprechen.

Abbildung 49 weist den nach Alter differenzierten gewünschten oder tatsächlichen Besitz von Markenkleidung aus. Hier zeigt sich lediglich bei den Dreizehnjährigen ein gewisser Unterschied, den man auf der Basis der Daten schwer erklären kann.

38 $p < 0{,}001$ Cramer V = 0,346

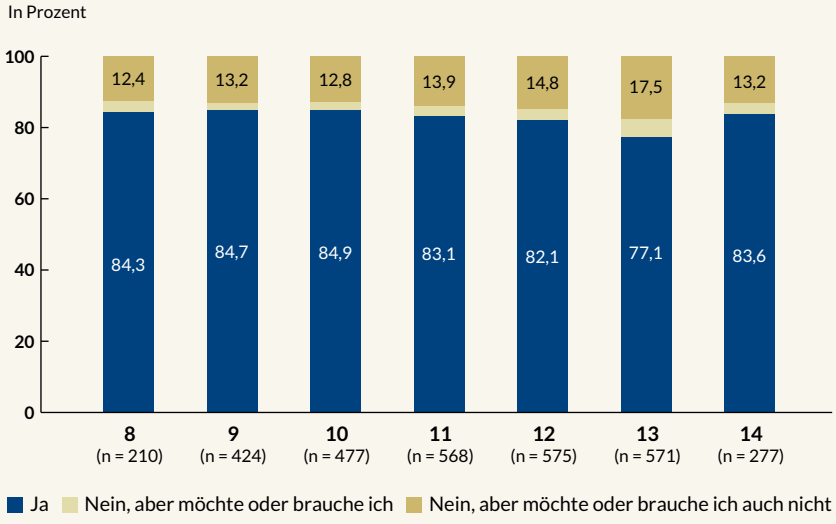
Auf der Grundlage der Antworten kann dabei allerdings nicht beantwortet werden, was die Kinder und Jugendlichen jeweils unter Markenkleidung verstehen.

ABBILDUNG 48 **Gewünschter und tatsächlicher Handybesitz – nach Alter**



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 49 **Gewünschter und tatsächlicher Besitz von Markenkleidung – nach Alter**

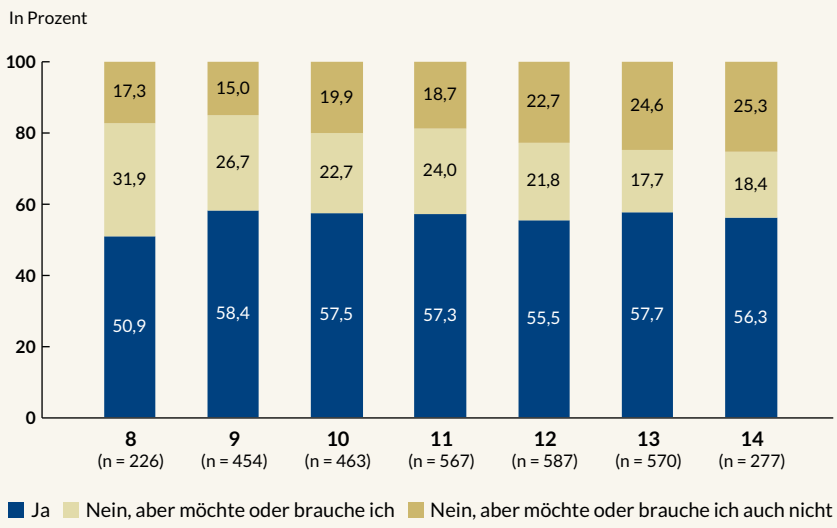


Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Auf einer ganz anderen Ebene liegt die Frage nach der Existenz eines Haustiers im Haushalt und dem Wunsch nach einem Tier. Dieser ist häufig unerfüllt. Gründe gegen ein Haustier müssen nicht mit mangelnden finanziellen Ressourcen verbunden sein. Eltern können sich aufgrund von Allergien, mangelnder Zeit, ungünstigen Wohnungen etc. gegen ein Haustier entscheiden. Wir möchten dennoch auf

die Angaben, die in Abbildung 50 sichtbar werden, hinweisen. Ein Haustier gehört für viele Kinder und Jugendlichen offensichtlich zu einem erfüllten Leben.

ABBILDUNG 50 **Gewünschter und tatsächlicher Haustierbesitz – nach Alter**



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Auch wenn die Ausstattung von Kindern und Jugendlichen insgesamt gut bis sogar sehr gut ist, zeigen sich auch unerfüllte Wünsche und mögliche Engpässe. Kinder und Jugendliche sind Teil der Familie und als solche sind sie abhängig von den Ressourcen der Familie. Wenn Engpässe vorliegen, können Kinder und Jugendliche selbst dem nur begegnen, indem sie auf etwas verzichten. Ansonsten haben sie kaum eigenständige Möglichkeiten, kein Recht auf ein Einkommen, wie das Teilhabegeld oder die Kindergrundsicherung. Vor diesem Hintergrund erklärt sich vielleicht der markante Befund dieser Studie: wenn Kinder und Jugendliche sich Sorgen über die finanziellen Mittel ihrer Familie machen, zeigt sich dies auch in Form vieler weiterer Belastungen und Beeinträchtigungen. Das wird im folgenden Abschnitt ausgeführt.

Sorgen der Heranwachsenden im Kontext der Bedarfsdimension finanzielle Absicherung

Beim internationalen Vergleich weiter oben wurde bereits darauf verwiesen, dass sich die Heranwachsenden trotz ihrer materiell guten Ausstattung häufig um die finanzielle Situation in ihrer Familie sorgen (siehe Abbildungen 45 und 46) Insgesamt liegt der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die sich immer (5,6 %), oft (10,7 %) oder manchmal (35,5 %) Sorgen machen bei über 50 Prozent. Daran zeigt sich zunächst, dass Kinder und Jugendliche finanzielle Sorgen der Eltern und damit einhergehende fragile Handlungsspielräume in Familien wahrnehmen. Mädchen sind besorgter über die finanzielle Situation ihrer Familie als Jungen.[39] Alters- und Schultypeffekte finden sich nicht.

39 $p < 0.001$ Cramer V = 0,103

Die Sorge um Geld und das Erleben von Ausgrenzung

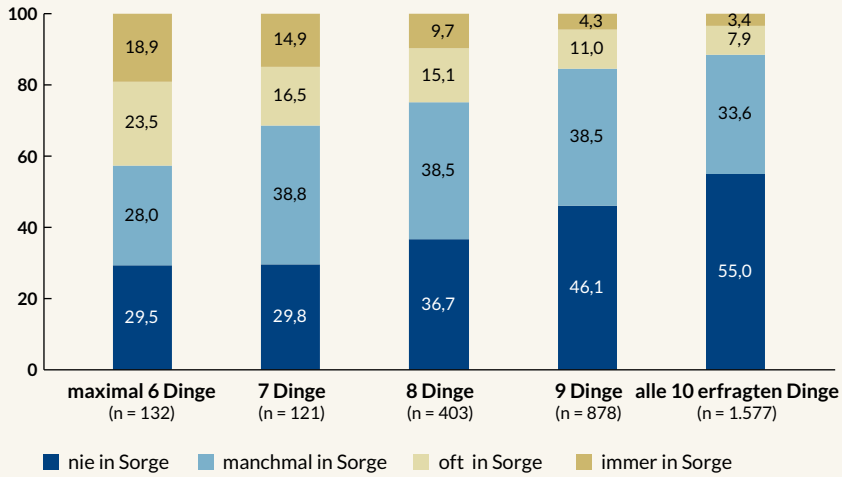
Kinder und Jugendliche, die sich um Geld in der Familie sorgen, gehören auch zu denjenigen, die sich unsicherer fühlen und häufiger Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen machen. Von denjenigen, die angeben sich immer Sorgen um die Finanzen in der Familie zu machen, fühlen sich 41,6 Prozent überall sicher, aber 7,4 Prozent fühlen sich nirgendwo sicher. Das ist im Vergleich zu den drei anderen Gruppen der jeweils niedrigste bzw. höchste Wert. In der Gruppe derjenigen, die sich immer sorgen, ist auch mit 6,0 Prozent der Anteil am höchsten, der sich zu Hause nicht sicher fühlt.

Bei Ausgrenzung und Gewalt sieht es ähnlich aus: Die Gruppe der Befragten, die immer in Sorge um die Familienfinanzen ist, rangiert bei Erfahrungen mit Ausgrenzung ganz oben. Hier berichten 29,3 Prozent der Betroffenen von mehr als drei Übergriffen. Von mehr als drei Erlebnissen mit Hänseleien berichten in dieser Gruppe 20,5 Prozent und von mehr als drei Erfahrungen mit physischer Gewalt berichten 23,8 Prozent.

Dass die subjektive Sorge um die finanzielle Situation zu dem Erleben der Kinder und Jugendlichen passt, zeigt auch Abbildung 51. Der Anteil der Jugendlichen, die sich nie Sorgen um die finanzielle Situation der Familie machen, steigt mit zunehmendem Besitz der oben benannten zehn eigenen Besitztümer von 29,5 Prozent, wenn sie nur sechs Güter besitzen, auf 55 Prozent, wenn sie alle zehn abgefragten Güter besitzen – also um 25,5 Prozentpunkte. Entsprechend verringert sich der Anteil derer, die immer in Sorge sind, von 18,9 Prozent auf 3,4 Prozent.

