



Politische Bildung von Anfang an

Wie Kinder und Jugendliche Demokratie
lernen und erfahren können

Inhalt

SCHWERPUNKT /

04 Zu jung für Politik?

Politische Bildung galt lange als zu überfordernd und komplex für Kinder und Jugendliche. Es ist Zeit, umzudenken. Worin die aktuellen Herausforderungen liegen. *Von Christian Lüders*

10 „Politische Bildung muss sich zu einer kritischen politischen Medienbildung entwickeln“

Wo bilden sich Jugendliche heute politisch fort, und wie erreicht man sie am besten? *Ein Gespräch mit Thomas Krüger, dem Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung*

14 Demokratiebildung in der Kita

Die Jüngsten müssen die Erfahrung machen, dass ihre Bedürfnisse und Ideen ernst genommen werden und sie akzeptierter Teil einer sozialen Gemeinschaft sind. *Von Judith Durand und Leonhard Birnbacher*

19 Chance und Auftrag: politische Bildung im Ganztag

Der geplante Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung eröffnet neue Möglichkeiten, die nicht ungenutzt bleiben sollten. *Von Angelika Guglhör-Rudan, Katrin Ehnert, Aline Rehse und Stefanie Reiter*

26 Wie lassen sich Kinder und Jugendliche heute für Politik begeistern? Zwei Interessenvertretungen, zwei Perspektiven

Klimaaktivistin Fabia Klein und Christian Weis vom Deutschen Bundesjugendring über ihre persönliche Politisierung und Faktoren einer zeitgemäßen politischen Bildung.

28 Kein Platz für rechte Ideologien

Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit sollten sich mehr mit politischer Bildung beschäftigen – und deutlicher Stellung gegen Rechts beziehen. *Von Werner Thole und Stephanie Simon*

33 Gestalter, Motivator, Mittler

Er war ein führender Kopf hinter vielen Kinder- und Jugendberichten. Nach 26 Jahren am Deutschen Jugendinstitut geht Christian Lüders, Leiter der Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“, in Ruhestand. *Von Astrid Herbold*



Mehr zum Schwerpunkt:
[www.dji.de/politische Bildung](http://www.dji.de/politische-Bildung)

THEMEN /

36 Wie Jugendliche versuchen, sich und andere vor sexuellen Übergriffen zu schützen

Jugendliche nutzen verschiedene Strategien, um potenziell riskante Situationen zu vermeiden oder zu bewältigen, zeigen aktuelle Forschungsergebnisse.

41 Mehr Kinder aus finanziell schlechter gestellten Familien fühlen sich einsam

Die erste Phase der Corona-Krise wirkte sich auf das Wohlbefinden der Kinder sehr unterschiedlich aus.

44 Eltern wünschen sich flexiblere Betreuungsangebote

Neue Ergebnisse aus der DJI-Kinderbetreuungsstudie: Nicht alle Familien wollen einen Ganztagsplatz für ihr Grundschulkind.

46 Familien krisenfest machen

Zentrale Empfehlungen der Kommission des Neunten Familienberichts unter dem Vorsitz von DJI-Forschungsdirektorin Sabine Walper.

48 Wie Kita-Fachkräfte gewonnen und gehalten werden können

Der Ergebnisbericht der internationalen OECD-Fachkräftebefragung beschreibt, wie zufrieden das pädagogische Personal ist und welche Belastungen es empfindet.

NOTIZEN /

50 Mitteilungen aus dem Deutschen Jugendinstitut

55 Impressum



Die politische Bildung, die jahrzehntelang ein Schattendasein führte, hat neue Relevanz bekommen.

Keine Frage, wir leben in politisch schwierigen Zeiten. Weltweit sind in vielen Staaten antidemokratische Tendenzen auf dem Vormarsch – Demokratien tun sich zunehmend schwer, stabile Mehrheiten ihrer Bevölkerung hinter sich zu bringen. Auch in Deutschland ist die politische Kultur inzwischen fragiler als früher, und der Diskurs wird zumindest an den Rändern immer schriller. Am rechten Rand sind parlamentarische und außerparlamentarische Kräfte erstarkt, die von zentralen Werten hierzulande – Menschenwürde, Menschenrechte, Parlamentarismus, Toleranz – wenig bis nichts halten.

Während der Corona-Pandemie treten diese Entwicklungen, die vorher bereits erkennbar waren, noch einmal deutlicher hervor. So artikulieren Corona-Leugner ihre wahnhaften, wissenschaftsfeindlichen Ideen, die zumindest in den sozialen Medien vielfach geteilt und unterstützt werden. Auch wenn dahinter nur ein kleiner Teil der Bevölkerung steht, ist die Zivilgesellschaft momentan stärker gefordert als jemals zuvor in den vergangenen 50 Jahren: Es geht darum,

den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu erhalten und zu gestalten. Es geht darum, Signale zu setzen für eine freiheitliche, liberale Gesellschaft, die gelernt hat, Konflikte auszutragen und Kompromisse zu schließen, ohne im Hass zu versinken.

Eine wichtige Frage ist dabei, wie jungen Menschen diese Werte nahegebracht werden können. Das Ziel von schulischen wie außerschulischen Akteurinnen und Akteuren muss sein, Kinder und Jugendliche auf die Demokratie vorzubereiten: auf die durchaus anstrengende Auseinandersetzung mit Andersdenkenden, auf demokratische Verfahren der Entscheidungsfindung, die manchmal mühsam sind – und doch zum Besten zählen, was sich in Deutschland seit 1945 etabliert hat.

In diesem Kontext hat die politische Bildung, die jahrzehntelang ein Schattendasein führte, neue Relevanz bekommen. Sie muss und kann einen Beitrag leisten zur individuellen Aneignung von demokratischen Grundkompetenzen. Sie kann Verständnis schaffen für parlamentarische Prozesse und politische Konflikte. Und sie kann damit im besten Fall dazu beitragen, die guten Seiten des Landes zu bewahren und zu stärken.

Aus diesem Grund steht das Thema der politischen Bildung im Mittelpunkt des vor Kurzem veröffentlichten 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. Und aus diesem Grund steht das Thema auch im Mittelpunkt dieser Ausgabe von DJI Impulse. x

Eine interessante Lektüre wünscht Ihnen

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach,
Direktor des Deutschen Jugendinstituts

A young girl with dark hair and blue eyes, wearing a bright yellow raincoat with a grey-lined hood, looks directly at the camera. She is holding a large white rectangular sign in front of her chest. The background is a blurred, dark, textured wall.

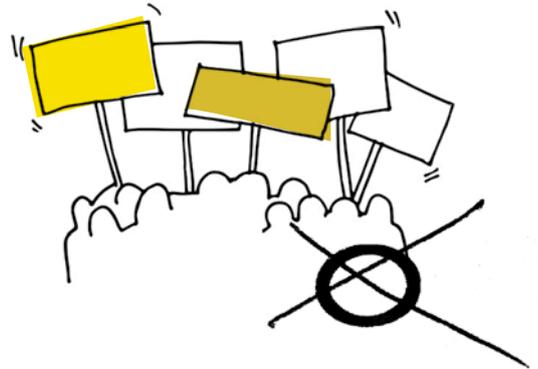
Zu jung für Politik?

Politische Bildung galt lange als zu überfordernd und zu komplex für Kinder und Jugendliche. Es ist Zeit, umzudenken. Worin die aktuellen Herausforderungen liegen.

/ Von Christian Lüders

Mehr Analysen,
Berichte und
Interviews zum
aktuellen Schwerpunkt

[www.dji.de/
politischeBildung](http://www.dji.de/politischeBildung)



”

Die Schwellen der Altersangemessenheit entsprechen eher einem stillschweigenden gesellschaftlichen Konsens, als dass man von wirklich belastbaren Hindernissen sprechen kann.

In bewusster Distanz zu den Angeboten politischer Bildung im Erwachsenenalter wird damit gefordert, dass Demokratie altersgerecht immer wieder neu erlebt, erfahren und gelernt werden muss und entsprechende Bildungsprozesse voraussetzt. Bezug genommen wird dabei auf jenes Phänomen,

das der Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld einmal kurz und bündig als „Entwicklungsatsache“ bezeichnet hat.

Politik ist eine schwierige Sache. Und in Bezug auf Demokratie muss man viel lernen und erfahren. Man wird nicht als Demokrat oder Demokratin geboren; es braucht entsprechende Bildungsprozesse von Beginn an. Damit sind vielfältige pädagogische, bildnerische, institutionelle und gesellschaftliche Fragen verbunden. Auf der Ebene der pädagogischen und institutionellen Praxis mit jungen Menschen heißen die Antworten auf diese Herausforderungen politische Bildung, Demokratiebildung, Demokratielernen, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik oder wie die semantischen Varianten noch lauten mögen – wobei im Folgenden (im Anschluss an den 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung) der Begriff der politischen Bildung bevorzugt wird (siehe auch Infoboxen, S. 7 und 8). Dieser formuliert explizit: „Politische Bildung beginnt bei den Kindern und ist für alle Menschen“ (Deutscher Bundestag 2020, S. 567). Einige Abschnitte später heißt es, dass politische Bildung für Kinder und Jugendliche „einer eigenen Fachlichkeit [unterliegt], die von den Besonderheiten des Aufwachsens geprägt ist“ (ebd., S. 568).

men, das der Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld einmal kurz und bündig als „Entwicklungsatsache“ bezeichnet hat.

Was altersangemessene politische Bildung ist, bleibt umstritten

So selbstverständlich und auf den ersten Blick trivial die Aussage wirkt, dass die Angebote politischer Bildung altersangemessen beziehungsweise altersgerecht zu erfolgen haben, so sind mit ihr bei näherem Hinschauen doch einige Tücken verbunden. Denn das Kriterium der Altersangemessenheit beinhaltet auch die Annahme, dass bestimmte Inhalte und Erfahrungen für diese oder jene Altersgruppe – aus welchen Gründen auch immer – ungeeignet sein können. Die dabei vorgebrachten Gründe sind meist allgemeiner entwicklungspsychologischer Art (für das Grundschulalter zusammenfassend beispielsweise Brügelmann 2020). Vor allem das Argument, dass das Begreifen von Politik ein bestimmtes Abstraktionsvermögen und die Überwindung einer rein egologischen Sichtweise voraussetzt, wird immer wieder bemüht. >



Studien weisen nach, dass Kinder bereits im Grundschulalter über politische Vorstellungen verfügen und auch die kindliche Welt bereits eine politische ist.

Es mag tatsächlich einsichtig sein, dass zum Beispiel die Trennung von Legislative, Exekutive und Judikative oder das föderale System der Bundesrepublik Deutschland wohl kaum einem zweijährigen Kind angemessen zu vermitteln sein dürften. Jenseits solcher vermeintlich klaren Fälle scheinen die Schwellen der Altersangemessenheit aber eher einem stillschweigenden gesellschaftlichen Konsens zu entsprechen, als dass man von wirklich belastbaren Hindernissen sprechen kann, zumal dementsprechende Grenzen noch nicht wirklich ausgelotet worden sind (ebd.). Für Kinder und Jugendliche, die sich unterhalb der Altersschwellen befinden, heißt das, dass ihnen entsprechende Rechte auf politische Bildung vorenthalten werden.

Schulische und außerschulische Angebote verschenken viel Potenzial

Man erkennt diese Implikationen schnell, wenn man sich auf der gesellschaftlichen Ebene die jeweiligen Regelungen und Praxen vergegenwärtigt. Am offensichtlichsten ist das Beispiel des aktiven und passiven Wahlalters: „Wahlberechtigt ist, wer das achtzehnte Lebensjahr vollendet hat; wählbar ist, wer das Alter erreicht hat, mit dem die Volljährigkeit eintritt“, steht in Artikel 38 des Grundgesetzes. Die Altersgrenze 18 gilt allerdings nicht für alle Wahlen. Sowohl auf Landes- als auch auf kommunaler Ebene gibt es Abweichungen; mitunter darf schon ab 16 Jahren gewählt werden (www.machs-ab-16.de/wahlen-ab-16-in-deutschland/). Analoges gilt beispielsweise auch für die Mitgliedschaft in politischen Parteien (Deutscher Bundestag 2020, S. 417).

Weniger offensichtlich, aber der gleichen Logik folgend, sind die Lehrpläne in den Schulen aufgebaut. Sie basieren auf mehr oder weniger expliziten Annahmen darüber, was an politischer Bildung jungen Menschen altersgerecht und didaktisch aufbereitet zumutbar ist und vor allem, was nicht. Ebenfalls von diesen Annahmen geprägt sind die Angebote der außerschulischen Jugendbildung, wobei sowohl im schu-

lischen als auch im außerschulischen Bereich an vielen Stellen offenbar ein stiller Konsens besteht, dass es in Bezug auf die meist jüngere Adressatengruppe keiner (oder bestenfalls nur einer sehr gering dosierten) politischen Bildung bedarf.

So stellt der 16. Kinder- und Jugendbericht mit Blick auf die Angebote der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung fest: „Viel seltener als Jugendliche werden Kinder von den Angeboten der politischen Bildung adressiert. Zwar gibt es in der politischen Bildung Projekte, die an diese Erkenntnisse anknüpfen, aber sie bilden Ausnahmen“ – um dann zu ergänzen: „Hier liegt jedoch noch Potenzial brach, denn Studien wie die von Asal/Burth (2016) weisen nach, dass Kinder bereits im Grundschulalter über politische Vorstellungen verfügen und auch die kindliche Welt bereits eine politische ist“ (ebd., S. 340).