ABBILDUNG 51 **Anteil der Befragten, die sich Sorgen um die finanziellen Verhältnisse in ihren Familien machen in Abhängigkeit von der Anzahl der Dinge, die sie besitzen**

In Prozent, p < 0,001 Cramer V = 0,134



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

Von Bedeutung ist dabei nicht nur die Quantität des Mangels. Vielmehr sind es bestimmte Güter, deren Fehlen bei Kindern und Jugendlichen Sorgen auslösen: wenn die Familie kein Auto hat,[40] keinen gemeinsamen Urlaub machen kann[41] oder die Schüler*innen über keinen eigenen Platz z. B. zum Lernen oder – wie oben bereits skizziert – als Rückzugsort verfügen.[42] Wenn Familien aus finanziellen Gründen weniger mobil sind und kaum Gelegenheit haben, intensive Erlebnisse wie gemeinsamen Urlaub zu teilen, unterscheidet sie das von den durchschnittlichen Möglichkeiten Heranwachsender in Deutschland.

In den Gruppendiskussionen wird erlebter Mangel auch mit Schamgefühlen und der Notwendigkeit, andere um Hilfe zu bitten, verbunden. Dies bringt eine Vierzehnjährige in folgendem Zitat zum Ausdruck:

14-Jährige über Angewiesenheit auf Hilfe (14/5)

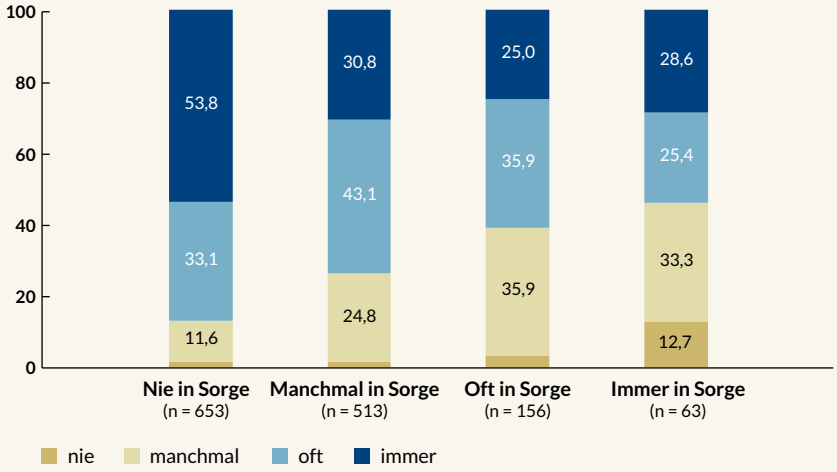
Man muss halt Andere um Hilfe bitten. Und man muss halt offen darlegen, dass man nicht genug Geld hat, was vielleicht peinlich ist.

Quelle: Transkript aus der qualitativen Erhebung Children's Worlds+.

Auf eine weitere wichtige Erfahrungsdimension wirkt sich die Sorge um finanzielle Mittel in der Familie aus. Für Kinder und Jugendliche sind Freund*innen und gemeinsame Aktivitäten ein wichtiges Bedürfnis und ihre soziale Einbettung, das darin liegende Zugehörigkeits- und Sicherheitsgefühl hängen davon mit ab. Abbildung 52 weist den Zusammenhang zwischen der Sorge um die finanzielle

ABBILDUNG 52 **„Wie oft kannst du etwas mit deinen Freundinnen und Freunden unternehmen, das Geld kostet?" – in Abhängigkeit von der finanziellen Situation der Familie**

In Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Children's Worlds+ 2018. | BertelsmannStiftung

40 10-12-Jährige: p = 0,001 Cramer V = 0,118; 12-14-Jährige: p < 0,001 Cramer V = 0,177.
41 10-12-Jährige: p < 0,001 Cramer V = 0,190; 12-14-Jährige: p < 0,001 Cramer V = 0,215.
42 10-12-Jährige: p = 0,001 Cramer V = 0,153; 12-14-Jährige: p < 0,001 Cramer V = 0,177.

Situation der Familie und dem Item „Wie oft kannst du etwas mit deinen Freundinnen und Freunden unternehmen, das Geld kostet?“aus.[43]

Kinder und Jugendliche, die sich Sorgen um die finanzielle Situation der Familie machen, sind deutlich eingeschränkter, mit Freund*innen etwas zu unternehmen, für das sie Geld benötigen. 12,7 Prozent der Kinder und Jugendlichen, die immer in Sorge sind, können nie etwas unternehmen, wenn es Geld kostet und 33,3 Prozent nur manchmal. Dem gegenüber sagen das 1,5 Prozent und 11,6 Prozent derjenigen, die sich nie Sorgen machen. Somit zeigt sich auch hier wieder, wie stark das Sorgen-Item die unterschiedlichen Gruppen zu charakterisieren vermag. Dieser Befund unserer Analyse verdeutlicht, wie deutlich soziale Teilhabe für Kinder und Jugendliche durch ihre Abhängigkeit von finanziellen Ressourcen der Familie geprägt ist.

4.4.4 Zusammenfassung

Kinder und Jugendliche sind sehr gut in der Lage, über Fragen zu finanziellen Ressourcen Auskunft zu geben. Sie benennen ihre Besitztümer, kommen zu differenzierten Aussagen bezogen auf Mangel, unerfüllte Wünsche und bewusstem Verzicht. Auch die jüngeren Kinder konnten die Fragen im Fragebogen gut beantworten. In den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass es gute Gesprächsgelegenheiten braucht, um über das durchaus mit Scheu behaftete Thema Geld sprechen zu können. In der Analyse ließ sich differenziert herausarbeiten, mit welchen Erfahrungen, welchem Wissen und auf welcher normativen Grundlage die Facetten finanzieller Mittel diskutiert und entfaltet werden. Auch dies sehen wir als Hinweis darauf, materielle Güter im Alltag von allen Kindern und Jugendlichen nicht zu tabuisieren, sondern Räume für eine Thematisierung zu schaffen.

Im qualitativen Material bietet die Analyse des Schlüsselthemas „Grundbedürfnisse“ einen Einblick, wie junge Menschen individuelle Entfaltung und soziales Miteinander sortieren. Ein markantes Muster bei der Diskussion während der Erstellung der dreidimensionalen Bedürfnispyramide ist die Unterscheidung zwischen Bedürfnissen des Menschen an sich, egal wie alt oder jung, reich oder arm sowie den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen und schließlich den ganz persönlichen Bedürfnissen. Sie benennen existenzielle Güter wie Nahrung und Wohnraum, Bedürfnisse, die auf den Menschen als politisches und kulturelles Wesen abheben wie Rechte, Bücher, Smartphones sowie psychosoziale Bedürfnisse wie Zugehörigkeit oder Sicherheit. Bei Letzterem zeigt sich eine eindrucksvolle Verbindung zu den quantitativen Befunden. Wenn Kinder und Jugendliche unsicher sind und sich Sorgen über finanzielle Ressourcen machen, schränkt sie das in mehreren Bereichen sehr ein. Kinder und Jugendliche mit dieser Unsicherheit können signifikant seltener etwas mit Freund*innen unternehmen, wenn das Geld kostet. Diese Berechnung haben wir für die Gesamtauswertung vorgenommen. 12,7 Prozent der Kinder und Jugendlichen, die immer in Sorge sind, können nie etwas unternehmen und 33,3 Prozent nur manchmal. Dem gegenüber sagen das 1,5 Prozent und 11,6 Prozent derjenigen, die sich nie Sorgen machen.

43 $p < 0{,}001$ Cramer V = 0,190.

Insgesamt verfügt ein sehr hoher Prozentsatz der in Children's Worlds+ befragten Kinder über die von uns abgefragten Güter. Das ist ein wichtiger Befund der Studie. Einschränkungen zeigen sich u. a. beim eigenen Zimmer als Rückzugsort, Privatsphäre und Platz für konzentriertes Lernen. Dieser Indikator ist ein Beleg dafür, wie wichtig es ist, die sozialen Erwartungen an Kinder und Jugendliche und die Vorstellungen einer „durchschnittlichen" Kindheit und Jugend in unserer Gesellschaft heranzuziehen, um die Ergebnisse dieser Bedarfsdimension einzuordnen. Nicht anders als Erwachsene vergleichen sich Kinder und Jugendliche mit anderen. Gerade von Armut und unsicheren finanziellen Verhältnissen geprägte junge Menschen orientieren sich bei ihren Wünschen an durchschnittlichen Möglichkeiten.

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene nach ihren Bedarfen zu fragen, zieht kein utopisches Wunschkonzert nach sich, aber eines machen sie sehr deutlich: Sie wollen gehört werden und auch selbstbestimmt über finanzielle Mittel verfügen können.

5 „Bei mir ist es so, die ganze Welt darf irgendwie immer über mich bestimmen."

Kinder und Jugendliche anerkennen, anhören, beteiligen und gut versorgen

Auch wenn es nicht die „ganze Welt" ist, so gibt das Zitat aus einer Gruppendiskussion mit Zehnjährigen doch Auskunft über ein Lebensgefühl junger Menschen. Nur ein Teil von Kindern und Jugendlichen in Deutschland macht die Erfahrung, regelmäßig gehört und einbezogen zu werden. Geschieht dies, so ist meist der gute Wille – die Haltung – der Eltern, der Pädagog*innen oder etwa einer Bürgermeisterin Ursache dafür. Dagegen sind die Rechte von Kindern und Jugendlichen längst nicht so verankert – weder strukturell noch im Bewusstsein der Erwachsenen –, um dem von ihnen häufig geschilderten Eindruck der Fremdbestimmung und Ohnmacht etwas entgegenzusetzen.

Seit vielen Jahren spricht sich die Kindheits- und Jugendforschung für die Anerkennung und Umsetzung der Kinderrechte aus. Sie untersucht empirisch Benachteiligung und Vulnerabilität junger Menschen aufgrund ungleicher Macht- und Ressourcenverteilung zwischen den Generationen und arbeitet an kindheits- und jugendtheoretischen Begründungen für eine systematische Orientierung an Rechten, Interessen und Bedarfen. Dabei geht es auch um den Nachweis, dass Kindheit und abgeschwächt auch Jugend von einer grundlegenden Abhängigkeit (von Erwachsenen) geprägt ist und Kinder wie zumindest teilweise auch Jugendliche auf regelmäßige fürsorgliche Praktiken durch andere, vor allem durch die Eltern, angewiesen sind. Damit verbunden ist gleichzeitig die Frage, inwiefern das Bedürfnis nach Autonomie sowie das Streben nach Überblick und Kontrolle über einen selbst und die Umwelt erkannt und anerkannt werden.

Children's Worlds+ macht keinen Gegensatz zwischen dem Bedürfnis nach Fürsorge bei Kindern und Jugendlichen sowie dem nach Selbstbestimmung auf. Beides gehört zusammen, dies verdeutlichen die von uns befragten Kinder und Jugendlichen immer wieder. Ebenso wenig geht es darum, die jüngere Generation gegen die ältere, die Rechte der einen gegen die der anderen auszuspielen. Doch die Untersuchung von Bedürfnissen und darauf basierender – zukünftig mit Kosten zu hinterlegender – Bedarfe bedingt die Frage nach individuellen Rechten. Diesen Zusammenhang von Bedürfnissen und individuellen Rechten herzustellen, lag für die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen nahe. Nicht anders als bei Erwachsenen materialisieren sich individuelle Rechte in Strukturen und Infrastruktur.

Kinder und Jugendliche sind prinzipiell vulnerabel aufgrund ihrer umfassenden Abhängigkeit von der Familie und deren Fürsorge- und Versorgungsleistungen, ihrer im Vergleich zu Erwachsenen marginalisierten sozialen Position in der Gesellschaft sowie dem Mangel an strukturellen Entscheidungs- und Handlungsbefugnissen. Dies potenziert sich, wenn Kinder und Jugendliche mit ihren Familien in Armut leben. Die politischen und allgemeinen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sehen es nicht vor, dass junge Menschen sich selbst aus dieser Lage befreien können. Insofern zeigen sich bei dieser Gruppe kumulative Effekte der strukturellen Benachteiligung.

Die hier vorgestellten Ergebnisse zeugen von einer insgesamt guten Versorgung der Acht- bis Vierzehnjährigen mit den im Fragebogen aufgelisteten Gütern. Das heißt, mehrheitlich sind die Kinder und Jugendlichen in den Familien gut versorgt und ausgestattet. Doch daneben verweisen die Befunde möglicherweise auch auf verdeckte Armutslagen, denn die Sorge über die finanziellen Mittel der Familie ist erstens sehr präsent und geht zweitens in mehreren Lebensbereichen mit weiteren Einschränkungen sowie belastenden Erfahrungen einher.

Children's Worlds+ stellt eine konzeptionelle Verbindung von rechtstheoretischen, an Child Well-Being und einem ausreichend guten Leben orientierten Ansätzen mit den bedarfstheoretischen Überlegungen aus dem Gesamtkonzept einer Teilhabe gewährleistenden Existenzsicherung von Kindern und Jugendlichen dar. Diese Konzeption kann darauf aufbauend weiterentwickelt werden. Die Analysen des empirischen Materials haben einige Abgrenzungsprobleme zwischen den Bedarfsdimensionen deutlich gemacht und auch die Operationalisierbarkeit hat sich zum Teil als Herausforderung erwiesen. Insbesondere mit der Identifikation zentraler Schlüsselthemen in den Transkripten der Gruppendiskussionen wurde jedoch eine inhaltliche Fokussierung der jeweiligen Dimension sowie der einzelnen Ergebnisse vorgenommen. In der ersten Bedarfsdimension „Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen" haben das starke Bedürfnis nach Beteiligung, das Streben nach Autonomie in zugleich verbindlichen Beziehungen die Interpretationen der Daten mit angeleitet. In der zweiten Bedarfsdimension „Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur" war insbesondere das Schlüsselthema Vertrauen aufschlussreich für die Einordnung der Befunde zu Sicherheit, Ausgrenzung und Gewalt. Daran durchaus systematisch anschließend ist das Schlüsselthema Zugehörigkeit, das in der dritten Bedarfsdimension „Zeit, Zuwendung und Fürsorge" zur Einordnung der Erkenntnisse beigetragen hat. Die vierte Bedarfsdimension „Absicherung finanzieller Bedarfe" bietet mit zwei Schlüsselthemen, nämlich Geld und Grundbedürfnisse, ebenfalls Einsichten in Erfahrungen und Einschätzungen zu durchschnittlichen Ressourcen und Spielräumen von jungen Menschen.

Die in dieser Publikation vorgestellten Ergebnisse vermitteln insgesamt eine Bandbreite an Erfahrungen ebenso wie markante „Muster" der Einschätzung von Kindern und Jugendlichen. Ein solches Muster ist die mit dem Alter der Teilnehmer*innen abnehmende Zustimmung zu positiv besetzten Indikatoren. So sinkt beispielsweise die Zustimmung dazu, in Elternhaus, Schule und Nachbarschaft ernst genommen und gehört zu werden. Reaktionen, die diesen Trend mit einem Verweis auf die oft beschriebene Rebellion in der Pubertät abtun, treten in die Falle, mit der Chiffre „Pubertät" alles erklären zu wollen. Diese Haltung und Sichtweise verhindert schon lange, Kritik der jungen Generation an Ohnmacht, mangelndem

Respekt und zögerlicher Etablierung und Umsetzung von Rechten aufzunehmen und Macht entsprechend zu teilen. „Die nehmen mich nicht ernst, weil ich in der Pubertät bin", lautet eine dazu passende Formulierung aus einer Diskussion mit Vierzehnjährigen. Auch wenn die Altersphase für alle Beteiligten mit Spannungen einhergehen mag, rechtfertigt dies dennoch nicht mangelnden Respekt gegenüber Jugendlichen. Auch pubertierende Jugendliche haben ein Recht, wahrgenommen und mit ihren Ansichten gehört zu werden.

Ein weiteres Muster ist in dem schulspezifischen Zugang zu einem Wissen über Rechte zu sehen. Der Besuch eines Gymnasiums erhöht für Kinder und Jugendliche offenbar die Chance, etwas über die UN-Kinderrechtskonvention gehört zu haben und ihre Rechte zu kennen. Ob dies auf den Unterricht zurückzuführen ist, kann auf Basis der Daten nicht festgestellt werden. Der Befund bestätigt aber den Trend, dass höhere Bildung auch bereits bei Kindern und Jugendlichen den Zugang zu individuellen Rechten eröffnet – und sei es in der Form, diese zumindest zu kennen.

In der Politik werden Kinder und Jugendliche bislang nicht als eigenständige Subjekte anerkannt, es dominiert nach wie vor eine tendenziell eher paternalistische Vorgehensweise. Vom Kind aus zu denken, bedeutet, dass Kinder und Jugendliche zu Wort kommen und regelmäßig Gehör finden. Das zu gewährleisten, erfordert in den verschiedenen Handlungs- und Themenfeldern Unterschiedliches. In jedem Fall setzt es voraus, die Erfahrungen von Heranwachsenden nicht länger zu ignorieren, ihre Stimmen zu hören, nach vielfältigen Wegen der Teilhabe zu suchen und diese gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen auf verschiedenen Wegen zu erproben.

Children's Worlds+ ist ein Schritt auf diesem Weg. Die Studie gibt auf Basis der Selbsteinschätzung von Heranwachsenden einen Einblick in die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen in Deutschland und den Grad ihrer Versorgung. Durch die Strukturierung entlang der vier Bedarfsdimensionen und der Verknüpfung zweier methodischer Zugänge wird sichtbar, welche Bedarfe Heranwachsende beschreiben und ob bzw. unter welchen Bedingungen diese Bedarfe realisiert werden. Insgesamt beschreiben die Acht- bis Vierzehnjährigen dabei recht konkret, welche Bedarfe sie haben. Damit zeigen sich Anschlüsse an vorliegende Ergebnisse aus nationalen und internationalen Child Well-Being Studien.

Abschließend sollen ausgewählte Erkenntnisse entlang der Bedarfsdimensionen noch einmal aufgeführt und im Anschluss daran die Frage nach einer systematischen und regelmäßigen Bedarfserhebung aufgegriffen werden.

Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen

Insgesamt zeigen die Ergebnisse dieser Bedarfsdimension, dass Rechte, Beteiligungsmöglichkeiten und Bedingungen für gute Interaktionen anerkannt, im Bewusstsein ebenso wie in Strukturen etabliert und in Institutionen umgesetzt werden müssen. Darauf sind Kinder und Jugendliche elementar angewiesen. Das umzusetzen und zu gewährleisten, liegt in der Verantwortung der Erwachsenen. Individuelle Rechte eröffnen Menschen aller Altersgruppen Erfahrungen selbstbestimmten Entscheidens und Handelns. Für Kinder und Jugendliche ist die Ausbildung von Autonomie durch Einschränkungen und Begrenzungen geprägt, zunächst

vor allem durch die elterliche Erziehung. Ein wichtiger Indikator dieser Bedarfsdimension, der daran anknüpft, ist in Children's Worlds+ die Frage an Kinder und Jugendliche, ob die Eltern ihnen aus ihrer Sicht genug erlauben. Hier zeigte sich das oben erwähnte Muster: die Zustimmungsraten nehmen mit dem Alter kontinuierlich ab und sind bei den Vierzehnjährigen mit 38,4 Prozent am geringsten.

Neben Einschätzungen geht es in dieser Bedarfsdimension auch um das eigene Wissen. Auffällig ist, dass der Anteil der Befragten, der noch nie etwas von der Kinderrechtskonvention gehört hat, mit zunehmendem Alter deutlich abnimmt, von 71,1 Prozent auf 46,6 Prozent. Der Anteil der ‚unsicheren' Befragten liegt ab dem Alter von 10 Jahren ziemlich stabil bei ca. 24 Prozent. Interessant ist auch, dass der Anteil der Befragten, die meinen ihre Rechte zu kennen, deutlich höher ist als der Anteil der Befragten, die schon einmal etwas über die UN-Kinderrechtskonvention gehört haben – und zwar in allen Altersgruppen. Dies kann ein Indikator dafür sein, dass Kinderrechte nicht in erster Linie mit der Konvention in Verbindung gebracht werden, sondern mit den konkreten Inhalten oder Alltagserfahrungen.

In der Studie haben wir Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten als Kriterien für gute Interaktionen definiert. Hier sind die Zustimmungsfragen zu den Optionen in Familie und Schule aufschlussreich. Bezogen auf die Familie zeigt sich im Gesamtbild eine hohe Zustimmung, die quantitativen Befunde stellen dem elterlichen Handeln insgesamt ein positives Ergebnis aus. Besonders bei den Statements „Meine Eltern nehmen mich ernst" und „Meine Eltern erlauben mir genug" liegt der Anteil der Befragten, die nicht oder nur ein bisschen zustimmen, unter 10 Prozent. Auch der Anteil der befragten Schüler*innen, die bei den drei Items zu Mit- und Selbstbestimmung in der Familie gar nicht zustimmen, ist mit 5,2 Prozent, 3,4 Prozent sowie 3,6 Prozent vergleichsweise klein (Abbildung 10). Doch es ist nötig, gerade über diese Gruppe mehr zu erfahren und zu prüfen, wie ihre Eltern erreicht werden können, um für andere Sichtweisen auf Erziehung zu sensibilisieren. Die überwiegende Mehrheit der Kinder und Jugendlichen erlebt die Eltern aber als gesprächsbereit und hat den Eindruck, dass ihnen in der Familie zugehört wird.

Schule ist bei dieser Bedarfsdimension auf unterschiedlichen Ebenen zentral. Sie ist ein Ort, an dem die Schüler*innen Erfahrungen mit Rechten, Beteiligung und guten oder weniger positiv erlebten Interaktionen machen. Der Anteil der Befragten, der davon ausgeht in der Schule gar nicht mitbestimmen zu können (s. Abbildung 12), ist mit 11,4 Prozent vergleichsweise hoch. Das deckt sich auch mit den internationalen Daten aus Children's Worlds (siehe 4.1.1). 4,6 Prozent aller Befragten stimmen nicht zu, dass ihre Lehrer*innen ihnen zuhören und sie ernst nehmen. Insgesamt erweist sich der Alterseffekt auch hier als stabil, denn mit dem Alter sinkt die Zustimmung bei diesem Item, das auf die guten Interaktionen hinweist. Lehrkräfte werden von Kindern und Jugendlichen aber prinzipiell als potenzielle und konkrete Gesprächspartner*innen angesehen und geschätzt. Sowohl bezogen auf Potenziale der einzelnen Lehrer*innen und der Schule als Institution als auch hinsichtlich der Defizite, die unsere Daten aufzeigen, kommt der Schule für die Dimension Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen eine große Bedeutung zu. Wie Lehrkräfte darin be- und gestärkt werden können, trotz des hohen Zeit- und Handlungsdrucks für Schüler*innen ansprechbar zu sein, sollte für die Bildungspolitik und -administration eine wichtige Aufgabe sein.

Zugänge zu guter und bedarfsgerechter Infrastruktur

„Also man braucht eine Bezugsperson, also eine Person, der man alles sagen kann. Zum Beispiel ich hatte heute einen schlechten Tag, oder Geheimnisse erzählen. Und dass man weiß, dass die Person das nicht weitererzählt." Dieses Zitat aus einer Gruppendiskussion mit Zehnjährigen verdeutlicht, wie wichtig vertrauensvolle Beziehungen sind, und zwar an allen Orten, an denen Kinder und Jugendliche Zeit verbringen. Bei der Entwicklung und Etablierung von Kriterien bzw. Standards einer guten und bedarfsgerechten Infrastruktur sollten Kinder und Jugendliche daher unbedingt angehört und einbezogen werden. Bislang wissen wir auch in der Forschung noch wenig darüber, woran sie Vertrauen festmachen. Insofern war die Identifikation des Schlüsselthemas Vertrauen für Childrens's Worlds+ insgesamt ausgesprochen aufschlussreich.

In Kapitel 2 hatten wir aufgeführt, welche weiteren Themen und Aspekte dieser Bedarfsdimension zuzuordnen wären und begründet, warum wir uns auf Sicherheit sowie Ausgrenzung und Gewalt vor allem im schulischen Kontext konzentriert haben. Einige wenige Befunde müssen an dieser Stelle genügen, um die Brisanz zu verdeutlichen.

Children's Worlds+ erfasst in diesem Kapitel Sicherheit in Familie, Schule und Nachbarschaft sowie Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen durch andere Schüler*innen. Zudem wird analysiert, durch welche weiteren Belastungen die Gruppe der Betroffenen charakterisiert sind. Wir haben einen Überblick über das Sicherheitsgefühl zu Hause, in der Schule sowie in der Nachbarschaft geben können (Abbildung 19). Zwei Befunde stechen dabei hervor: Erstens rangiert das ‚zu Hause' beim Sicherheitsgefühl ganz oben, denn 91,4 Prozent der Kinder und Jugendlichen fühlen sich dort sehr oder zu 100 Prozent sicher. Zweitens zeigen sich nur kleine Unterschiede zwischen der Schule und der Nachbarschaft. 76,4 Prozent der Befragten stimmen sehr oder zu 100 Prozent zu, dass sie sich in der Schule sicher fühlen, bezogen auf die Nachbarschaft sind es 76 Prozent.

Der (relativ) sicherste Ort für die befragten Kinder und Jugendliche ist somit ‚zu Hause'. Allerdings geben auch 8,6 Prozent der Kinder und Jugendlichen an, dass ihr Zuhause kein sicherer Ort ist. 8,6 Prozent von 3.062 Schüler*innen (Anzahl der Befragten, die auf alle Fragen geantwortet haben), ist eine große Gruppe, bei denen der häusliche Kontext offenbar keinen sicheren Rückhalt bietet. Aus der Forschung zu Gewalt und Kindeswohlgefährdung ist bekannt, dass es für betroffene Kinder äußerst schwierig ist, sich ohne Hilfe aus einem gewaltvollen Familienkontext zu befreien.

Deutlich wurde hier, dass sich diejenigen, die sich oft Sorgen über die finanziellen Mittel ihrer Familie machen, auch signifikant häufiger nirgendwo sicher fühlen (7,4 %). In dieser Gruppe der sich um Ressourcen sorgenden jungen Menschen geben zudem 19,6 Prozent an, im vergangenen Monat alle drei erhobenen Formen von Ausgrenzung und Gewalt erlebt zu haben.

Die Fragebogenerhebung zeigt zudem auf, dass die Erfahrung von Ausgrenzung und Gewalt unter Schüler*innen verbreitet ist. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die im letzten Monat keine Übergriffe erlebt haben, liegt je nach Schultyp zwischen 43,1 Prozent (Gymnasium) und 21,6 Prozent (Grundschule). Auffällig ist

der hohe Anteil von Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen in der Grundschule, der deutlich höher liegt als in allen anderen Schultypen. Knapp 30 Prozent der Grundschüler*innen geben an, dass sie im vergangenen Monat gehauen, gehänselt und auch ausgegrenzt wurden. An Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen beschreiben etwa 20 Prozent der Schüler*innen im letzten Monat alle drei Übergriffsformen erlebt zu haben. An den Gymnasien sind es 10 Prozent. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen die Lebenszufriedenheit deutlich einschränken.