In seiner für den 16. Kinder- und Jugendbericht zur politischen Bildung in der Grundschule verfassten Studie kommt Hans Brügelmann zu dem Ergebnis, dass „die politische Sozialisation von Kindern [...] in Deutschland – abgesehen von einigen bemerkenswerten Ausnahmen – noch wenig erforscht [ist]. Und auch die Didaktik politischer Bildung fristet in der Grundschule eher ein Nischendasein“ (Brügelmann 2020, S. 6). Für den 16. Kinder- und Jugendbericht zählen die Grundschule selbst sowie die Angebote der Ganztagsbildung an Grundschulen zu den unterschätzten Räumen politischer Bildung (siehe auch S. 19).

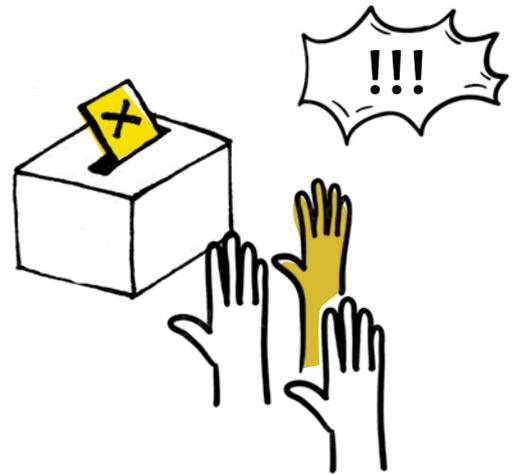
Selbstverständlich finden in Grundschulen und den ergänzenden Angeboten am Nachmittag (beispielsweise im Hort) politische Sozialisationsprozesse statt. Kinder erleben, dass ihnen Beteiligung ermöglicht oder verweigert wird; sie erfahren, dass Regeln im Zweifelsfall nicht zur Debatte stehen und dass soziales Lernen bedeuten kann, sich Normen anpassen zu müssen, ohne dass diese infrage gestellt werden können. Kinder können aber auch erleben, dass ihnen Gestaltungsräume eröffnet werden, innerhalb derer sie sich selbst auf Regeln und Inhalte einigen. So konstatiert der 16. Kinder- und Jugendbericht, „dass jenseits der unterrichtlichen Angebote vor allem im Kontext des Sachkundeunterrichts, aber auch der Angebote in anderen Fächern, Möglichkeiten ganztägiger politischer Bildungsangebote an der Grundschule in Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern bislang kaum diskutiert werden“ (Deutscher Bundestag 2020, S. 480; Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2020, S. 99–115).

Das Internet hebt Altersbeschränkungen oft aus

Ironischerweise wird die Altersangemessenheit der Angebote politischer Bildung genau dort zum Problem, wo altersbezogene Reglementierungen eine vernachlässigbare Rolle

spielen, nämlich in digitalen Räumen. Weil dort Altersbeschränkungen entweder nicht existieren oder für Kinder und Jugendliche lediglich sportliche Hürden darstellen, die leicht zu überwinden sind, treibt genau dies mitunter der Medienpädagogik und politischen Bildung die Sorgenfalten auf die Stirn (siehe auch S. 10).

Mit anderen Worten: Auch wenn grundsätzlich Konsens besteht, dass alle von Beginn an ein Recht auf politische Bildung haben, zeigt sich, dass – aus sehr unterschiedlichen Gründen – immer wieder junge Menschen implizit und explizit als zu jung für Politik betrachtet werden. Allerdings sind die dabei entscheidenden Schwellen umstritten. Nicht zuletzt die Debatte um die Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre dokumentiert dies. Den damit verbundenen Kontroversen entkommt man also nicht, und jede lebendige Demokratie muss sich zu Recht immer wieder fragen lassen, wer warum wobei ausgeschlossen wird. >



Der 16. Kinder- und Jugendbericht: ein Überblick über die demokratische Bildung im Kindes- und Jugendalter

Die Bundesregierung ist verpflichtet, dem Deutschen Bundestag und dem Bundesrat in jeder Legislaturperiode einen Kinder- und Jugendbericht vorzulegen und dazu Stellung zu nehmen. Mit der Ausarbeitung des Berichtes wird jeweils eine unabhängige Sachverständigenkommission beauftragt. Die Geschäftsstelle, die die Erstellung des Berichts inhaltlich und organisatorisch unterstützt, liegt seit 1972 beim Deutschen Jugendinstitut (DJI). Der 16. Kinder- und Jugendbericht mit dem Titel „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ ist der erste, der sich ausführlich und systematisch mit dem Themenfeld der politischen Bildung befasst.

Auf mehr als 600 Seiten schildert der aktuelle Bericht, der in der Zeit von September 2018 bis Juli 2020 von 14 Sachverständigen aus Wissenschaft und Praxis erarbeitet wurde, die zentralen Anforderungen an eine zeitgemäße politische Bildung und liefert einen breiten und systematischen Überblick über die sozialen Räume, in denen junge Menschen politische Bildung erleben. Er benennt dabei eine Reihe von Herausforderungen für die schulische und außerschulische politische Bildung im Kindes- und Jugendalter und formuliert Empfehlungen für Fachpraxis, Politik und Wissenschaft. Dabei flossen auch die Perspektiven junger

Menschen ein: Die Kommission führte Workshops mit Jugendlichen, Kindern und Jugendgemeinderäten durch. Zudem wurden bundesweite Jugendbeteiligungsprozesse daraufhin analysiert, was junge Menschen zur politischen Bildung sagen.

Der aktuelle Bericht erklärt die Orientierung junger Menschen an demokratischen Werten und die Entwicklung kritischer Urteilskraft zum vornehmsten Ziel politischer Bildung und fordert ein deutliches Bekenntnis der Politik zu einer an Demokratie und Menschenrechten orientierten politischen Bildung.

In der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) erstellten Broschüre „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ sind die Ergebnisse des 16. Kinder- und Jugendberichts kompakt zusammengefasst. Zudem wurde die Jugendbroschüre „Mitreden!“ veröffentlicht, die von einem Team der Jugendpresse Deutschland e.V. erarbeitet wurde. Ergänzend zu dem Bericht gab die Sachverständigenkommission eine Reihe von Expertisen in Auftrag, die wie auch der Bericht und die Broschüren auf der DJI-Website abrufbar sind.

www.dji.de/16_kjb

www.bmfsfj.de/kinder-und-jugendbericht



Beteiligung ist zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für politische Bildungsprozesse.



Demokratie als Bildungsgegenstand, Bildungsstruktur und Erfahrung

Es ist hier nicht der Ort, die vielfältigen Altersschwellen und die für ihre Festlegung angeführten Begründungen im Detail zu diskutieren. Vielmehr soll in Anlehnung an den 16. Kinder- und Jugendbericht eine Perspektive formuliert werden, die die aktuelle Diskussionslage ausdifferenzieren hilft. Vor dem Hintergrund des im Bericht formulierten Verständnisses von politischer Bildung sollte man sich zunächst vergegenwärtigen, dass für die Sachverständigenkommission politische Bildung immer Demokratiebildung ist (Deutscher Bundestag 2020, S. 128 ff.).

Und um nachvollziehbar zu machen, was politische Bildung mit Blick auf Demokratie bedeutet, hat die Kommission außerdem eine einfache, aber hilfreiche und praxistaugliche Heuristik vorgeschlagen. Zu unterscheiden ist

Politische oder demokratische Bildung?

Der offizielle Berichtsauftrag für den 16. Kinder- und Jugendbericht lautete: „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“. Im Bericht selbst ist aber vorrangig von politischer Bildung die Rede. Wie passt das zusammen? Der Bericht bemüht sich ausdrücklich um eine begriffliche Klärung. Diese bezieht sich zunächst auf das Adjektiv „politisch“. Politik wird begriffen als „die Gesamtheit der Aktivitäten und Strukturen, die auf die Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung allgemein verbindlicher und öffentlich relevanter Regelungen in und zwischen Gruppierungen von Menschen [abzielen]“ (Deutscher Bundestag 2020, S. 108). Die Kommission verweist dabei auf die zentrale Bedeutung von Macht und betont, dass „die Bestimmung dessen, was das Gemeinwohl sein soll, umstritten ist“, sodass Politik „daher immer auch die Bearbeitung sozialer Konflikte“ bedeute (ebd.).

Politische Bildung bezeichnet jene Bildungsprozesse, die die Voraussetzungen hierfür schaffen. „Politische Bildung ist ein von Subjekten – in diesem Kontext von Kindern und Jugendlichen – getragener Prozess der Herausbildung von Mündigkeit, der sich an demokratischen Grundwerten wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit, Frieden, Solidarität, Emanzipation und Freiheit orientiert. Politische Bildung fördert das Vermögen, die politische Wirklichkeit im Hinblick auf die Durchsetzung demokratischer Prinzipien kritisch und

reflektiert zu beurteilen. Sie entwickelt die Fähigkeiten zur politischen Partizipation und zur Gestaltung von Demokratisierungsprozessen. Im Unterschied zu anderen Formen politischer Erziehung ist politische Bildung damit weder affirmativ noch neutral“ (ebd., S. 527).

Dieses Zitat gibt zugleich eine Antwort auf die oben gestellte Frage nach den unterschiedlichen Begrifflichkeiten. „Politische Bildung ist Demokratiebildung“, heißt es im Bericht (ebd., S. 128 ff.). Bewusst hält also die Kommission an dem in der deutschsprachigen wissenschaftlichen und fachpraktischen Debatte etablierten Begriff der politischen Bildung fest und betont wiederholt, dass politische Bildung ihrem Selbstverständnis und ihrer Tradition nach demokratischen Prinzipien verpflichtet ist.

Für das Verständnis von politischen Bildungsprozessen ist weiterhin von Bedeutung, dass diese „nicht allein als ‚Vermittlungsprozesse‘ von Wissen, Kompetenzen und Werten durch ‚Expertinnen und Experten‘ an ‚ungebildete‘ Laiinnen und Laien, sondern immer auch als Aneignungsprozesse politischer Selbstbildung verstanden [werden]“ (ebd., S. 129). Derartige Prozesse der Selbstbildung finden in unterschiedlichen Räumen und Dimensionen statt. Die Kommission schlägt vor, dabei mindestens drei zu unterscheiden: Demokratie als Bildungsgegenstand, als Bildungsstruktur und als Erfahrung (ebd., S. 232 ff.).

Christian Lüders

demnach zwischen (a) Demokratie als Bildungsgegenstand, (b) Demokratie als Bildungsstruktur und (c) Demokratie als Erfahrung (ebd., S. 129 ff.):

- *Demokratie als Bildungsgegenstand* bezieht sich auf die Inhalte der Angebote, also beispielsweise auf die Fragen, welches Wissen vermittelt, welche Kompetenzen erworben werden oder an welches Alltagswissen angeknüpft werden kann.
- *Demokratie als Bildungsstruktur* lenkt die Aufmerksamkeit auf die Strukturen und Verfahren des jeweiligen sozialen Raums beziehungsweise der Einrichtungen und fragt, wie demokratisch die formalen, nonformalen und informellen Bildungsräume sind.
- *Demokratie als Erfahrung* schließlich betont, dass es letztlich die Aneignungsleistungen der Kinder und Jugendlichen sind, die zu den entsprechenden Bildungsprozessen führen.

Bei dieser dreiteiligen Perspektive steht die Frage im Vordergrund, welche Bildungserfahrungen politischer Subjektwerdung Kinder und Jugendliche in dem Raum jeweils machen und welche Inhalte sie sich wie aneignen. Dabei werden die drei Dimensionen nicht als singuläre Aspekte gedacht, sondern stehen in einem Bildungszusammenhang. Idealerweise ergänzen sie sich gegenseitig und regen Bildungsprozesse an.

Für praktische Erfahrungen mit Demokratie ist es nie zu früh

Übernimmt man diese Heuristik und betrachtet nun erneut das Problem der Altersangemessenheit, so kommt man nicht umhin, sich von der These, dass junge Menschen unterhalb bestimmter Schwellen „zu jung für Politik“ seien, zu verabschieden. Denn sowohl die Fachdiskussion als auch die Praxis zeigen eindrücklich – auch das dokumentiert der 16. Kinder- und Jugendbericht –, dass spätestens ab einem Alter von drei Jahren ein Kind in der Lage ist, praktische Erfahrungen mit demokratischen Prinzipien zu machen.

Die vielfältigen Bemühungen um eine Demokratisierung beziehungsweise um eine auf Kinderrechten basierende Kindertagesbetreuung sind dafür ein überzeugender Beleg (siehe auch S. 14; Knauer/Sturzenhecker 2016). Analoges gilt für die Projekte zur Beteiligung von Kindern, die der 16. Kinder- und Jugendbericht exemplarisch vorstellt. Weil diese Beteiligung zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für politische Bildungsprozesse ist, stellt sich für die Zukunft die Frage, wie eine begleitende Einbettung und Reflexion der Beteiligungserfahrungen altersgemäß angeregt werden können – und wie dabei auch das letztlich unverzichtbare Wissen über Demokratie vermittelt werden kann. x

Literatur

- ASAL, KATRIN / BURTH, HANS-PETER (2016): *Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie.* Opladen/Berlin/Toronto.
- BRÜGELMANN, HANS (2020): *Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern (Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht).* München. Verfügbar unter: www.dji.de/16_kjb
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2020): *Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter und Stellungnahme der Bundesregierung.* Deutscher Bundestag, Drucksache 19/24200. Verfügbar unter: <http://pdok.bundestag.de/>
- KNAUER, RAINGARD / STURZENHECKER, BENEDIKT (Hrsg.) (2016): *Demokratische Partizipation von Kindern.* Weinheim/Basel.
- VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT E.V. – VBW (Hrsg.) (2020): *Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten des Aktionsrates Bildung.* Münster



Dr. Christian Lüders war von 1994 bis Ende 2020 Leiter der Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI); seit 1995 lag auch die Geschäftsführung für die Kinder- und Jugendberichte in seiner Zuständigkeit. Lüders ist außerdem vielfach ehrenamtlich engagiert, unter anderem als Vorsitzender des Bayerischen Landesjugendhilfeausschusses.
christian.lueders@magenta.de

„Politische Bildung muss sich zu einer kritischen politischen Medienbildung entwickeln“

Wo bilden sich Jugendliche heute politisch fort, und wie erreicht man sie am besten? Ein Gespräch mit Thomas Krüger, dem Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), über altersgerechte, zeitgemäße Angebote für eine digitalisierte Generation.

DJI Impulse: Herr Krüger, Sie waren Mitglied der 14-köpfigen unabhängigen Sachverständigenkommission, die von 2018 bis 2020 den 16. Kinder- und Jugendbericht (KJB) gemeinsam mit dem Team am Deutschen Jugendinstitut (DJI) erarbeitet hat. Welche Ergebnisse haben Sie persönlich besonders erstaunt?

Thomas Krüger: Durch den KJB habe ich noch einmal gebündelt vor Augen geführt bekommen, dass Medienbildung und politische Bildung nicht mehr isoliert voneinander zu denken sind. Kinder und Jugendliche sind fast ausschließlich digital unterwegs. Da ist es unabdingbar, dass sie Quellen einschätzen können, wissen, wie Dinge eingeordnet werden sollten oder wie sie sich gegen Extremismus im Netz behaupten können. Jugendlichen muss ein selbstbestimmter und reflektierter Umgang mit Medien ermöglicht werden. Dafür sollte sich auch die pädagogische Rolle der Fachkräfte von einem vermittelnden zu einem begleitenden Bildungsprozess entwickeln. Wir müssen Kindern und Jugendlichen außerdem in allen sozialen Räumen noch stärker

eine Stimme geben. Die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen darf keine Scheinpartizipation darstellen.

Im Bericht ist von „unterschätzten Räumen politischer Bildung“ die Rede. Welche Räume sind da gemeint?

Das sind zum Beispiel stationäre Settings der Hilfen zu Erziehung, Jugendsozialarbeit, Jugendstrafvollzug, Erziehungs- und Behindertenhilfe oder Kinder- und Jugendparlamente. Diese Räume werden von den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren nur selten systematisch als Räume politischer Bildung reflektiert. Vor allem in den Jugendstrafanstalten muss politische Bildung mehr ankommen! Den Bedarf von politischer Bildung in Jugendstrafanstalten hat eine von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) geförderte Pilotstudie aus dem Jahr 2020 deutlich hervorgehoben. Aus den Ergebnissen dieser Studie wollen wir innovative Projekte für Jugendliche und junge Erwachsene entwickeln, die eine Haftstrafe in einer Jugendstrafan-



stalt verbüßen. Solche Impulse sind wichtig, denn generell benötigt politische Bildung mehr Gewicht und gehört überallhin, wo junge Menschen mit Politik und Demokratie in Berührung kommen.

Eine Empfehlung des Kinder- und Jugendberichts lautet, dass viele erwachsene Akteurinnen und Akteure für die Vermittlung von politischer Bildung Verantwortung tragen sollten. Was tut die bpb beispielsweise zur Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte?

Wir versuchen Angebote zu schaffen, die sowohl die Fachkräfte als auch die Jugendlichen ansprechen. Letztere wollen wir da erreichen, wo sie unterwegs sind: in den sozialen Medien. Wir haben unter anderem Webvideoreihen entwickelt, die Jugendliche im Umgang mit Desinformation, also sogenannten Fake News, sensibilisieren sollen: „FakeFilter“ mit YouTuber Philipp Betz alias Mr. Trashpack oder „UnFAKE“ mit El Margo und Selfiesandra. Zu den Videos gibt es auf unserer Website dann entsprechendes didaktisches Material für den Unterricht. Wir unterstützen pädagogische Fachkräfte aber auch analog: Unser Shop bietet in Form von methodischen Handreichungen, Spielen und Themenblättern vielfältige und kostenlose Angebote, um politische Inhalte spannend zu vermitteln. Zudem schu-

Zur Person

Thomas Krüger, geboren 1959 im thüringischen Buttstädt, hat in den frühen 1980er-Jahren in der DDR Theologie studiert, war Vikar und engagierte sich in der oppositionellen Gruppe „Kirche von Unten“. Er gehörte 1989 zu den Gründungsmitgliedern der Sozialdemokratischen Partei in der DDR. Von 1991 bis 1994 war er Senator für Jugend und Familie in Berlin, anschließend von 1994 bis 1998 Mitglied des Deutschen Bundestages. Seit 1995 ist Krüger Präsident des Deutschen Kinderhilfswerkes; seit Juli 2000 zudem Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung.



**Politische Bildung
löst keine Probleme,
sondern macht
sie lediglich in
Bildungsprozessen
sichtbar und
verhandelbar!**

len wir pädagogische Fachkräfte mit Trainings und Seminaren oder qualifizieren Lehrkräfte dazu, sich mit Rechtsextremismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in ihrer Schule auseinanderzusetzen.

Politische Bildung ist weit mehr als theoretische Wissensvermittlung über Staatsformen, Institutionen, Wahlen. Braucht es, um Kinder und Jugendliche wirklich für Demokratie zu begeistern, einen aktiveren, emotionaleren Ansatz?

Politik ist in der Tat kein rein rationaler Akt, sondern immer verbunden mit emotionalen Komponenten. Kinder und Jugendliche erfahren das Politische in konkreten Lebenssituationen und an spezifischen Problemen und Konflikten. Empathie, Engagement, Begeisterung, aber auch Verärgerung, Wut und Enttäuschung sind Bestandteile des Politischen. Deshalb kann politische Bildung nicht nur auf die kognitive Analyse- und Urteilsfähigkeit abzielen. Sie findet auch da statt, wo Konflikte und Krisen mithilfe einer demokratischen Diskussionskultur gemeinsam durchgestanden werden. Das Fehlen von Konflikten ist übrigens kein Beleg für die Stabilität des gesellschaftlichen Zusammenhalts, im Gegenteil. Echte Stabilität zeigt sich darin, dass die Konflikte unserer superdiversen Gesellschaft auf produktive Art und Weise – nicht zwingend gelöst, aber immerhin – bearbeitet werden. Das ist es, was Kinder und Jugendliche während ihres Aufwachsens überall spüren und erleben sollten.

Laut der Shell Jugendstudie 2019 neigen in Deutschland einige der 15- bis 25-Jährigen zu national-populistischen Meinungen. In dieser Gruppe herrscht deutliche Unzufriedenheit mit der Demokratie und der pluralen Gesellschaft. Wie kann man diese Jugendlichen erreichen, bevor sie sich weiter radikalisieren?

Wenn es brennt, dann rufen viele Stimmen nach politischer Bildung, die als gesellschaftspolitische „Feuerwehr“ agieren soll. Die Akteurinnen und Akteure in der politischen Bildung lassen sich allerdings nur sehr ungern als Feuerwehrleute einsetzen. Lieber wären sie als planende und bauende Architektinnen und Archi-

Seit fast 70 Jahren aktiv: die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)

1952 zunächst als „Bundeszentrale für Heimatdienst“ gegründet, um im Westdeutschland der Nachkriegszeit die Erziehung zur Demokratie voranzutreiben, trägt die bpb ihren heutigen Namen seit 1963. Sie ist eine nachgeordnete Behörde im Geschäftsbereich des Bundesinnenministeriums mit Sitz in Bonn, unterhält aber auch ein Medienzentrum in Berlin. Die bpb richtet sich an alle Altersgruppen und Bevölkerungsschichten und bietet ein vielfältiges Angebot an Print- und Online-Publikationen, Lehr- und Lernmitteln, Ausstellungen, Wettbewerben, Tagungen, Seminaren, Kongressen und Studienfahrten. Das Haushaltsbudget der bpb betrug im Jahr 2018 54,7 Millionen Euro.

 www.bpb.de



Wir sollten genau zuhören, wenn es darum geht, was junge Menschen bewegt, und dann ein entsprechendes Angebot schaffen.

tekten tätig, um mal ein anderes Bild zu verwenden. Was wir uns klarmachen müssen: Politische Bildung löst keine Probleme, sondern macht sie lediglich in Bildungsprozessen sichtbar und verhandelbar! Natürlich versucht die bpb, durch Angebote politischer Bildung extremistischen Einstellungen bei Jugendlichen entgegenzuwirken. Politische Bildung ist jedoch eine schulische und außerschulische Daueraufgabe, deren Angebote langfristig, nachhaltig und flächendeckend vorhanden sein müssen. Sie ist kein Löschfahrzeug, das man aus der Garage holt, wenn irgendwo Flammen hochschlagen.

Jugendliche kommen über Social Media früh mit Fake News, Hate Speech, Verschwörungstheorien oder Extremismus in Berührung. Gibt es ein Rezept gegen diese gefährlichen Filterblasen?

Die politische Bildung muss sich den veränderten Wahrnehmungsweisen der Jugendlichen anpassen und sich zu einer kritischen politischen Medienbildung entwickeln! Jugendliche müssen befähigt werden, Inhalte kritisch zu beleuchten und Meinungsp pluralität wahrzunehmen und wertzuschätzen. Ein unmittelbar wirksames Rezept gibt es nicht, aber ein paar hilfreiche Tipps: Nachrichten sollten immer hinterfragt werden, vor allem dann, wenn Überschriften sehr reißerisch klingen. Daraus leitet sich auch der nächste Punkt ab: Nicht alles weiterleiten! Denn erst durch ständiges unreflektiertes Teilen haben Fake News oder Verschwörungstheorien die Chance, so groß zu werden. Das Internet bietet zahlreiche Möglichkeiten, sich zeit- und ortsunabhängig Zugang zu verschiedensten Wissensquellen weltweit zu verschaffen und auf vielfältige Weise zu partizipieren. Doch es gibt eben auch die Schattenseiten, und dazu gehören Shitstorms und Cybermobbing ebenso wie Hassrede und Falschinformationen.

Wie hat die bpb in den vergangenen Jahren ihre Angebote speziell für Kinder und Jugendliche weiterentwickelt, und was planen Sie für die Zukunft?

Ausgangspunkt der politischen Bildung müssen reale Fragen von Jugendlichen sein. Wir sollten also genau zuhören, wenn es darum geht, was junge Menschen bewegt, und dann ein entsprechendes Angebot schaffen. Dafür schauen wir uns Trends an und arbeiten weiterhin mit bekannten YouTube-rinnen und YouTubern oder Instagram-Kanälen zusammen. Die sind für diese Zielgruppe authentisch, haben eine große Reichweite und können niedrigschwellig über politische Themen informieren. Im Superwahljahr 2021 planen wir außerdem, viele junge Menschen zum Wählen zu animieren. Das machen wir in erster Linie natürlich über den Wahl-O-Mat. Aber sicherlich wird es noch viele weitere Angebote zum Thema Wahlen geben, um junge Menschen zu motivieren, ein aktiver Teil unserer Demokratie zu sein. Die bpb wird zudem auf Mehrdimensionalität hinarbeiten. Denn wir

sind uns darüber bewusst, dass Jugendliche eine sehr heterogene Zielgruppe sind. Entsprechend divers müssen unsere Formate und Angebote sein.

Apropos Heterogenität: Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen, prekären Milieus lassen sich mit politischen Partizipationsangeboten oft nur schwer erreichen – selbst im Internet. Wie lässt sich dieses Dilemma lösen?

Auch in digitalen Räumen werden gesellschaftliche Strukturen reproduziert. Jugendliche aus bildungsaffinen Familien verfügen häufig über bessere computerbezogene Kompetenzen, nutzen regelmäßiger Bildungsangebote und engagieren sich stärker bei politisch-gesellschaftlichen Online-Aktivitäten. Nichtsdestotrotz verfügen natürlich auch benachteiligte Jugendliche über Kompetenzen, die es zu identifizieren gilt, um an diese anzuknüpfen. Die politische Bildung steht also vor der großen Herausforderung, Medienbildung künftig stärker auf Jugendliche mit niedrigerem formalem Bildungsstand auszurichten. Zugleich müssen wir kritisch reflektieren, mit welchen digitalen und analogen Angeboten diese Jugendlichen noch gezielter angesprochen werden können. Es braucht lebensweltlich akzeptierte Ansätze, die auf eine Stärkung von Mündigkeit und Resilienz abzielen. Unser Verstärker-Netzwerk bietet beispielsweise eine Plattform für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der politischen Bildung und sozialen Arbeit. Im Zentrum stehen der professionelle Austausch und die Vernetzung rund um das Thema politische Jugendbildung – aber auch die Entwicklung geeigneter niedrigschwelliger Bildungsformate. ✕

Interview: Astrid Herbold

Demokratiebildung in der Kita

Die Kindertagesbetreuung soll Kinder auf das Zusammenleben in einer vielfältigen, demokratisch verfassten Gesellschaft vorbereiten. Auch die Jüngsten müssen folglich die Erfahrung machen, dass ihre Bedürfnisse und Ideen ernst genommen werden und sie akzeptierter Teil einer sozialen Gemeinschaft sind.

Von Judith Durand und Leonhard Birnbacher



Kindertagesbetreuung hat in unserer demokratisch verfassten Gesellschaft den Auftrag, schon die jüngsten Kinder auf ein Leben in Vielfalt, gegenseitiger Anerkennung und Selbstbestimmung vorzubereiten. Die Vorgaben, die das Kinder- und Jugendhilfegesetz hierzu macht, sind eindeutig. Sie binden den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag an die Ausbildung von grundlegenden Sozialkompetenzen und die Beteiligung von Kindern an allen sie betreffenden Angelegenheiten. So gibt das Achte Sozialgesetzbuch klar vor, dass der Förderauftrag sich nicht nur auf die geistige und körperliche, sondern auch auf die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes bezieht. Die „Vermittlung orientierender Werte und Regeln“ ist wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit (SGB VIII § 22 Abs. 3).