Bei der Analyse der Gruppendiskussionen ist im Team der Eindruck entstanden, dass die Teilnehmer*innen die Gelegenheit genutzt haben, über diese belastenden Themen in einem geschützten Rahmen zu sprechen. Wir nehmen dies zum Anlass, auf die praktische und emotionale Bedeutung von vielfältigen guten Gesprächsgelegenheiten aufmerksam zu machen. Sich jemanden anzuvertrauen und von negativen Erfahrungen – auch zu einem früheren Zeitpunkt – zu sprechen, setzt erstens voraus, dass Erwachsene zum Zuhören fähig und bereit sind und ihrerseits wissen, an wen sie sich für weitere Unterstützung wenden können. Darüber hinaus ist es wichtig, dass auch andere Kinder und Jugendliche, die etwa Mobbingsituationen beobachten oder denen sich ein betroffenes Kind anvertraut, wissen, bei wem sie selbst Unterstützung erhalten.

Schließlich verweisen die Ergebnisse auch auf materielle Ressourcen bzw. auf die Sorgen, ob diese ausreichen. Gerade in der Gruppe, die sich Sorgen um die finanziellen Möglichkeiten ihrer Familie macht, liegen hohe Belastungen vor. Sowohl das Gefühl von Sicherheit als auch die erfahrene psychische und physische Unversehrtheit hängen mit dem Maß an Sorgen über finanzielle Ressourcen zusammen. Dies haben die quantitativen Analysen deutlich aufgezeigt. An diesen Befunden zeigt sich aus unserer Sicht erneut, wie wichtig es ist, Kinder und Jugendliche selbst zu befragen.

Zeit, Zuwendung und Fürsorge

Die drei Kategorien der Bedarfsdimension „Zeit, Zuwendung und Fürsorge" sind grundlegend für die menschliche Existenz. Zuwendung und Fürsorge haben wir synonym verwendet, da eine dezidierte Unterscheidung der beiden Begriffe auf der Basis der vorliegenden Daten nicht möglich war. Beide verweisen auf den Sachverhalt, dass Menschen soziale Wesen sind und damit abhängig von anderen. Zuwendung und Fürsorge sind somit auch auf Zeit, Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit angewiesen.

Dass Kinder und Jugendliche soziale Zugehörigkeit so hoch bewerten, war für die gesamte Interpretation der Ergebnisse aufschlussreich. Das Wissen über die Bedeutung sozialer Zugehörigkeit verweist auch auf das – vielfach noch zu hebende – Potenzial in Schulen und anderen Einrichtungen. Junge Menschen wollen eingebunden sein und sich durchaus auch identifizieren können. Lehrreich sind aber zudem die in den Gruppendiskussionen thematisierten Wechselverhältnisse zwischen Zugehörigkeit und Autonomie. Das eine bedingt für Kinder und Jugendliche das jeweils andere, insofern markieren Zugehörigkeit und Autonomie grundlegende Bedarfe von jungen Menschen.

Anhand dieser Bedarfsdimension wurde jedoch auch auf weiterreichende Aspekte der Zeitnutzung eingegangen. Freizeit steht dabei insbesondere für das jeweilige Maß an sozialer Teilhabe. Children's Worlds+ unterscheidet bei der Auswertung zwischen Aktivitäten, die eher als Pflichten und Aktivitäten, die eher als Freizeit angesehen werden können. Dies war ausgesprochen aufschlussreich und anschlussfähig an die internationalen Analysen. Insgesamt zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche, wenn sie Teilhabemöglichkeiten haben, vielseitig agieren. Zwar stehen soziale Medien insbesondere bei den Älteren an oberster Stelle, aber sie verbringen ihre Freizeit auch gern in der Familie und halten sich draußen auf. Die Frage nach Aktivitäten außerhalb der Schule öffnet zugleich den Blick für die Reichweite der Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen. Denn auch in ihrer Freizeit haben sie zahlreiche Pflichten, die auf die Schule zurückzuführen sind.

Bei den Aktivitäten, die eher als Pflichten von jungen Menschen einzuordnen sind, spielen Lernen und Hausaufgaben machen die größte Rolle. Allerdings geht der Anteil der Befragten, die dieser Pflicht mehr als dreimal die Woche nachkommen, von 68,5 Prozent in der Gruppe der Zehnjährigen auf 51,8 Prozent unter den Vierzehnjährigen zurück. Neben den Pflichten rund um die Schule gibt es im Alltag vieler Heranwachsender weitere Verpflichtungen, wie Hilfe im Haushalt, die Betreuung jüngerer Geschwister oder anderer Familienmitglieder.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass die allermeisten Kinder und Jugendlichen in ihrer Familie jemanden haben, der sich um sie kümmert, Zeit für sie hat und ihnen bei Problemen zur Seite steht. Bei all diesen Items gibt es aber einen Anteil an Befragten, der dem nicht zustimmt. So geben 14 Prozent der Dreizehnjährigen an, dass sie der Aussage „meine Eltern verbringen genug Zeit mit mir" nicht oder nur ein bisschen zustimmen. Auffällig ist zudem, dass – bis auf die Ausnahme der Elfjährigen (6,8 %) – über alle Altersgruppen hinweg rund 10 Prozent der Kinder und Jugendlichen der Meinung sind, dass ihre Eltern nicht genug Zeit mit ihnen verbringen. Auch bei dem Item „wenn ich Probleme habe, hilft mir jemand aus meiner Familie" tritt ein Alterseffekt auf: Während 4,2 Prozent der Achtjährigen dem Item nicht oder nur ein bisschen zustimmen, sind es bei den Vierzehnjährigen 11,4 Prozent.

Children's Worlds+ geht auch der Frage nach, ob Schüler*innen den Eindruck haben, dass sich die Lehrkräfte um sie kümmern und ihnen bei Problemen helfen. Darüber wird das Thema Zeit und Zuwendung in der Schule erfasst und auch hier zweifeln die älteren Befragten diese Einschätzung an.

Eine besonders große Bedeutung mit Blick auf Zuwendung und Fürsorge haben Freund*innen für Kinder und Jugendliche. Ihnen stellen sie bei dem Item „wenn ich Probleme habe, helfen mir Freundinnen und Freunde" über alle Altersgruppen und unabhängig von dem besuchten Schultyp oder der Familienform ein sehr gutes Zeugnis aus.

Insgesamt weisen die Befunde zu Zuwendung und Fürsorge darauf hin, dass es nicht dem Zufall überlassen bleiben darf, ob Kinder und Jugendliche diese erfahren und bei Problemen jemanden finden, die oder der ihnen hilft. Die vorgestellten Ergebnisse markieren das insgesamt hohe Maß an gutem Willen von Kindern und Jugendlichen, auf die Unterstützung von Eltern, Lehrer*innen, Nachbar*innen und Gleichaltrigen zu bauen. Doch auch hier wiederholt sich das bereits bekannte

Muster: Je älter die Befragten sind, desto kleiner ist die Gruppe derjenigen, die hohe Zustimmungsnoten bei der Erwartung von Hilfe vergeben.

Aus diesem Zusammenhang lassen sich Bedarfe ableiten, die strukturell verankert sein sollten: Erstens haben Kinder und Jugendliche das Bedürfnis, sich je nach Problem an jemanden zu wenden und diese Person sollte dann möglichst Zeit für ein Gespräch haben sowie über kommunikative Fähigkeiten verfügen und Problemlösungen aufzeigen können. Zweitens bedeutet älter zu werden nicht, auf Qualität der Zuwendung und Fürsorge verzichten zu wollen bzw. zu können. Die mit zunehmendem Alter geringere Zufriedenheit mit der Zeit der Eltern, aber auch die geringeren Zustimmungsquoten mit Blick auf Unterstützung bei Problemen durch verschiedene Personengruppen, sollten ernst genommen werden. Sie können auch für eine Aufschichtung von verschiedenen enttäuschenden Erfahrungen sprechen. Insgesamt stellt sich die Frage, ob der in unseren Befunden durchgängige deutliche Alterseffekt auf eine Abwehr der Interessen und Bedarfe von Jugendlichen zurückzuführen ist.

Absicherung finanzieller Bedarfe

Bereits im internationalen Vergleich wurde darauf verwiesen, dass sich die Heranwachsenden trotz ihrer materiell guten Ausstattung häufig um die finanzielle Situation in ihrer Familie sorgen (siehe Abbildungen 45 und 46). Insgesamt liegt der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die sich immer (5,6 %), oft (10,7 %) oder manchmal (35,5 %) Sorgen machen, bei über 50 Prozent. Daran zeigt sich zunächst, dass Kinder und Jugendliche finanzielle Sorgen der Eltern und damit einhergehende mögliche fragile Handlungsspielräume in Familien wahrnehmen. Mädchen sind besorgter über die finanzielle Situation ihrer Familie als Jungen, Alters- und Schultypeffekte finden sich hier dagegen nicht.

Die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen haben ein umfassendes Wissen über menschliche Grundbedürfnisse entfaltet. Dabei unterschieden sie zwischen Grundbedürfnissen aller Menschen, denjenigen, die besonders relevant sind für ihre Altersgruppe sowie ihren persönlichen Grundbedürfnissen. Darüber hinaus ist auch deutlich geworden, über welches Wissen sie verfügen, wenn es um Geld geht. Geld halten sie für die Grundbedingung zur Realisierung vieler Bedürfnisse und für das zentrale Mittel, die nahe und weiter entfernt liegende Zukunft zu gestalten. Geld wird mit persönlichen Handlungsspielräumen verbunden und Geld zur eigenen Verfügung erweist sich als klarer Bedarf von Kindern und Jugendlichen. Hier liegen Anschlüsse an das Autonomiebedürfnis.