Damit verknüpft sind unveräußerliche Beteiligungsrechte. Kinder sind entsprechend ihrem jeweiligen Entwicklungsstand in alle sie betreffenden Entscheidungen miteinzubeziehen, was seitens der Träger von Kindertageseinrichtungen sichergestellt werden muss (SGB VIII § 22a; SGB VIII § 45 Abs. 2). Darüber hinaus machen die Bundesländer in ihren Bildungsplänen Vorgaben für das Feld der frühkindlichen Demokratiebildung. Allerdings variieren die 16 Pläne bei den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen – mit der Konsequenz, dass die konkrete Ausgestaltung demokratiepädagogischer Arbeit in den Einrichtungen uneinheitlich und unübersichtlich ist.

Demokratie als Lebensform begreifen

Nichtsdestotrotz ist Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen als grundständiger Auftrag der Bildungsarbeit zu verstehen. Ebenso wie die Demokratiebildung in Schule und Erwachsenenbildung ist sie für das Funktionieren unserer demokratischen Gesellschaft von wesentlicher Bedeutung (Olk/Roth 2010). Sie muss daher gleichermaßen früh wie umfassend ansetzen und darf nicht primär als Krisenbewältigung begriffen werden, die immer dann zum Tragen kommt, wenn sich in der Gesellschaft Demokratieverdrossenheit breitmacht oder antidemokratische Haltungen auf dem Vormarsch sind.

In diesem Sinne warnt beispielsweise Klaus Holz, Mitglied im Vorstand des Bundesausschusses Politische Bildung davor, Demokratiebildung auf Extremismusprävention zu verkürzen: „Demokratieförderung‘ kann gerade nicht heißen: Das Schlimmste bekämpfen. Vielmehr geht es um die Beförderung demokratischer Haltungen, gleichviel durch was unsere zivilgesellschaftlich vielfältige Demokratie in Frage gestellt wird“ (Bundesausschuss Politische Bildung 2018). Frühe Bildung sollte einem positiven Narrativ folgen und sich als eine Gestaltungs-, nicht als eine Verhinderungspädagogik verstehen (Hafeneger 2019).

Daher erscheint für Kindertageseinrichtungen eine Konzeption von Demokratiebildung weiterführend, die auf das erfahrungsbasierte Lernen grundlegender demokratischer Prinzipien und Werte setzt. Das lässt sich zudem demokratietheoretisch wie -pädagogisch gut begründen. Fluchtpunkt ist ein Verständnis von Demokratie, das in dieser nicht allein eine auf dem Prinzip der kollektiven Selbstbestimmung und Gleichheit basierende Herrschaftsform sieht, sondern ebenso eine Lebensform. >



Frühe Bildung sollte einem positiven Narrativ folgen und sich als eine Gestaltungs-, nicht als eine Verhinderungspädagogik verstehen.

Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BilDe 2)

Das Projekt „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten“ (BilDe 2) des Deutschen Jugendinstituts (DJI) untersucht, welche bildungspolitischen und konzeptionellen Vorgaben es in den Bundesländern zur Demokratiebildung von Kindern in Kindertageseinrichtungen gibt und wie diese dort umgesetzt werden. Dazu wurde in einer ersten Projektphase eine Bestandsaufnahme mit dem Titel „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung“ zu den theoretisch-konzeptionellen Grundlagen der Demokratiebildung erstellt, die im Juli 2021 erscheinen wird. Darauf aufbauend erfolgt nun eine empirische Auseinandersetzung damit, ob und wie Demokratiebildung konzeptionell verankert ist und wie sie in der Praxis der Kindertagesbetreuung umgesetzt wird. Ein Fokus des Projektes liegt auch darauf, herauszuarbeiten, unter welchen Voraussetzungen es gelingen kann, einen inklusiven und chancengerechten Erfahrungsraum für alle Kinder zu schaffen. Das Projekt wird seit September 2018 bis August 2022 durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.



www.dji.de/bilde

Das bedeutet: Erst wenn grundlegende demokratische Werte und Umgangsformen wie Anerkennung oder Kooperationsbereitschaft tief im Alltagsleben verankert sind, lässt sich laut dem US-amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey und der auf seinen Arbeiten aufbauenden pragmatischen Demokratietheorie überhaupt von einer Demokratie sprechen (Dewey 1993). Werte und (Sozial-)Kompetenzen sind für die moderne Demokratie ebenso essenziell wie die institutionelle Umsetzung des Selbstregierungs- und Gleichheitsprinzips – und auch Ersterer müssen erlernt und verinnerlicht werden.

Muster und Verhaltensweisen durch Erfahrungen verinnerlichen

Vor allem Selbstwirksamkeitserfahrungen spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Deshalb sollte die gelebte Demokratie nicht nur auf Erwachsene beschränkt sein, sondern muss bereits von Anfang an in der Kindheit verankert werden. Welchen Stellenwert das Konzept der Demokratie als Lebensform für die frühkindliche Demokratiebildung hat, offenbart sich genau an diesem Punkt: Denn während in anderen demokratietheoretischen Entwürfen Kinder höchstens indirekt mitgedacht werden, berücksichtigt Dewey sie mit seiner ganzheitlichen Theorie auch explizit. Demnach müssen Bildungseinrichtungen seiner Meinung nach Orte sein, an denen Kinder im Sinne einer „embryonic society“ die Gelegenheit haben, die Grammatik des demokratischen Zusammenlebens zu erfahren (Dewey 1899).

Was könnte dies allerdings für die pädagogische Arbeit mit den Jüngsten konkret bedeuten? Frühkindliche Demokratiebildung ist ein Prozess, bei dem sich das Subjekt in einer an demokratischen Werten geprägten Kultur ausbildet und durch Erfahrungslernen soziale und kulturelle Muster verinnerlicht (Eberlein/Durand/Birnbacher 2021). Die ersten Jahre in der Entwicklung von Kindern sind prägend. In dieser Zeit werden wesentliche Grundlagen der Identität und Persönlichkeit gelegt. Kinder lernen dabei vorwiegend in Beziehungen und durch Erfahrung.

Die Forschung zeigt, dass die Entwicklung eines Werte- und Normensystems bereits mit der Geburt beginnt (Keller 2007). Maßgeblich dafür sind die Erfahrungen, die junge Kinder in ihrer familiären und außerfamiliären Lebenswelt machen. In der Interaktion mit erwachsenen Bindungspersonen entwickeln sie Emotions- und Stressregulationskompetenzen, die Sicherheit bieten und Exploration, Lernen und Partizipation ermöglichen (Grossmann/Grossmann 2017).

Im Kontakt mit Gleichaltrigen können Kinder sich im sozialen Miteinander erproben, Sozialkompetenzen und Ambiguitätstoleranz ausbilden. Dabei entwickeln sie ein

”

Demokratie kann in Kindertageseinrichtungen – anders als in der Schule oder Erwachsenenbildung – nicht gelehrt werden, sondern muss im Alltag für alle Beteiligten erfahrbar sein.

Bild von sich selbst als Teil des sozialen Gefüges (Ittel/Raufelder/Scheithauer 2014). Gerade darin liegt eine große Chance: Als erste „wertebildende pädagogische Instanz“ (Schubarth/Tegeler 2016, S. 266) bieten frühkindliche Betreuungsinstitutionen für die Entwicklung von demokratisch ausgerichteten Normen, Werten und moralischen Überzeugungen von Kindern ein großes Potenzial.

Beteiligung und Wertschätzung im Kita-Alltag erleben

Demokratie kann in Kindertageseinrichtungen deshalb – anders als in der Schule oder Erwachsenenbildung – nicht gelehrt werden, sondern muss im Alltag für alle Beteiligten durch das Erleben von Zugehörigkeit in Vielfalt und die Möglichkeit von kindgerechter Beteiligung an den Prozessen der Lebenswelt erfahrbar sein. Kinder müssen Anerkennung, Wertschätzung und Beteiligung auf unterschiedliche Weise spüren und sich selbst darin erproben können. Das erfordert von pädagogischen Fachkräften eine bewusste Gestaltung der Umwelt sowie der zwischenmenschlichen Begegnungen entlang demokratischer Prinzipien.

In Anlehnung an demokratietheoretische und demokratiepädagogische Überlegungen können dabei drei Ebenen unterschieden werden (Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017, Höhme-Serke/Beyersdorff 2011): So können auf formalpartizipatorischer Ebene Teilnehmungsformate strukturell verankert sein, wie zum Beispiel über einen Kita-Rat, Kinderkonferenzen, Beschwerdeverfahren oder eine Kita-Verfassung. Die alltagspartizipatorische Ebene wiederum richtet den Blick auf die Gestaltung der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern im Alltagsgeschehen, die auf Wahrnehmung und Berücksichtigung von kindlichen Bedürfnissen abzielen, wie zum Beispiel beim Essen, Schlafen, bei der Auswahl von Spielorten oder Bildungsthemen. Dies ist Voraussetzung dafür, Kindern das Artikulieren von eigenen Sichtweisen und Anliegen zu ermöglichen. >





Judith Durand ist Grundsatzreferentin in der Fachgruppe „Pädagogische Konzepte für die Kindheit“ der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Schwerpunkte der Diplom-Erziehungswissenschaftlerin sind pädagogische Konzepte und Qualität in der Kindertagesbetreuung sowie Partizipation von Kindern, Fachkraft-Kind-Interaktionen und die Zusammenarbeit mit Familien.
durand@dji.de



Dr. Leonhard Birnbacher ist wissenschaftlicher Referent im Projekt „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten“ (BiLDE) in der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“ am DJI. Die Arbeitsschwerpunkte des Sozialwissenschaftlers liegen im Bereich der Staats- und Demokratietheorie, der Gewalt- und Zivilgesellschaftsforschung.
birnbacher@dji.de

Weiterhin muss in den Bildungseinrichtungen der Diskurs geführt werden, welche Normen und Werte den Umgang miteinander und das professionelle Selbstverständnis leiten. Entscheidend ist nämlich, dass sich nicht nur die pädagogische Praxis, sondern die gesamte Institution an demokratischen Grundwerten orientiert. Denn auch in der Zusammenarbeit der Leitung mit dem Team, der Teamkolleginnen und -kollegen untereinander oder der Träger mit der Einrichtung zeigt sich, ob das Miteinander demokratisch ausgerichtet ist. Wenn Kinder lernen sollen, ihr Handeln an demokratischen Grundwerten auszurichten, bleibt keine andere Alternative, als mit aller Konsequenz die Bedingungen in der gesamten Institution dafür zu schaffen. **x**

Literatur

- BUNDESAUSSCHUSS POLITISCHE BILDUNG E.V. (Hrsg.) (2018): *Forderung des Deutschen Bundestags nach Einrichtung eines Antisemitismus-Beauftragten der Bundesregierung. Einschätzungen durch das Bap-Vorstandsmitglied Dr. Klaus Holz im Interview*
- DEWEY, JOHN (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim/Basel
- DEWEY, JOHN (1976 [1899]): *The school and Society*. In: ders.: *The Middle Works*, Vol. 1. Carbondale, S. 1109
- EBERLEIN, NOEMI / DURAND, JUDITH / BIRNBACHER, LEONHARD (2021, i.E.): *Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Eine Bestandsaufnahme der Diskurse, Bezugstheorien und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung*. Weinheim/Basel
- GROSSMANN, KARIN / GROSSMANN, KLAUS E. (2017): *Bindung. Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart
- HAFENEGER, BENNO (2019): *Begriffsvielfalt, Entgrenzung, Aufmerksamkeitskultur. Kommentare zur neuen Unübersichtlichkeit auf dem Arbeitsfeld der politischen Bildung*. In: *Journal für Politische Bildung*, Jg. 9, H. 2, S. 10–15
- HÖHME-SERKE, EVELYNE / BEYERSDORFF, SABINE (2011): *Mit Kindern Demokratie leben*. Aachen
- ITTEL, ANGELA / RAUFELDER, DIANA / SCHEITHAUER, HERBERT (2014): *Soziale Lerntheorien*. In: Ahnert, Liselotte (Hrsg.): *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg, S. 330–351
- KELLER, MONIKA (2007): *Moralentwicklung und moralische Sozialisation*. In: Horster, Detlef (Hrsg.): *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden, S. 17–50
- OLK, THOMAS / ROTH, ROLAND (Hrsg.) (2010): *Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen*. Gütersloh
- RICHTER, ELISABETH / LEHMANN, TERESA / STURZENHECKER, BENEDIKT (Hrsg.) (2017): *So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“*. Weinheim/Basel
- SCHUBARTH, WILFRIED / TEGELER, JULIA (2016): *Anregungen und Empfehlungen für eine offensive Wertebildung*. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland*. Gütersloh

Chance und Auftrag: politische Bildung im Ganztag

Der geplante Rechtsanspruch auf Ganztagsangebote im Grundschulalter eröffnet neue Möglichkeiten, politische und demokratische Bildung bereits in der Grundschule zu verankern. Warum diese einmalige Gelegenheit nicht ungenutzt bleiben sollte.

Von Angelika Guglhör-Rudan, Katrin Ehnert, Aline Rehse und Stefanie Reiter

Eine frühe und lebensnahe politische Bildung ist in einer Demokratie unerlässlich. Doch an deutschen Grundschulen wird das Potenzial bislang nicht ausgeschöpft, Kinder als politische Subjekte anzusprechen. So konstatiert der 16. Kinder- und Jugendbericht, dass politi-

sche Bildung in der Schule thematisch und strukturell nur unzureichend verankert und insgesamt noch durchaus ausbaufähig ist (Deutscher Bundestag 2020, S. 16 f.). Politische Bildung umfasst die drei Bereiche Demokratie als Bildungsgegenstand, -erfahrung und -struktur. Sie erfolgt in der Schu-





In der Grundschule werden politische Themen bisher nur punktuell im Rahmen des Sachkundeunterrichts behandelt.

le zum einen über die Vermittlung von politischem Wissen im Unterricht, in einem speziell ausgewiesenen Unterrichtsfach oder als Querschnittsaufgabe, zum anderen über strukturell verankerte Mitbestimmung, möglichst im Rahmen einer demokratischen Schulkultur.

In der Grundschule werden politische Themen bisher nur punktuell im Rahmen des Sachkundeunterrichts behandelt, und auch an den weiterführenden Sekundarschulen gibt es deutschlandweit unterschiedliche Regelungen. Politische Bildung wird folglich teils erst sehr spät und teils auch nur im Rahmen anderer Fächer behandelt, oftmals nur mit wenigen Unterrichtsstunden (Deutscher Bundestag 2020, S. 197 ff., Gökbudak/Hedtke 2020, Voigt u.a. 2018). Dies führt dazu, dass beispielsweise im Gymnasium in den einzelnen Bundesländern nur zwischen 0,5 und 4,4 Prozent der gesamten Lernzeit einem Fach zugewiesen werden, das (auch) politische Bildung umfasst (Gökbudak/Hedtke 2020, S. 13).

Die Mitbestimmungsmöglichkeiten existieren für Schulkinder auf verschiedenen Ebenen, beispielsweise als Klassensprecherin oder Klassensprecher oder in Gremien, wie etwa der Schulkonferenz. Sie sind über die Schülervertretungsorgane als kollektive Beteiligungsrechte genauso wie die individuellen Informations- und Beteiligungsrechte in den Schulgesetzen der Länder festgeschrieben. Auf individueller Ebene ist das Recht auf freie Entfaltung im Grundgesetz (Art. 2 Abs. 1 GG) verankert (Füssel 2021), und auch die Kinderrechtskonvention umfasst entsprechende Rechte für alle Kinder und Jugendlichen.

Jüngere Kinder berichten eher selten von Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule

Welche konkreten Möglichkeiten der Einflussnahme die Kinder im Schullalltag insbesondere in der Grundschule tatsächlich haben, wie stark das Prinzip der Mitbestimmung auch im Unterricht Anwendung findet und wie ernsthaft ihre Meinungen aufgegriffen werden, dazu liegen kaum repräsentative Daten für Deutschland vor. Werden Kinder selbst befragt, geben rund ein Drittel bis ein Viertel der älteren Kinder und Jugendlichen von 12 bis (unter) 18 Jahren an, Erfahrungen in der Rolle als Klassensprecherin und Klassensprecher gemacht zu haben (zum Beispiel BMFSFJ 2019, S. 25; Antes u. a. 2020, S. 41).

Von den jüngeren Kindern wird in unterschiedlichen Studien aber eher selten von konkreten Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule berichtet: Während beispielsweise etwa je ein Viertel der Kinder von 6 bis 11 Jahren angibt, immerhin die Banknachbarin beziehungsweise den Banknachbarn selbst wählen zu dürfen und bei Klassenregeln oder bei der Klassenzimmergestaltung mitzuwirken, sind es bei der Wahl des Ausflugsziels lediglich 15 Prozent (Pupeter/Wolfert 2018, S. 92). Rund 70 Prozent der befragten Kinder in den vierten bis siebten Klassen finden es aber wichtig, in Bezug auf Klassenfahrten und Ausflugsziele mitzubestimmen, in Bezug auf Unterrichtsthemen sind es immerhin 37 Prozent (Müthing u.a. 2018, S. 198 ff.).

Erkenntnisse aus der derzeit geförderten Projektpraxis im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (siehe Infobox, S. 21) weisen darauf hin, dass die praktische Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben in Schulen durchaus ausbaufähig ist und es aufseiten der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte vor allem an Handlungswissen und praxisnahen Methoden der politischen und demokratischen Bildung

Demokratie fördern, Vielfalt gestalten, Extremismus vorbeugen: Das DJI evaluiert das Bundesprogramm „Demokratie leben!“

Zahlreiche Initiativen, Vereine und engagierte Menschen in ganz Deutschland setzen sich für ein vielfältiges, gewaltfreies und demokratisches Miteinander ein. Bei dieser Arbeit unterstützt sie seit 2015 das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

Die geförderten Strukturen und Modellprojekte umfassen drei zentrale Handlungsfelder: Demokratie fördern, Vielfalt gestalten, Extremismus vorbeugen. Das sind zugleich die handlungsleitenden Kernziele des Bundesprogramms, das sowohl auf kommunaler als auch auf Landes- und Bundesebene innovatives und langfristiges Engagement unterstützen soll.

Um die Leistungen, Erträge und Erkenntnisse des Bundesprogramms zu sichern und Einblicke in die Entstehung dieser Ergebnisse zu erhalten, werden sowohl die einzelnen Handlungsbereiche von „Demokratie leben!“ als auch das Programm als Ganzes evaluiert.

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) leistet die Gesamtevaluation des Programms. In der Fachgruppe „Politische Sozialisation und Demokratieförderung“ der DJI-Außenstelle Halle (Saale) werden die Umsetzung und die Effektivität der Programmaktivitäten untersucht, fachlich eingeordnet und bewertet. Zusätzlich übernimmt das DJI in der zweiten Programmphase die wissenschaftliche Begleitung der Kompetenzzentren und -netzwerke im Handlungsbereich „Bund“, der Landesdemokratiezentren im Handlungsbereich „Land“ sowie der Modellprojekte in den Handlungsfeldern „Demokratieförderung“ und „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“. Weitere Handlungsbereiche beziehungsweise -felder werden vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) und vom Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) begleitet.



Im Rahmen der Gesamtevaluation vernetzt das DJI die wissenschaftlichen Begleitungen und führt eigene Erhebungen über die Handlungsbereiche des Bundesprogramms hinweg durch. Auf Basis dieser Erkenntnisse wird das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ als Ganzes bewertet, und es werden Empfehlungen zu seiner Ausrichtung und Weiterentwicklung formuliert.

www.dji.de/DemokratieLeben

www.demokratie-leben.de



mangelt. Ferner existiert kaum Wissen darüber, welche demokratischen Handlungskompetenzen die Kinder in der Schule und auch im Ganztag in Deutschland tatsächlich entwickeln und wie diese wiederum ihre politischen Teilhabemöglichkeiten prägen (Peyerl u.a. 2021).

Für Kinder, die nachmittags im Hort oder in der Ganztagschule betreut werden, gibt es in der Praxis punktuell Angebote, die zum Teil ganzheitlich, partizipativ und lebensweltorientiert ausgerichtet sind. Sie finden häufig in Kooperation mit außerschulischen Trägern (politischer) Bildung statt. In diesem Rahmen erfahren Kinder in der Nachmittagsbetreuung beispielsweise mehr über ihre Rechte, gründen gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften einen Hortrat oder erleben Mitbestimmung beim Gestalten von Horträumen oder Schulhöfen (Peyerl u.a. 2021, „Arbeit und Leben“ Sachsen-Anhalt e.V. 2019).

Ganztagsangebote sind ein zu wenig genutzter Raum für politische Bildung

Ungefähr 50 Prozent der Grundschul Kinder in Deutschland besuchen derzeit eine Ganztagschule in offener, gebundener oder teilgebundener Form, einen Hort oder aber eine sonstige Betreuungseinrichtung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Je nach Bundesland gibt es große Unterschiede, welche Bildungs- und Betreuungsformen in welchem Umfang angeboten werden und ob es beispielsweise zusätzlich noch weitere Formen wie die Übermittagsbetreuung gibt.

Wenn der Ausbau der Ganztagsbetreuung weiter voranschreitet, eröffnen sich für die politische Bildung weitaus mehr Möglichkeiten, da alle Kinder im Grundschulalter am Vormittag in der Schule erreicht werden können und zugleich davon auszugehen ist, dass der Anteil der Kinder, die ganztägige Angebote nutzen, aller Voraussicht nach auf 60 bis 70 Prozent im Bundesdurchschnitt steigen wird, sollte der in

Aussicht gestellte Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung ab dem Jahr 2025 beschlossen werden.

Durch diese zusätzlichen Zeiten und die so geschaffenen, außerunterrichtlichen Räume entstehen erweiterte Möglichkeiten, politische Bildung und demokratisches Handeln als Themen ebenso auszuweiten wie praktisch im Alltag der Kinder zu verankern und hierbei auch externe Partner der politischen Bildung miteinzubeziehen. Da nicht alle Kinder in ihren Familien die Chance haben, ausreichende Kenntnisse der politischen Bildung zu erwerben und entsprechende Fähigkeiten zu entwickeln, sind die Grundschulen und der Ganztags zu deren Vermittlung elementar wichtig. Durch den zunehmenden Anteil der Kinder in ganztägiger Betreuung und die zunehmende Verweildauer in den Einrichtungen steigt auch weiterhin die Notwendigkeit, in Ganztagschulen, Horten und weiteren Angeboten Möglichkeiten der politischen Bildung regelhaft einzubauen.

Auch im aktuellen Kinder- und Jugendbericht gelten daher Ganztagsgrundschulen und Horte als „unterschätzte Räume der politischen Bildung“ (Deutscher Bundestag 2020, S. 42). Beispielsweise zeigt auch die Schulleitungsbefragung 2017/18 in der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG-Konsortium 2019, siehe Infobox, S. 23), dass in nur etwa 13 Prozent der Ganztagsgrundschulen außerunterrichtliche Angebote zum Themenblock Politik, Geschichte und Heimatkunde unterbreitet werden. Zu Angeboten politischer Bildung im Hort und in sonstigen nachunterrichtlichen Angeboten an Grundschulen ist bislang wenig bekannt.

Durch außerschulische Partner ergeben sich für Schulen viele Vorteile

Ein Blick in die Praxis politischer Bildung in der Schule zeigt, dass kurzfristige, projektformige Angebote überwiegen: Viele dieser Angebote werden schon jetzt durch (außerschuli-



Kinder können Demokratie und Politik in den außerunterrichtlichen Kooperationsprojekten in einem zwangsfreien Rahmen ohne institutionelle Machtkonstellation und ohne Bewertungsdruck erfahren und erlernen.

sche) politische Bildungsträger umgesetzt. Von ihnen werden sowohl politische Bildungsaktivitäten als auch (Fach-)Beratungen für Schulen angeboten (Deutscher Bundestag 2020).

Viele der über das Bundesprogramm „Demokratie Leben!“ geförderten Träger erarbeiten innerhalb zeitlich befristeter Modellprojekte solche Angebote mit politisch und Demokratie bildendem Charakter. So gab es in der Förderperiode zwischen 2015 und 2019 zahlreiche Modellprojekte, die gezielt Kooperationen mit Schulen eingingen, um ihre Angebote gemeinsam zu erproben, unter ihnen auch Projekte im Ganztagsbereich (Faglestahler u.a. 2019, Ehnert/Hädicke 2020).

Auch in der aktuellen Periode bis zum Jahr 2024 werden Modellprojekte gefördert und unter anderem vom DJI wissenschaftlich begleitet, die politische Bildungs- und demokratiefördernde Angebote für den Primar- und Sekundarbereich entwickeln und dafür auch verstärkt partizipative Strukturen und Prozesse im Hort und in der Ganztagschule anstoßen, sodass Demokratie für die Kinder erleb- und erfahrbar wird.

Es zeigen sich Zusammenhänge, die auch schon in früheren Studien und Projektevaluationen zu Schulkooperationen (beispielsweise Wohnig 2020, Becker 2017, Chehata/Thimmel 2011) deutlich wurden: Die Vorteile der Kooperationen sind für Schulen weitaus größer als für die außerschulischen Partner, die vor allem von einem erweiterten Zielgruppenzugang profitieren. Für Schulen hingegen eröffnen sich neue Blickwinkel auf die Themen sowie neue methodische Herangehensweisen. Diese können das Interesse sowie die Motivation der Schulkinder steigern. Die Kinder können Demokratie und Politik in den außerunterrichtlichen Kooperationsprojekten in einem zwangsfreien Rahmen ohne institutionelle Machtkonstellation und

Das Verbundprojekt „Qualität für den Ganztag“: vertiefende Auswertung sowie Bündelung und Transfer der Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung der Ganztagschulen“ (StEG)

Nach gut 15 Jahren Ganztagschulausbau in Deutschland ist eine deutliche Mehrzahl der Schulen als Ganztagschule organisiert, und es zeichnet sich ab, dass der zahlenmäßige Ausbau in den nächsten Jahren noch weitergehen wird. In Fachkreisen und in der öffentlichen Debatte wird jedoch immer wieder moniert, dass die Qualitätsentwicklung der Ganztagschulen insgesamt hinter deren quantitativem Ausbau zurückbleibt. Zahlreiche Forschungsprojekte – insbesondere das bundesweite Projekt StEG – haben die Entwicklung der Ganztagschulen untersucht. Dadurch liegen nicht nur umfassende Ergebnisse vor, sondern auch große Datenbestände, die zum Teil noch Auswertungspotenzial bieten. Das Projekt „Qualität für den Ganztag“ verfolgt vor diesem Hintergrund drei Ziele: Erstens die vertiefende Auswertung vorliegender Da-

tenbestände aus dem Projekt StEG, zweitens die Erstellung von thematisch gebündelten Forschungsübersichten und drittens den Transfer der Erkenntnisse für Praxis, Administration, Verbände und Politik. Das Vorhaben wird – ebenso wie das Vorgängerprojekt StEG – als Verbundprojekt gemeinsam vom Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF), Deutschen Jugendinstitut (DJI), Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) sowie von der PH Freiburg, Uni Gießen und Uni Kassel durchgeführt. Das zweijährige Projekt wird bis Ende 2021 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanziert.

www.dji.de/gtsbilanz

www.projekt-steg.de



Dr. Angelika Guglhör-Rudan ist wissenschaftliche Referentin in der Fachgruppe „Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Die Forschungsschwerpunkte der Sozial- und Erziehungs-

wissenschaftlerin liegen in der Kindheitsforschung. Ihr Fokus liegt insbesondere auf Themen wie Kinderrechten, Well-Being von Kindern sowie Ausbau der Ganztagsbetreuung im Grundschulalter.

guglhoer@dji.de



Katrin Ehnert ist wissenschaftliche Referentin in der Fachgruppe „Politische Sozialisation und Demokratieförderung“ am DJI und arbeitet in der Programmevaluation von „Demokratie leben!“.