In diesem Auswertungsteil haben wir zeigen können, dass diejenigen, die sich um Geld in der Familie sorgen, auch zu denjenigen gehören, die sich unsicherer fühlen und häufiger Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen machen. Kinder und Jugendliche, die sich Sorgen um die finanzielle Situation der Familie machen, sind darüber hinaus deutlich eingeschränkter darin, etwas mit Freund*innen zu unternehmen, für das sie Geld benötigen. 12,7 Prozent der Kinder und Jugendlichen, die immer in Sorge sind, können nie etwas unternehmen, wenn es Geld kostet und 33,3 Prozent können dies nur manchmal. Dem gegenüber sagen das lediglich 1,5 Prozent („nie") bzw. 11,6 Prozent („manchmal") derjenigen, die sich nie Sorgen machen. Somit zeigt sich auch hier wieder, wie stark das „Sorgen-Item" die unterschiedlichen Gruppen zu charakterisieren vermag. Dieser Befund unserer

Analyse verdeutlicht, wie eingeschränkt soziale Teilhabe sein kann, wenn junge Menschen sich um ihre Ressourcen sorgen. Eine für durchschnittlich versorgte und ausgestattete Kinder und Jugendliche vermutlich reguläre Aktivität ist für die Gruppe mit Sorgen nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich.

Gleichwohl: Die Angaben der Kinder und Jugendlichen zu ihrer Grundversorgung sind insgesamt als sehr positiv zu bewerten. Der Vergleich nach den besuchten Schulformen macht aber deutlich, dass der Anteil der Schüler*innen, die mit ihren Eltern schon einmal Urlaub gemacht und die ein eigenes Zimmer haben, in der Gruppe der Gymnasiast*innen überproportional hoch ist. Gerade diese beiden Güter markieren die Tragweite von Mangelerfahrungen, weil sie für Bildungsmöglichkeiten und für soziale Teilhabe bedeutungsvoll sind.

Beim Blick auf die persönlichen Besitztümer liegt beim eigenen Handy oder Smartphone eine etwas geringere Versorgung im Vergleich zu den anderen Gütern vor. Insbesondere bei den unter Zehnjährigen ist der Anteil der Handybesitzer unterdurchschnittlich. Hier möchten wir vor allem auf einen Befund hinweisen, denn 28,4 Prozent der Achtjährigen, 20,3 Prozent der Neunjährigen und immer noch 7,7 Prozent der Zehnjährigen informieren darüber, kein Handy zu besitzen, aber auch keines zu wollen oder zu brauchen. Dies nehmen wir als erneuten Beleg dafür, dass Kinder ihre Bedarfe abwägen und keineswegs zu einem unrealistischen „Wunschkonzert" neigen. Dieses Vorurteil in vielen Köpfen sollte dringend überwunden werden. Kinder und Jugendliche orientieren sich bei der Entwicklung und Formulierung ihrer Wünsche und Bedarfe nicht an einer unrealistischen Ausstattung mit Gütern. Ihre Überlegungen basieren auf durchschnittlichen Ausstattungswünschen wie Geld zum Sparen oder einen Zugang zum Internet. Dies deckt sich mit anderen Analysen zu Vorstellungen eines „guten Familienlebens" (Andresen 2017). Ihre Überlegungen zu einem ausreichend guten Aufwachsen zielen zudem stark auf Ideelles und Soziales wie Zugehörigkeit oder Vertrauen, Privatsphäre, auf eine funktionierende Infrastruktur, die den Mobilitäts- und Flexibilitätserwartungen in unserer Gesellschaft gerecht wird, auf förderliche und nachhaltige Bedingungen des Lernens in der Schule und Zuhause sowie auf Güter, die eine „durchschnittliche" Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen.

Anschlüsse an eine regelmäßige Bedarfserhebung

Children's Worlds+ ist keine Bedarfserhebung und kann eine solche auch nicht ersetzen. Eine regelmäßige und auf jeweils unterschiedliche Altersgruppen zugeschnittene Bedarfserhebung würde die Chance bieten, passgenau Bedarfe zu erfassen und die Vorstellungen von durchschnittlichen Möglichkeiten von Kindheit und Jugend bzw. einem ausreichend gut versorgten Aufwachsen zu präzisieren.

Das Konzept einer Teilhabe gewährleistenden Existenzsicherung plädiert dafür, Kinder und Jugendliche nicht ausschließlich als Teil ihrer Familien und Bedarfsgemeinschaften zu sehen, sondern als Anspruchsberechtigte, die mehr und andere Bedarfe haben als die bislang berechneten prozentualen Erwachsenenanteile. Wesentlich ist dabei auch die Forderung nach einer veränderten Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen und einer konsequenten Umsetzung von Beteiligungsmöglichkeiten. Gerade Bedarfe, die in einer mit durchschnittlichen Möglichkeiten versehenen Kindheit und Jugend erfüllt sein sollen, können von

Erwachsenen allein nicht identifiziert werden. Ein Set an Bedarfen kann zudem nicht nur einmal festgelegt und danach auf Dauer gestellt werden, es muss flexibel sein und regelmäßig überprüft werden.

Im Gesamtkonzept der Teilhabe gewährleistenden Existenzsicherung wird vor diesem Hintergrund für eine konsequente Beteiligung von Kindern und Jugendlichen plädiert. Die Kindheits- und Jugendforschung kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Sie wird eine regelmäßige Bedarfserhebung nicht ersetzen, weil diese nicht allein wissenschaftlichen Kriterien unterliegt. Gleichwohl kann die Forschung erstens Aufschluss über Bedarfe geben und zweitens Wege für eine Bedarfserhebung aufzeigen.

Wie lässt sich systematisch, methodisch und inhaltlich von Children's Worlds+ aus weiterdenken?

- Die an Rechten orientierte und kindheits- und jugendtheoretisch fundierte Rahmung bietet eine Anknüpfung für die Begründung einer Bedarfserhebung, die bei den Erfahrungen, Perspektiven und artikulierten Bedarfen von jungen Menschen ansetzt.
- Eine weitere Präzisierung des Bedarfskonzeptes und der einzelnen Dimensionen sowie der Vorstellung einer „durchschnittlichen" Kindheit sind ausgehend von Children's Worlds+ denkbar.
- Children's Worlds+ trägt zur weiteren Klärung bei, welches Erkenntnispotenzial und welche Grenzen ein Fragenbogen für unterschiedliche Altersgruppen hat und wie weitere Operationalisierungen der Bedarfsdimensionen bei einer Bedarfserhebung erfolgen können.
- Die Studie eröffnet auch Erkenntnisse zu Barrieren, die dabei entstehen, wenn Bedarfe artikuliert werden sollen. Sie trägt zur Klärung bei, welche Elemente in den Gruppendiskussionen den Raum geöffnet haben, welche eher weniger geeignet sind.
- Sie liefert Erkenntnisse über die Verschränkung von quantitativen mit qualitativen Methoden.
- Ausgehend von Einzelbefunden könnte eine altersspezifische erste Heuristik für Bedarfe über die Spanne Kindheit und Jugend angelegt werden.
- Ausgehend vom Diskussionsprozess der letzten Monate und anknüpfend an die Diskussionen und Einschätzungen des JugendExpertenTeams lassen sich Überlegungen anschließen, wie die Erhebung von Bedarfen in einem partizipativen Prozess konzipiert und umgesetzt werden kann.

Insofern lautet unser abschließendes Votum, Kinder und Jugendliche nicht nur zu fragen, was und wie wir in Forschung und Sozialberichterstattung junge Menschen fragen sollen, sondern darüber hinaus zu gehen und sie vor allem an der Interpretation der Daten sowie der Kommunikation in die Gesellschaft zu beteiligen.

Anhang

TABELLE 9A **Kontext der Gruppendiskussionen**

GD, LAUFENDE NUMMER	STANDORT	TEILNEHMER*INNEN	GEGEBENHEITEN DER EINRICHTUNG
6/1	Großstadt 750.000 Einwohner*innen	5 Kinder (4 Mädchen / 1 Junge)	Kinderladen, Freier Träger Zielgruppe: Kinder von 3 bis 6 Jahren
6/2	Stadt 57.000 Einwohner*innen	4 Kinder (2 Mädchen / 2 Jungen)	Kindertagesstätte, Freier Träger mit Kinderparlament
8/1	Großstadt 750.000 Einwohner*innen	4 Kinder (2 Mädchen/ 2 Jungen)	Spielstube, Einrichtung für Nachmittagsbetreuung (Hausaufgaben, Essen u. Freies Spiel)
8/2	Großstadt 750.000 Einwohner*innen	3 Mädchen	Freundinnen in einem privaten Haushalt
8/3	Stadt 26.000 Einwohner*innen	4 Mädchen	Nachbarschaft
8/4	Großstadt 130.000 Einwohner*innen	6 Kinder (2 Mädchen / 4 Jungen)	Städtischer Hort
8/5	Großstadt 106.000 Einwohner*innen	4 Kinder (2 Mädchen / 2 Jungen)	Zielgruppe: Konfessionelle Freizeitgruppe für 6- bis 12-Jährige
10/1	Großstadt 750.000 Einwohner*innen	5 Kinder (4 Mädchen / 1 Junge)	Hort für Nachmittagsbetreuung (Hausaufgaben, Essen u. Freies Spiel)
10/2	Kleinstadt 8.800 Einwohner*innen	3 Kinder (1 Mädchen / 2 Jungen)	Offener Jugendtreff/ Jugendzentrum Zielgruppe: Jugendliche von 13 bis 27 Jahren
10/3	Großstadt 120.000 Einwohner*innen	4 Jungen	Freundesgruppe im privaten Haushalt
10/4	Großstadt 130.000 Einwohner*innen	6 Kinder (3 Mädchen / 3 Jungen)	Städtischer Hort, Angliederung an Grundschule
10/5	Kleinstadt 10.000 Einwohner*innen	4 Kinder (2 Mädchen / 2 Jungen)	Nachbarschaft
12/1	Kleinstadt 10.000 Einwohner*innen	3 Kinder (3 Jungen)	Konfessionelle Freizeitgruppe
12/2 12/3	Großstadt 106.000 Einwohner*innen	8 Kinder (12/2 3 Mädchen) (12/3 5 Jungen)	Konfessionelle Freizeitgruppe

Quelle: Eigene Darstellung.

TABELLE 9B **Kontext der Gruppendiskussionen**

GD, LAUFENDE NUMMER	STANDORT	TEILNEHMER*INNEN	GEGEBENHEITEN DER EINRICHTUNG
14/1	Großstadt 750.000 Einwohner*innen	8 Jugendliche (8 Jungen)	Offene Freizeiteinrichtung für Kinder und Jugendliche
14/2	Großstadt 138.000 Einwohner*innen	3 Jungen	Offener Jugendtreff mit Beratungsangeboten
14/3	Kleinstadt 8.800 Einwohner*innen	6 Jugendliche (3 Jungen / 3 Mädchen)	Jugendzentrum Zielgruppe: Jugendliche von 13 bis 27 Jahren
14/4	Kleinstadt 7.500 Einwohner*innen	2 Jugendliche (2 Mädchen)	Konfessionelle Gruppe
18/1	Jugendliche aus unterschiedlichen Regionen	6 Jugendliche (3 Mädchen / 3 Jungen)	Jugendliche mit verschiedenen Beteiligungserfahrungen
18/2	Großstadt 138.000 Einwohner*innen	3 Jugendliche (3 Jungen)	Offener Jugendtreff mit Beratungsangeboten
18/3	Großstadt 1.840.000 Einwohner*innen	4 Jugendliche (4 Jungen)	Künstlerische Ausbildung Schule
18/4	Jugendliche aus unterschiedlichen Regionen	6 Jugendliche (3 Mädchen / 3 Jungen)	Jugendliche mit verschiedenen Beteiligungserfahrungen
18/5	Jugendliche aus unterschiedlichen Regionen	6 Jugendliche (3 Mädchen / 3 Jungen)	Jugendliche mit verschiedenen Beteiligungserfahrungen

Quelle: Eigene Darstellung.

Abstract

This report presents the results of the Children's Worlds+ study, an amplification of the global study Children's Worlds. Conducted in many different countries of the world and designed as a representative, questionnaire-based survey, Children's Worlds investigates the subjective well-being of children aged eight to twelve years. For the German Children's Worlds+ study around 3,500 children and youths between the ages eight and fourteen years were polled. In addition, 24 qualitative group discussions were carried out with children, youths, and young adults between the ages five and 20 years. Based on self-assessment, the study gives important insights into the needs of children and adolescents in Germany and the degree to which these needs are met.

In recent years, national and international empirical research has gained much experience with indicators referring to children and has worked intensively on the concept of child well-being. The study follows this concept, but also enters new territory by focusing specifically on the needs of children and young people in Germany. So far, social, family and education policies do not take sufficiently into account the needs, rights, and interests of children and youths; and these needs do not play a sufficiently large role in the efforts to reduce child and youth poverty. Overall, children and adolescents do not have large enough opportunities to participate in our society.

The publication pursues several goals. First, it gives an insight into the needs and interests of children and youths in Germany, works out experiences of deprivation and deficiencies and discloses topics that are most important to children and youths themselves. Secondly, it wants to stimulate a discussion about what is a "normal" or "average" scope of action for children and youths; and how these scopes of action can be provided by society. Thirdly, the publication aims to refine the slogan "child-centered policies". Lastly, the conditions of success for a survey of the needs and interests of children and youth shall be pointed out.

Using the quantitative and qualitative data, we describe certain needs of the eight to fourteen year olds. We ask to which degree these needs are realised and which relevant differences can be discovered considering age and school form. In addition, Children's World+ presents in detail specific experiences of deprivation and deficiencies. Differences in the supply of goods and recognition of rights emerge in the quantitative data, for example inside the school system in different school forms. Students of a Gymnasium, for example, more frequently have a place to study at home or go on holiday with their parents than others. Furthermore, students of a Gymnasium have more knowledge about their own rights. In all focus group discussions trust was highlighted as an important topic. Also, qualitative as well as quantitative results reveal safety as a main issue amongst children and youths: The percentage of young people who feel not safe at home, at school and in the neighborhood is diverse, e.g. 8,6 % reported that they feel not safe in their family and approximately 24,5% feel not safe at school and in the neighborhood. There is a relatively high percentage of students who had been left out by others and who suffered by being hit at school.

Against the backdrop of these results, we argue the case for a new form of a needs assessment of what children and youths in Germany need in order to participate in education and society: One that includes young people, their ideas and opinions, as expert knowledge that serves to install and improve policy measures and infrastructure fit for children and youths.

Über die Autorinnen

Prof. Dr. Sabine Andresen

Sabine Andresen hat eine Professur für Sozialpädagogik und Familienforschung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Die Erziehungswissenschaftlerin verbindet in ihrer Forschung qualitative und quantitative Methoden, bezieht seit vielen Jahren Kinder und Jugendliche ein und arbeitet zum Konzept von Child Well-Being und zu Vulnerabilität in der Kindheit in empirischer, systematischer und historischer Perspektive. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeiten liegt in den Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern mit Armut und Unterstützung. Seit 2009 arbeitet sie mit einem internationalen Forscherteam an der Children's Worlds Studie und hat hierzu deutsch- und englischsprachige Beiträge veröffentlicht. Sie ist Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ und hat in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung eine qualitative Studie zu „Kinder. Armut. Familie." 2015 veröffentlicht.

Dr. Renate Möller

Renate Möller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Sie hat ihren Arbeitsschwerpunkt in quantitativen Forschungsmethoden und Jugendforschung. Sie ist Mitglied des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung. Renate Möller war bereits 2013 bis 2015 im Forschungsteam der deutschen Teilstudie Children's Worlds und war Mitglied im internationalen Advisory Board für die Überprüfung der Samplingstrategien einzelner Länder. In der aktuellen Children's Worlds+ Studie ist sie für die Kontrolle des Datensatzes und die vertiefte Auswertung der quantitativen Daten verantwortlich.

Literatur

Allardts, E. (1993). Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. In M. C. Nussbaum, The Quality of Life. Oxford: Claredon, S. 88-94.

Andresen, S. (2018). Child Well-Being im Schnittfeld von Forschung und Politik. Versuch einer Typologie. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 70-84.

Andresen, S. (2018a). Gewalt in der Erziehung als Unrecht thematisieren. Perspektiven aus der Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Zeitschrift für Pädagogik 64(1), S. 6-14.

Andresen, S. (2017). How families experience deprivation: A qualitative study on mothers and fathers living in poverty in Germany. In T. Betz, M.-S. Honig & I. Ostner (eds.), Parents in the Spotlight. Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective. Journal of Family Research. Special Issue 2016 (11), S.119-134.

Andresen, S., J. Wilmes & R. Möller (2019). Chilren's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann.

Andresen, S. & J. Wilmes (2017). Gerechtigkeit und Mitbestimmung aus der Sicht von Kindern. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), Inklusion. Profile für die Schul-und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen –Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Beiträge zur Bildungsforschung Bd.2. Münster/New York: Waxmann, S. 81-94.

Andresen, S. & D. Galic (2015). Kinder. Armut. Familie. Alltagsbewältigung und Wege zu wirksamer Unterstützung. Gütersloh: Bertelsmann.

Andresen, S., C. Koch & J. König (Hrsg.) (2015). Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS.

Andresen S. & S. Albus (2010). Children and Their Needs. In S. Andresen, I. Diehm, U. Sander & H. Ziegler (eds.), Children and the Good Life. New Challenges for Research on Children. Children's Well-Being: Indicators and Research 4. Dordrecht: Springer, S. 55-59.

Andresen, S., S. Albus, S. Fegter & M. Richter (2009). Wohlergehen und das "gute Leben" in der Perspektive von Kindern. Das Potenzial des Capability Approach für die Kindheitsforschung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 29(4), S. 346-559.

Bertelsmann Stiftung (2018). Konzept für eine Teilhabe gewährleistende Existenzsicherung für Kinder und Jugendliche. Expertenbeirat & Projekt Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/IN_WB_Konzept_Teilhabe_gewaehrleistende_Existenzsicherung_2017_Stand_16.11.17.pdf [4.6.2019].

Betz, T., M.-S. Honig & I. Ostner (eds.) (2017). Parents in the Spotlight. Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective. Journal of Family Research, Special Issue 11.