Die Interessensgebiete der Erziehungswissenschaftlerin liegen unter anderem in den Themenfeldern Partizipation und politische Bildung von Kindern und Jugendlichen sowie demokratische und inklusive Schulentwicklung.

ehnert@dji.de



Dr. Aline Rehse ist wissenschaftliche Referentin in der Fachgruppe „Politische Sozialisation und Demokratieförderung“ am DJI. Die Soziologin und Bildungsforscherin arbeitet in der

Programmevaluation von „Demokratie leben!“. Ihr Forschungsinteresse richtet sich unter anderem auf Fragen der politischen Sozialisation und Bildung sowie auf demokratische Beteiligung im Kindes- und Jugendalter.

rehse@dji.de



Stefanie Reiter ist wissenschaftliche Referentin in der Fachgruppe „Politische Sozialisation und Demokratieförderung“ am DJI. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Evaluation

von Programmen, Maßnahmen und Netzwerken in den Bereichen Rechtsextremismusprävention, Demokratieförderung und Integration. Im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ arbeitet die Soziologin bei der wissenschaftlichen Begleitung des Handlungsbereichs „Kompetenzzentren und -netzwerke“ mit.

sreiter@dji.de

ohne Bewertungsdruck erfahren und erlernen. Meist setzen die Projekte an der Lebenswelt der Kinder an und stellen deren eigene Aktivität in den Mittelpunkt (zum Beispiel durch das Mitplanen, Mitentscheiden und Mitmachen, durch ein Engagement im Sozialraum).

Dauerhafte finanzielle Perspektiven für politische Bildungsträger fehlen

Und doch gibt es noch immer zahlreiche Herausforderungen und Hindernisse für eine erfolgreiche kooperative Zusammenarbeit. Denn die Projekte werden größtenteils als Sonderprojekte zeitlich befristet auf regionaler, Landes- beziehungsweise Bundesebene gefördert. Projekte, die mehr sind als sogenannte Kurzzeitprojekte in Form von Projekttagen oder impulsgebende Beratungen, sind unter diesen Rahmenbedingungen selten möglich. Es bedarf folglich nicht nur des Ausbaus und der festen strukturellen Verankerung politischer Bildungsangebote, sondern auch einer dauerhaften finanziellen Perspektive für die Anbieter politischer Bildung.

Eine weitere Herausforderung der (Modell-)Projekte ist der nachhaltige Transfer ihrer Konzepte und Ansätze in die Regelstrukturen (Johann u.a. 2020). Kooperationsbeziehungen bestehen bislang selten auf Augenhöhe. Vielmehr nehmen Schulen außerschulische politische Bildungsarbeit oftmals eher als Dienstleistung wahr (Becker 2017). Für ein möglichst gleichberechtigtes gemeinschaftliches Wirken von schulischen und außerschulischen Trägern am Bildungsort Schule braucht es eine verlässliche und langfristige Verankerung der politischen Bildung (Deutscher Bundestag 2020).

Forschung und Praxis erkennen die politische Bildung im Kindesalter zunehmend als wichtiges Thema

Angesichts des geplanten Ausbaus der Ganztagsbetreuung im Grundschulalter und vor allem der Ganztagschulen stellt sich die Frage, wie diese Chance für die politische Bildung genutzt werden kann. Hier mangelt es zunächst vor allem an repräsentativen Daten, die den tatsächlichen Stellenwert der politischen Bildung in der Ganztagsbetreuung widerspiegeln. Es gibt Studien, die die Kinder selbst befragen (zum Beispiel DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A), LBS-Kinderbarometer), allerdings beziehen sich diese eher auf (formale) Mitbestimmungsmöglichkeiten oder generelle Wünsche der Kinder. Eine konkrete Aussage über den Stellenwert politischer Bildung im Kontext von Schule ist auf dieser Datenbasis kaum möglich.

Ein konzentriertes Forschungsinteresse in Bezug auf die vorhandenen Ganztagsangebote im Grundschulalter sowie eine entsprechende Fachdiskussion scheinen erst aufzuflammen (Becker 2017). Derzeit werden beispielsweise im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (siehe Infobox, S. 21) zwei Expertisen erwartet, die einen Überblick über rechtliche Rahmenbedingungen (DKHW 2021) sowie Forschungsbefunde und Praxiserfahrungen im Primarbereich (Peyerl u.a. 2021) geben, um so auf die Notwendigkeit einer Systematisierung zu reagieren.

Das Thema politische Bildung von Kindern und Jugendlichen im Ganzttag wird darüber hinaus unter anderem im Rahmen der zwei Kompetenznetzwerke „Demokratiebildung im Kindesalter“ und „Demokratiebildung im Jugendalter“ thematisiert. Die bundeszentralen Organisationen sollen Handlungsbedarfe in der Demokratieförderung identifizieren, bundesweit Wissen zur Verfügung stellen, den Transfer erfolgreich erprobter Konzepte und Ansätze unterstützen und auch die Schnittstelle zwischen Schule und außerschulischen Trägern stärken (Heinze u.a. 2021).

Die Bedeutung der Schule als Ort der Vermittlung von politischer Bildung wächst

Der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter ist somit Chance und Auftrag zugleich, alle drei Bereiche der politischen Bildung – Demokratie als Bildungsgegenstand, -erfahrung und -struktur – für Grundschulkindern strukturell besser zu verankern und zugleich mehr Kinder zu erreichen. Möglichkeiten ergeben sich daraus, dass im Ganzttag mehr Zeit vorhanden ist, um Kinder stärker an dessen Gestaltung zu beteiligen, um die Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Trägern zu entwickeln und zu verbessern sowie



Aus dem Mehr an Zeit für die Förderung von Kindern im Ganzttag folgt auch eine Notwendigkeit zur verstärkten politischen Bildung.

um unterrichtsergänzende Elemente einer alltagsintegrierten politischen Bildung auszubauen. Dies gilt auch mit Blick auf die Kooperation von Schulen und Horten. Aus diesem Mehr an Zeit für die Förderung von Kindern folgt aber auch eine Notwendigkeit zur verstärkten politischen Bildung, da die Bedeutung der Schule als Ort der Vermittlung von Werten und Prozessen, die für die individuelle Biografie der Kinder und eine zukunftsfähige demokratische Gesellschaft wesentlich sind, wächst. **x**

Literatur

ANTES, WOLFGANG / GAEDICKE, VALERIE / SCHIFFERS, BIRGIT (2020): *Jugendstudie Baden-Württemberg 2020*
 ARBEIT UND LEBEN SACHSEN-ANHALT E.V. (2019): *Demokratiebildung, Partizipation und Vielfaltspädagogik in Kitas, Horten und Grundschulen. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem DISA-Projekt (2015-2019)*, Magdeburg
 BECKER, HELLE (2017): *Gemeinsam stärker?! Befunde und Fragen. In: Transferstelle politische Bildung (Hrsg.): Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. Essen, S. 7-25. Verfügbar unter: transfer-politische-bildung.de*
 BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (2019): *Fünfter und Sechster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes.*
 CHEHATA, YASMINE / THIMMEL, ANDREAS (2011): *Politische Jugendbildung und Schule. Voraussetzungen und Wege gelingender Kooperationen. Evaluationsbericht zum Projekt „PiG“.* Politische Bildung und Qualität im Ganzttag. Verfügbar unter: www.th-koeln.de
 DEUTSCHER BUNDESTAG (2020): *Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter und Stellungnahme der Bundesregierung. Deutscher Bundestag, Drucksache 19/24200. Verfügbar unter: pdok.bundestag.de*
 EHNERT, KATRIN / HÄDICKE, MAXIMILIANE (2020): *Abschlussbericht 2019. Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts OPENION – Demokratieförderung im Bildungsbereich. Halle (Saale)*
 FIGLESTAHLER, CARMEN u.a. (2019): *Dritter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“.* Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2017. Halle (Saale)

GÖKBUDAK, MAHIR / HEDTKE, REINOLD (2020): *3. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich 2019. Bielefeld*
 HEINZE, FRANZISKA u.a. (2021, i.E.): *Schwerpunktbericht 2020. Handlungskoordination im Themenfeld – Ausgangsbedingungen und Herausforderungen. Wissenschaftliche Begleitung Handlungsbereich Bund im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. Deutsches Jugendinstitut. Halle (Saale)*
 JOHANN, TOBIAS / WALTER, ELISA / BRAND, ALINA (2020): *Nachhaltigkeitsmaßnahmen von Modellprojekten der Demokratieförderung. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit, Ausgabe 09-10/2020*
 MÜTHING, KARIN / RAZAKOWSKI, JUDITH / GOTTSCHLING, MAREN (2018): *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Dortmund*
 PEYERL, KATRIN / ZÜCHNER, IVO / DOTZERT, ANNA (2021, i.E.): *Expertise: Demokratieförderung in der Grundschule: Perspektiven auf den Hort und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in der Ganztagsgrundschule. Marburg*
 PUPETER, MONIKA / WOLFERT, SABINE (2018): *Schule: Frühe Weichenstellungen. In: World Vision Deutschland (Hrsg.), Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim/Basel: S. 76-94*
 StEG-KONSORTIUM (2019): *Ganztagssschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen, StEG. Frankfurt a.M.*
 VOIGT, JANA u.a. (2018): *Demokratieförderung im Jugendalter an der Schnittstelle Schule – außerschulische Akteure. Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung. Potsdam*
 WOHNIG, ALEXANDER (2020): *Bildungs- und Lernprozesse in politischen Aktionen – Eine Fallstudie aus einem Kooperationsprojekt von Schule und außerschulischem politischem Bildungsträger. In: Albrecht, Achim u.a. (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a.M., S. 188-203*

Wie lassen sich Kinder und Jugendliche heute für Politik begeistern? Zwei Interessenvertretungen, zwei Perspektiven



Fabia Klein, Klimaaktivistin und Pressesprecherin von „Fridays for Future“ in Deutschland, die sich intensiv mit der Politisierung von Jugendlichen auseinandersetzt.

Politik war in meiner Familie nie ein wirklich großes Thema – natürlich wurden aktuelle Themen angeschnitten, aber nie ausführlich diskutiert. Mein politisches Interesse wurde durch die Lehrkräfte an meiner Schule geweckt, die viel Zeit und Engagement in die politische Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler investierten, indem sie offene Diskussionen als Unterrichtsformate gewählt und uns unsere eigene Meinung haben bilden lassen.

Formate wie „Jugend debattiert“, ein Bundesprogramm zur Demokratiebildung an weiterführenden Schulen, boten mir einen Einblick in den politischen Diskurs. Aktuelle politische Themen wurden von allen Seiten beleuchtet, indem kontroverse Debatten geführt und intensiv vorbereitet wurden. Gerade das macht für mich eine zeitgemäße politische Bildung aus: die Möglichkeit, politisches Interesse zu entwickeln, und das, obwohl man selbst nicht die perfekten familiären Voraussetzungen dafür mitbringt. Ich selbst hatte das Glück, dass sich immer Lehrkräfte und andere Menschen in meinem Umfeld befanden, die mich unterstützten.

Schlussendlich darf politische Bildung aber weder von familiären oder sozialen Voraussetzungen abhängen noch davon, ob die besuchte Schule Wert auf sie legt. Zeitgemäße politische Bildung bedeutet für mich, jungen Menschen in den sie betreffenden Lebensbereichen ein Mitspracherecht zu geben und auf diese Weise nicht nur das Gefühl zu vermitteln, gehört zu werden. Es reicht lange nicht mehr, lediglich in einer Handvoll Sozialkunde-Schulstunden unser politisches System zu besprechen und damit „politische Bildung“ zu etablieren. Jugendorganisationen von Parteien können einen Beitrag zur politischen Bildung leisten, aber sie erreichen meist nur bereits politisierte Jugendliche und nicht die breite Masse. Deshalb können sie niemals Jugendbewegungen oder schulische Politisierung ersetzen. Es ist doch vor allem wichtig, dass auch junge Menschen, die gerade nicht politikinteressiert oder in einer Partei sind, dafür begeistert werden, sich mit ihrer politischen Meinung differenziert auseinanderzusetzen.

Wir sind die Köpfe von morgen und müssen heute eine Stimme sowie ein Mitspracherecht bekommen. Das Gefühl, selbst etwas bewegen zu können, ist unfassbar. Dieses Gefühl kann Massen bewegen!

 fridaysforfuture.de





Christian Weis, Leiter des Referats für Grundlagenarbeit und jugendpolitische Themen beim Deutschen Bundesjugendring (DBJR). Er war Mitglied der Sachverständigenkommission zur Erstellung des 16. Kinder- und Jugendberichts.