Bilz, L., W. Schubarth, I. Dudziak, S. Fischer, S. Niproschke & J. Ulbricht (2017). Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.

BMFSFJ (2017). 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf [4.6.2019].

BMFSFJ (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. https://www.bmfsfj.de/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf [4.6.2019].

Bradshaw, J. (2018). The unit of analysis in poverty measurement: Household or family? http://jonathanbradshaw.blosgspot.co.uk/2018/03/the-unit-of-analysis-in-poverty.html [6.6.2019]

Brumlik, M. (2017). Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Hamburg: CEP.

Cossar, J., M. Brandon & P. Jordan (2016). 'You've got to trust her and she's got to trust you': children's views on participation in the child protection system. In: Child & Family Social Work 21 (1), S. 103-112.

Daly, M. (2010): Shifts in family policy in the UK under New Labour. In: Journal of European Social Policy 20 (5), S. 433-443.

Fattore, T., S. Fegter & C. Hunner-Kreisel (2019). Children's Understandings of Well-Being in Global and Local Contexts: Theoretical and Methodological Considerations for a Multinational Qualitative Study. Child Indicators Research 12(2), S. 385-407.

Finkelhor, D. (2008). Childhood victimization. Violence, crime and abuse in the lives of young people. New York: Oxford University Press.

GOE (2013). Alleinerziehend in Wolfsburg. Eine Studie über Ein-Eltern-Familien im SGB II-Bezug. https://www.goe-bielefeld.de/download/Broschuere_Alleinerziehend_2013_Stadt%20Wolfsburg.pdf [6.6.2019].

González, M., M. E. Gras, S. Malo, D. Navarro, F. Casas & M. Aligué (2015). Adolescents' perspective on their participation in the family context and its relationship with their subjective well-being. Child Indicators Research 8(1), S. 93-109.

Hübenthal, M. (2017). Soziale Konstruktion von Kinderarmut. Sinngebung zwischen Erziehung, Bildung, Geld und Rechten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Institut der Deutschen Wirtschaft (2019). Deutschland in Zahlen 2019. https://www.deutschlandinzahlen.de/fileadmin/diz/content_data/Startseite/Printversion/DIZ_2019_e-Book.pdf [17.6.19]

Jurczyk, K. & J. Klinkhardt (2014). Vater, Mutter, Kind? Acht Trends in Familien, die Politik heute kennen sollte. Gütersloh: Bertelsmann.

Kim, S., J. Ahn & B. J. Lee (2019). Why Do Children Become Unhappier as They Get Older? Comparing Key Dimensions of Children's Subjective Well-Being Between 8- and 12-Year-Old Groups in South Korea. Child Indicators Research 12(1), S. 9-27.

Korbin, J. & Y. Nadan (2018). Child and Youth Vulnerability in Light of Cultural Context and Intersectionality. Vortrag vom 13.12.2018, Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Kuckartz U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden. Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kutsar, D., K. Soo, T. Strózik, D. Strózik, B. Grigoraş & S. Bălţătescu (2019). Does the Realisation of Children's Rights Determine Good Life in 8-Year-Olds' Perspectives? A Comparison of Eight European Countries. Child Indicators Research 12(1), S. 161-183.

Laubstein, C., G. Holz & N. Seddig (2016). Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf [6.6.2019].

LBS Kinderbarometer (2016). So sehen wir das! Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern und Jugendlichen. https://www.lbs.de/media/unternehmen/west_6/kibaro/LBS_Kinderbarometer_D_2016.pdf [4.6.2019].

Lee, B. J. & M. S. Yoo (2017). What accounts for the variations in children's subjective well-being across nations? A decomposition method study. Children and Youth Services Review, Volume 80, S. 15-21.

Lee, B. J. & M. S. Yoo (2015). Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. Child Indicators Research 8(1), S. 151-175.

Lloyd, K. & L. Emerson (2017). (Re)examining the relationship between children's subjective well-being and their perceptions of participation rights. Child Indicators Research 10(3), S. 591–608.

Main, G. (2018). Money Matters: a Nuanced Approach to Understanding the Relationship between Household Income and Child Subjective Well-Being. http://eprints.whiterose.ac.uk/131814/9/10.1007_s12187-018-9574-z.pdf [4.6.2019].

Muchow, M., H. H. Muchow & I. Behnken (Hrsg.) (2012). Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausg. Weinheim: Beltz Juventa.

OECD (2011). Doing better for families. Paris: OECD Publishing.

Olweus, D. (2008). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. Freiburg. Huber-Verlag.

Plener P. L., K. P. Rodens & J. M. Fegert (2016). „Ein Klaps auf den Hintern hat noch niemandem geschadet": Einstellungen zu Körperstrafen und Erziehung in der deutschen Allgemeinbevölkerung. https://www.stiftung-kind-und-jugend.de/fileadmin/pdf/BVKJ_Kinderschutz_0616_Beitrag_Umfrage_2.pdf [4.6.2019].

Rees, G., S. Andresen & J. Bradshaw (eds.) (2016). Children's views on their lives and well-being in 16 countries: A report on the Children's Worlds survey of children aged eight years old, 2013-15. York, UK: Children's Worlds Project (ISCWeB).

Rees, G. & G. Main (eds.) (2015) Children's views on their lives and well-being in 15 countries. An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14. York, UK: Children's Worlds Project (ISCWeB).

Roessler, M. & W. Gaiswinkler (2012). Der Signs of Safety Ansatz. Ambivalenzmanagement, Praxis und Praxisforschung in der Jugendwohlfahrt. In M. Brandstetter (Hrsg.), Community Studies aus der sozialen Arbeit: Theorien und Anwendungsbezüge aus der Forschung im kleinstädtischen/ländlichen Raum. Sozialpädagogik Bd. 24. Berlin/Münster/Wien/Zürich/London: LIT, S. 223-265.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015). Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt: Fischer.

Spilsbury, J. C., Y. Nadan, A. Kaye-Tzadok, J. E. Korbin, B. V. Jespersen & B. J. Allen (2018). Caregivers' Perceptions and Attitudes Toward Child Maltreatment: a Pilot Case Study in Tel Aviv, Israel, and Cleveland, USA. International Journal on Child Maltreatment. 1(1), S. 19-40.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018). Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2018. https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00035140/Schulen_auf_einen_Blick_2018_Web_bf.pdf;jsessionid=5BBFAA19E06C8B05F31D4EF0E032623 [17.6.19]

Steckermeier, L. C. (2019). Better Safe than Sorry. Does Agency Moderate the Relevance of Safety Perceptions for the Subjective Well-Being of Young Children? Child Indicators Research 12(1), S. 29-48.

Stichnoth, H., S. C. Garcia, P. Dörrenberg, C. Neisser, L. Riedel, M. Ungerer & N. Wehrhöfer (2018). Kommt das Geld bei den Kindern an? https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Kommt_das_Geld_bei_den_Kindern_an_2018.pdf [6.6.2019].

Teschl, M. & F. Comim (2005). Adaptive Preferences and Capabilities: Some Preliminary Conceptual Explorations. Review of Social Economy 63(2), S. 229-247.

The Children's Society (2018). The Good Childhood Report 2018. Summary. https://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/good_childhood_summary_2018.pdf [4.6.2019].

Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2019). Geschichten die zählen. Bilanzbericht 2019. Band 1. https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/2019/05/Bilanzbericht_2019_Band-I.pdf [4.6.2019]

Unicef Innocenti Research Centre (2013). Report Card 11. Child well-being in rich countries. A comparative overview. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf [4.6.2019].

Unicef Innocenti Research Centre (2007). Report Card 7. Child poverty in perspective: an overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations. https://www.unicef.org/media/files/ChildPovertyReport.pdf [4.6.2019].

Walper, S., W. Bien & T. Rauschenbach (Hrsg.) (2015). Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2015/news_20151109_aida_broschuere.pdf [31.5.2019].

World Vision e.V. (2018). Was ist los in unserer Welt? Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie unter wissenschaftlicher Leitung von S. Andresen, S. Neumann und Kantar Public. Weinheim: Beltz.

World Vision e.V. (2013). Wie gerecht ist unsere Welt? Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie unter wissenschaftlicher Leitung von S. Andresen und K. Hurrelmann. Weinheim: Beltz.

World Vision e.V. (2010). Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie unter wissenschaftlicher Leitung von S. Andresen und K. Hurrelmann. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

World Vision e.V. (2007). Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie unter wissenschaftlicher Leitung von S. Andresen und K. Hurrelmann. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

Zander, M. (2015). Laut gegen Armut – leise für Resilienz. Was gegen Kinderarmut hilft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Zinnecker, J. (2000). Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. Weinheim: Beltz.

Impressum

© Juli 2019
Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

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

Verantwortlich
Antje Funcke

Bildnachweise
JackF / stock.adobe.com (Seite 1)
Arne Weychardt (Seite 7)
Kai Uwe Österhelweg (Seite 7)
Gladskikh Tatiana / Shutterstock (Seite 18)
privat (Seite 170)

Gestaltung
Markus Diekmann, Bielefeld

Druck
Hans Gieselmann Druck und
Medienhaus GmbH & Co. KG

DOI 10.11586/2019030

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Antje Funcke
Programm Wirksame Bildungsinvestitionen
Telefon +49 5241 81-81243
Fax +49 5241 81-681243
antje.funcke@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de

BertelsmannStiftung