Kinder und Jugendliche hinterfragen regelmäßig die Regeln unserer Gesellschaft und deren Zustandekommen. Sie hinterfragen, ob es richtig ist, wenn diese zulasten einzelner Gruppen oder ganzer Generationen gehen, sie fordern gleichberechtigte Teilhabe ein, wollen gestalten, etwas voranbringen, sie protestieren und demonstrieren. Das ist Politik. Und sie tun dies am liebsten in der Gruppe, mit Spaß und Begeisterung.

Wir alle sind gefordert, dies aufzugreifen, das Interesse und Engagement junger Menschen zu unterstützen und zu fördern. Wir dürfen ihren Einsatz nicht negieren, verniedlichen oder auf Bereiche reduzieren, die Erwachsene auswählen. Sogenannte politikferne Kinder und Jugendliche sind oft solche, die keine Förderung erfahren haben und im Gegenteil oft Momente erleben, in denen sie nicht ernst genommen werden. Kurz: Junge Menschen brauchen die Freiräume, die es ihnen ermöglichen, ihrer Begeisterung für Politik zu folgen und dabei Erfolgserlebnisse zu erfahren.

Hier setzt zeitgemäße politische Bildung an. Sie greift die jeweiligen Interessen auf. Sie ermöglicht jungen Menschen, aktiv für ihre Interessen einzustehen. Sie unterstützt beim Erlernen und Üben demokratischer Aushandlungsprozesse und hilft, entsprechendes Handeln zu reflektieren.

Mein Interesse an Politik wurde geweckt, obwohl dies – im Sinne von Hinterfragen und Mitgestaltenwollen – vom Staat, der damaligen DDR, nicht toleriert wurde. Wenige hatten das Glück, Freiräume zu finden. In meinem Fall war dies die Evangelische Jugend. Dort wurden Diskussionen angeregt und Diskursräume geöffnet, dort fand Erfahrungsaustausch statt. Politisches Engagement, etwa in der Friedensbewegung oder im Umweltschutz, wurde bekräftigt. Nicht ohne Grund nutzten viele der dort Engagierten nach der politischen Wende die Möglichkeiten und Freiräume einer demokratischen Gesellschaft und setzen ihr Engagement fort.

 www.dbjr.de

Kein Platz für rechte Ideologien

Kinder- und Jugendarbeit als Ort demokratischer Bildung: In Jugendbildungsstätten, Jugendverbänden und Jugendzentren können junge Menschen viel über Demokratie lernen und erfahren. Fachkräfte sollten sich deshalb mehr mit politischer Bildung beschäftigen – und deutlicher Stellung gegen Rechts beziehen.

Von Werner Thole und Stephanie Simon

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (Heitmeyer 2012, Decker u.a. 2018, 2020) respektive pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (Möller 2017) sind nach wie vor in Alltagsgesprächen in der Bundesrepublik Deutschland wahrzunehmen. Die eindeutige Identifizierung nationalistischer, antisemitischer, rassistischer, homophober, autoritaristischer oder sexistischer Einstellungen ist allerdings nicht immer einfach, vor allem,



wenn diese in Alltagsgesprächen sowie in Selbst- und Weltpositionierungen strukturell eingewoben sind.

Erfreulich ist angesichts dieser Situation, dass im 16. Kinder- und Jugendbericht die Relevanz politischer, demokratischer Bildung in unterschiedlichen sozialen Räumen des Aufwachsens als eine zentrale Herausforderung beschrieben und „die Orientierung junger Menschen an demokratischen Werten und die Entwicklung kritischer Urteilskraft zum vornehmsten Ziel politischer Bildung“ (Deutscher Bundestag 2020, S. 9) erklärt wird.

Die Projekte und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sind theoretisch wie empirisch demokratieförderlich gerahmt und stellen zentrale soziale Räume politischer Bildung dar (Sturzenhecker/Schwerthelm 2016, Hafener u.a. 2019). Im Folgenden wird zunächst an die zentrale Bedeutung demokratischer Bildung im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit erinnert. Gleichwohl sind problematische, konservativ-nationalistische und autoritative Rhetoriken in Institutionen und Angeboten der sozialen Arbeit, in den dort entwickelten pädagogischen Konzepten und methodischen Zugängen wahrzunehmen. Zudem ist in den zurückliegenden Jahren zu beobachten, dass pädagogische und sozialpolitische Themen vermehrt auch im national-völkischen Milieu im Kontext des national-revolutionären Projekts der „Neuen Rechten“ diskutiert werden.

Kinder- und Jugendarbeit soll solidarisches Miteinander anregen

Die Kinder- und Jugendarbeit entwickelt spätestens seit den 1980er-Jahren Angebote für Jugendliche mit rechts-nationalen Einstellungen (Otto/Merten 1993) und für gewaltbereite Jugendkulturen (Koch/Behn 1997). Seitdem haben sich die inhaltlichen und methodischen Zugänge ausdifferenziert. Rechtsextreme Jugendliche, die gewaltbereit unter Rückgriff auf national-völkische Denkfiguren agieren, werden bei-

Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen: eine Studie des Forschungsverbunds DJI/TU Dortmund

Schwerpunkt des Forschungsprojekts ist die tiefergehende Analyse von Potenzialen der Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen. Es wird von der Hypothese ausgegangen, dass die Kinder- und Jugendarbeit Potenziale der Bildung, der Verantwortungsübernahme, der Vergemeinschaftung und der Integration hat, die sich auf die individuelle Ebene der Adressatinnen und Adressaten beziehen, aber auch Leistungen mit gesellschaftlicher Dimension darstellen. Die Ziele der Studie des Forschungsverbunds DJI/TU Dortmund sind – auf Basis einer konzeptionell-definitiven Rahmung dieser vier Potenziale –, die hierauf bezogene Praxis der Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen empirisch zu untersuchen. Das fünfjährige Forschungsprojekt wird bis 2021 vom Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI) finanziert.

www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/forschungsfelder/kinder-und-jugendarbeit/

spielsweise inzwischen anders angesprochen als Jugendliche, die in ihrem Alltag möglicherweise unreflektiert eine diskriminierende Sprache verwenden.

Gemeinsam ist den Projekten und Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit zum einen der Wunsch, die explizit pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen von Heranwachsenden pädagogisch zu bearbeiten, sowie zum anderen die Intention, demokratische Selbst- und Weltdeutungen über entsprechende Umgangsformen anzulegen. Die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit sieht sich in und mit ihren Projekten – aber auch darüber hinaus – gefordert, binäre, zwischen „wir“ und „die“ differenzierende Denkweisen kritisch anzufragen und mit den Kindern und Jugendlichen zu diskutieren.

Das Eintreten gegen rassistische, antisemitische, nationalistische, LGBTIQ*-feindliche und ableistische, also körperliche und seelische Beeinträchtigungen diskriminierende Praktiken ist zugleich ein Engagement gegen Ausgrenzung und soziale Spaltungen und für die Entwicklung von Formen des solidarischen Miteinanders. Die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit ist hierzu selbst als ein Feld zu arrangieren, das allen Kindern und Jugendlichen ermöglicht, sich zu beteiligen und mitzugestalten. Das erfordert von den sozialpä-

Politische Sozialisation, Demokratieförderung und Extremismusprävention: Forschungsschwerpunkte der DJI-Außenstelle in Halle

Die Fachgruppe „Politische Sozialisation und Demokratieförderung“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI) erforscht insbesondere die Demokratieförderung, die Radikalisierungsprävention und Prozesse politischer Sozialisation. Zur Fachgruppe, die in der DJI-Außenstelle in Halle angesiedelt ist, gehört unter anderem die Arbeits- und Forschungsstelle Demokratieförderung und Extremismusprävention (AFS). Diese erforscht Prozesse politischer Sozialisation bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie Umgangs- und Handlungsweisen pädagogischer Fachpraxis in den Themenfeldern Demokratieförderung sowie Extremismusprävention und übermittelt praxisrelevantes Wissen.

www.dji.de/FGJ4

dagogischen Fachkräften, souverän auch mit ihrer eigenen, machtvollen Position umzugehen, diese infrage stellen zu lassen, um mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam die pädagogische Praxis kommunikativ und partizipativ zu gestalten (Simon/Thole 2021). Denn erst wenn dies gelingt, wird es Heranwachsenden möglich, die Kinder- und Jugendarbeit nicht als einen Raum zu empfinden, der von Erwachsenen dominiert und fremdbestimmt wird (Deutscher Bundestag 2020).

Rechte Initiativen sowie Akteurinnen und Akteure wollen regionale Räume erobern

Gefordert ist die Kinder- und Jugendarbeit jedoch auch bezüglich der zunehmenden Präsenz von national-konservativen, völkisch-nationalen, rechten Projekten in den ländlichen und vermehrt auch in den urbanen Räumen. Im September 2020 konnte beispielsweise noch rechtzeitig die Eröffnung eines Jugendzentrums durch den rechtsextremen Rapper Chris Ares in Bischofswerda verhindert werden (Lauer 2020). Gegenwärtig plant laut Medienberichten im Landkreis Kassel der ebenfalls dem neonationalistischen Milieu zugehörige Meinolf Schönborn ein „Gemeinschaftsprojekt verschiedenster Patrioten“ (Speit 2020). Auch in Sportvereinen und anderen zivilgesellschaftlichen Zusammenschlüssen versuchen

seit einigen Jahren national-konservative, völkische Protagonistinnen und Protagonisten Terrain zu erobern.

Dies macht notwendig, dass sich Fachkräfte mit den Grundlagen politischer Demokratiebildung sowie mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen auseinandersetzen. Die professionellen Fachkräfte sollten sich angesichts dieser Eroberungsversuche von regionalen Räumen motiviert fühlen, Haltung zu zeigen und sich gegenüber dem immer wieder zu vernehmenden bedenkenswerten Neutralitätsgebot (Fritz/Mielich 2020) distanziert zu verhalten.

Manche Fachkräfte berichten von rechtsmotivierter interner und externer Einflussnahme

Die Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit sind jedoch nicht nur in Bezug auf die Gestaltung einer Praxis demokratischer Bildung gefordert. Autoritative, national-konservative Denkweisen sind auch in der sozialen Arbeit, in den Angeboten und Praktiken selbst zu erkennen. Diese allgemeine Wahrnehmung wird durch eine jüngst vorgelegte Studie fundiert (Gille/Jagusch/Poetsch 2020).

In der nicht repräsentativen Befragung von Mitarbeitenden in unterschiedlichen sozialpädagogischen Handlungsfeldern konnte zwar erfreulicherweise registriert werden, dass die Befragten mehrheitlich angeben, in ihrem Bereich versuchten gegenwärtig weder rechte Vereine, Organisationen oder Verbände eigene soziale Projekte und Angebote zu präsentieren noch auf die bestehenden Angebote einzuwirken. Doch immerhin gut ein Zehntel der Befragten berichtet von eigenen, sozial ausgerichteten Angeboten, die von rechtsmotivierten externen oder internen Einflussnahmen betroffen sind. Berichtet wird, dass einzelne, im rechten Milieu sich orientierende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Denkweisen offen artikulieren und Angebote entsprechend auszurichten versuchen. Zudem zeigt die Studie, dass manche Mitarbeitende „entlang rassistischer Zuordnungen und Abwertungen“ agieren oder auf neue, an gesellschaftliche Diskursverschiebungen anknüpfende „rhetorische Praktiken“ zurückgreifen.

Die Grenzen des öffentlich Sag- und Denkbaren verschieben sich nach rechts

Die Formen und Grenzen des öffentlich Sag- und Denkbaren verschieben sich weiter nach rechts. Rassistische, antisemitische, sozialdarwinistische, LGBTIQ*-feindliche und antifeministische Denk- und Sprachfiguren sind vermehrt als in den Jahrzehnten zuvor in verschiedenen gesellschaftlichen Räumen wahrnehmbar. Die in den Alltagsgesprächen herangezogenen Frames gruppenbezogener Menschenfeindlich-

keit werden grundiert über neue, national-konservative und völkische Narrative. So wird beispielsweise herausgestellt, dass „Immigration [...] die fertigen Gemeingüter, die das Land in einem mühevollen, langwierigen Aufbauprozess gebildet hat“, nutze und damit „Raubbau und [...] Zerstörung“ (Held 2018) initiere.

In dem im rechten Milieu favorisierten Staatsverständnis sollten die bestehenden „Einkommens- und Vermögensunterschiede“ zwar „ein gesundes Maß nicht überschreiten“, die Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten an diesem werden jedoch exklusiv und exkludierend an „Dienstbereitschaft und Fleiß gekoppelt“ (Kaiser 2020, S. 266). Ein damit anvisierter „solidarischer Patriotismus“ solle sich auf der Grundlage eines „historisch gewachsenen Zugehörigkeitsgefühls“ und über „ethnische Homogenität“ (Kaiser 2020, S. 42) entwickeln (Thole/Simon 2021). Damit üben neu-rechte Akteurinnen und Akteure einerseits Kritik am gegenwärtigen Sozialstaat, andererseits versuchen sie die normativen Implikationen dessen, was der Begriff Solidarität meint, von rechts neu zu rahmen.

Völkische Ideologen bemühen sich, pädagogische Deutungsmacht zu gewinnen

Die Philosophin Caroline Sommerfeld präsentiert mit ihrem im Antaios-Verlag erschienenen Buch „Wir erziehen. Zehn Grundsätze“ (2019) ein mit diesem sozialpolitischen Programm kompatibles pädagogisches Modell. Über national-konservative Tugenden wie „Ausdauer und Kraft“, „Beweglichkeit und Durchhaltevermögen“ sollen „Kameradschaft und Uneigennützigkeit“, „Führung“ und Verantwortung erlernt werden (Bosselmann 2020). Aber auch „Gemeinschaft“ wird von rechts besetzt, und es wird argumentiert, dass diese nur über ethnische Homogenität herzustellen sei. Eine angenommene naturgegebene Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern ist dabei die Kernidee und Legitimation einer solchen „Erweckungsphilosophie“, in der die völkisch-nationalistische Ideologie vorgelebt werden soll (Simon/Thole 2021).

Entworfen wird auch eine Idee von Gesellschaft, in der die soziale Frage über die Parameter Leistungsbereitschaft und ethnische Zugehörigkeit bestimmt wird und in der diejenigen ausgeschlossen bleiben, denen diese Eigenschaften abgesprochen werden. Denjenigen, die nicht über Jahrzehnte am Aufbau des Wohlstands des „deutschen Volkes“ beteiligt waren, soll die Zugehörigkeit zur Gesellschaft versagt bleiben. Die Zugehörigkeit vorbereiten soll eine Erziehung, die auf autoritäre Unterordnung und Disziplin setzt und über das „Baugerüst“ von „Volk und Rasse“ (Sommerfeld 2020, S. 262) Heimatgefühle und Identität herzustellen sucht. >

”

Professionelle Akteurinnen und Akteure sind aufgefordert, sich mutig und offensiv gegenüber pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen und rechten Sprachspielen zu verhalten.



Prof. Dr. Werner Thole ist seit dem Sommersemester 2021 als Hochschullehrer an der TU Dortmund tätig und war zuvor Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung an der Universität Kassel. Er ist seit 2017 Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Jugendinstituts (DJI).
wthole@uni-kassel.de



Stephanie Simon ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel im Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung.
stephanie.simon@ites-werkstatt.de

Herrschafts- und rassismuskritischen Bildungsangeboten kommt zentrale Rolle zu

Die Kinder- und Jugendarbeit hat in Bezug auf eine demokratiefördernde politische Bildung eine besondere Bedeutung. Nicht, indem sie exklusive, gut inszenierte und didaktisierte Formate entwickelt und umsetzt, sondern indem sie diese alltagsintegriert komponiert und realisiert. Eine zentrale Rolle kommt dabei herrschafts- und rassismuskritischen Bildungsangeboten und der antifaschistischen Kinder- und Jugendarbeit zu.

Die professionellen Akteurinnen und Akteure sind aufgefordert, sich mutig und offensiv gegenüber pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen und rechten Sprachspielen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, aber auch

von Kolleginnen und Kollegen zu verhalten – und diese mit alternativen, entmystifizierten Selbst- und Weltdeutungen zu konfrontieren. Aufmerksam wahrzunehmen und zu kritisieren sind zudem Versuche, sozialpolitische und pädagogische Konzepte durch nationalkonservative, autoritaristische Rhetoriken neu zu framen.

Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit stellt Kindern und Jugendlichen bedeutsame Räume zur Verfügung, um Demokratie zu leben (Thole/Lindner/Pothmann 2021). Kinder und Jugendliche können in nonformalen pädagogischen Arrangements Selbst- und Weltdeutungen sowie soziale Umgangsweisen lernen und ausprobieren, die im vermeintlich Fremden das Gemeinsame zu entdecken ermöglichen, ohne die eigene Autonomie und Identität gefährdet zu sehen. x

Literatur

- BOSELTMANN, HEINO (2020): *Thesen zur Bildung*. <https://seztion.de/61964/thesepapier-zur-bildung> (zuletzt aufgerufen am 29.01.2020)
- DECKER, OLIVER / KIESS, JOHANNES / BRÄHLER, ELMAR (Hrsg.) (2016): *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland*. Gießen
- DECKER, OLIVER / BRÄHLER, ELMAR (Hrsg.) (2018): *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft*. Gießen
- DECKER, OLIVER / BRÄHLER, ELMAR (Hrsg.) (2020): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität*. Leipziger Autoritarismusstudie. Gießen
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2020): *Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter und Stellungnahme der Bundesregierung*. Deutscher Bundestag, Drucksache 19/24200. Verfügbar unter: pdok.bundestag.de/
- FRITZ, FABIAN / MIELICH, SINA (2020): *Demokratiebildung in und nach der Zeit von COVID-19. Perspektiven für die (politische) Kinder- und Jugendbildung*. <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/fritz-mielich-2020-demokratiebildung-in-und-nach-der-zeit-von-covid-1.pdf> (zuletzt aufgerufen am 22.03.2021)
- GILLE, CHRISTOPH / JAGUSCH, BIRGIT / POETSCH, STEFFEN (2020): *Die Neue Rechte in der Sozialen Arbeit in NRW*. In: *Soziale Arbeit*, H. 4, S. 138–145
- HAFENEGGER, BENNO / UNKELBACH, KATHARINA / WIDMAIER, BENEDICT (Hrsg.) (2019): *Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen*. Frankfurt a.M.
- HEITMEYER, WILHELM (2012): *Deutsche Zustände*. Frankfurt a.M.
- HELD, GERD (2018): *Hautfarbe oder Herkunft? Egal. Es geht um die Gemeingüter!* https://www.achgut.com/artikel/wenn_migration_zum_angriff_auf_die_gemeingueter_wird (zuletzt aufgerufen am 22.03.2021)
- KAISER, BENEDIKT (2020): *Solidarischer Patriotismus. Die soziale Frage von rechts*. Schnellroda
- KOCH, REINHARD / BEHN, SABINE (1997): *Gewaltbereite Jugendkulturen. Theorie und Praxis sozialpädagogischer Gewaltarbeit*. Weinheim/Basel
- LAUER, STEFAN (2020): *Niemand will Chris Ares, nichtmal die AfD*. <https://www.belltower.news/bischofswerda-niemand-will-chris-ares-nichtmal-die-afd-101103/> (zuletzt aufgerufen am 22.03.2021)
- MÖLLER, KURT (2017): *„Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (GMF) oder Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKOs)? Welches Konzept führt wissenschaftlich und praktisch wohin?* In: *Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik*. Stuttgart, S. 23–41
- OTTO, HANS-UWE / MERTEN, ROLAND (Hrsg.) (1993): *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland*. Opladen
- SIMON, STEPHANIE / THOLE, WERNER (2021): *Die braune Melange „konservativ-revolutionärer“ Erziehung*. In: *Sehmer, Julian u.a. (Hrsg.): recht extrem? Dynamiken in zivilgesellschaftlichen Räumen*. Wiesbaden
- SOMMERFELD, CAROLINE (2019): *Wir erziehen. 10 Grundsätze*. Schnellroda
- STURZENHECKER, BENEDIKT / SCHWERTHELM, MORITZ (2016): *Demokratie ist machbar – gerade in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. In: *Knauer, Reingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim/Basel, S. 187–203
- THOLE, WERNER / LINDNER, WERNER / POTHMANN, JENS (2021): *Kinder- und Jugendarbeit als sozialpädagogisches Bildungsprojekt*. In: *deutsche jugend*, H. 1, S. 7–16
- THOLE, WERNER / SIMON, STEPHANIE (2021, i.E.): *Der Kältestrom des „solidarischen Patriotismus“. Über nationalkonservativen Neoliberalismus und nationalistisch getönte „Kapitalismuskritik“ – sozialpolitische Narrative der neuen Rechten*. In: *Gille, Christoph/Jagusch, Birgit/Chehata, Yasmine (Hrsg.): Die extreme Rechte in der Sozialen Arbeit. Grundlagen, Arbeitsfelder, Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim/Basel

Gestalter, Motivator, Mittler

Er war ein führender Kopf hinter vielen Kinder- und Jugendberichten: Engagiert und innovativ setzte Christian Lüders sich für neue Themen und Methoden ein – und hat dabei Diskussionen nie gescheut. Nach 26 Jahren am Deutschen Jugendinstitut geht der Abteilungsleiter nun in den Ruhestand.

Ende des Jahres 2020 ist der 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung erschienen, die Geschäftsführung lag wie bei den Berichten zuvor beim Deutschen Jugendinstitut (DJI), das Thema diesmal: politische Bildung und Stärkung von Demokratie. „Einen Ruck“ wünscht sich Dr. Christian Lüders nun, den ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog zitierend, einen Ruck, „der durch Politik und Fachpraxis geht“. Für den scheidenden Leiter der DJI-Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“, in dessen Zuständigkeit seit 1995 die Geschäftsführung für die Kinder- und Jugendberichte lag, ist die Publikation ein wichtiger Baustein der wissenschaftlichen Politikberatung – und eine große Chance, Themen auf die Agenda zu setzen, die sonst wenig Aufmerksamkeit bekommen. Denn der Bericht führt dazu, dass Bundesregierung, Bundestag und Bundesrat sich mit kinder- und jugendpolitischen Fragen auseinandersetzen müssen.

„Christian Lüders hat die deutschen Kinder- und Jugendberichte geprägt wie kein anderer. Als Chefberater, Ghostwriter, Mahner, Lückenfüller, Manager, Motivator und Berichterstatter hat er seit Mitte der 1990er-Jahre an fast allen Berichten geschäftsführend mitgewirkt, war immer das Bindeglied zwischen Ministerium, Institut und Kommission“, betont DJI-Direktor Prof. Dr. Thomas Rauschenbach. „Er hat der Berichterstattung über die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland seinen Stempel aufgedrückt.“

Auch der aktuelle Bericht zur Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter zeigt, wo die Politik und Fachpraxis nachsteuern müssen: Grundschulhorte und politische Bildung? Jugendberufshilfe und politische Bildung? Stationäre Unterbringung und politische Bildung? „Es gibt pädagogische Bereiche, da fehlen bislang jegliche

Konzepte“, sagt Lüders. In Zeiten zunehmender Verunsicherung und Radikalisierung sei das eine gefährliche Ausgangslage, so der Erziehungswissenschaftler. Antidemokratische Protestbewegungen haben auch in Deutschland Zulauf. „Demokratie ist kein Selbstläufer; in jeder Generation muss neu für sie geworben werden.“

Interesse für Politik wird schon durch seine Eltern geweckt

Sensibilisiert für Politik wird Lüders schon im Elternhaus. Sein Vater, Jahrgang 1922 und nach der Rassenlehre der Nazis ein „Halbjud“, kommt als junger Mann in ein Arbeitslager und überlebt den Holocaust nur knapp. „Meine Eltern waren beide sehr wachsam gegenüber extremistischen Strömungen, egal ob von rechts oder links“, erzählt der 1953 geborene Lüders. Den Sohn prägt diese Haltung – sowie das ehrenamtliche Engagement des Vaters. Christian Lüders tritt den Pfadfindern bei, wird Gruppenleiter und organisiert als Jugendlicher Freizeiten und Zeltlager. Dabei habe er bereits erste Erfahrungen gesammelt, die ihm Jahrzehnte später beruflich behilflich sein sollten: „Verbandliche Jugendarbeit funktioniert nur, wenn man es schafft, alle Beteiligten mitzunehmen, zu motivieren und zu begeistern.“

Lüders sitzt in seinem heimischen Arbeitszimmer, während dieses Gespräch über Videocall stattfindet; eine persönliche Begegnung ist wegen des Lockdowns nicht möglich. Seit März 2020 befindet sich das DJI weitgehend im Homeoffice. Für Lüders hatte die pandemiebedingte Ausnahmesituation auch Vorteile: „So wurde mir der Übergang in den Ruhestand erleichtert. Ich konnte die vergangenen Monate bereits nutzen, um meine Tagesstruktur neu zu organisieren



„Junge Menschen sind keine Trichter, pädagogische Praxis ist keine Technologie“, sagt Dr. Christian Lüders, Leiter der DJI-Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“ von 1994 bis 2020.

und meine Kommunikationsformen umzubauen.“ Doch zugleich fehlt der persönliche Dialog mit der Abteilung, den Lüders so schätzt. „Ich habe Zeit meines Lebens immer den Austausch gesucht.“

Nach dem Abitur studiert der gebürtige Münchner ab 1976 Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität. Anders als bei den heutigen verschulerten Bachelor-Studiengängen genießt der Student damals alle Freiheiten der akademischen Selbstbildung, schnupperte in viele Themen und Fächer hinein. „Vor allem sozialwissenschaftliche Forschung, Konzepte und Theorien haben mich interessiert – wie kann man sich bestimmte Phänomene erklären? Wie hängen die Dinge miteinander zusammen?“ Angesichts seiner Begeisterung für wissenschaftliche Fragestellungen scheint eine Forscherlaufbahn naheliegend.

Grabenkämpfe an den Universitäten schrecken ihn ab

Nach dem Magister wechselt Lüders an die Universität der Bundeswehr in München-Neubiberg. Am Lehrstuhl Sozialpädagogik von Professor Walter Hornstein (ehemaliger Direktor des DJI von 1967 bis 1977) bleibt Lüders einige Jahre als Mitarbeiter und Assistent, beendet erst die Promotion und beginnt dann ein Habilitationsprojekt. Doch die Zweifel wachsen. Lüders hadert mit „dem professoralen Habitus“, den er an vielen Universitäten beobachtet, sowie mit den trägen Verwaltungsapparaten. „Ich war mir nicht mehr sicher, ob die Universität der richtige Ort für mich ist.“ Zumal ihn, neben Forschung und Lehre, auch die Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Fachpraxis brennend interessiert.

In diese Situation platzt ein Anruf von Ingo Richter, seit 1993 Direktor des DJI. Ob er sich nicht auf die freie Abteilungsleiterstelle bewerben wolle? „Das war mir gar nicht in den Sinn gekommen“, erinnert sich Lüders. Schließlich seien die Fußstapfen groß gewesen, die der Vorgänger Richard Münchmeier in der „Abteilung I“ (heute: „Jugend und Jugendhilfe“) hinterlassen hatte. Doch Richter lässt nicht locker, und so klappt es schließlich: 1994 wechselt Lüders in die Freibadstraße 30 im Stadtteil Au, wo damals das DJI untergebracht war. Er habe beim DJI von

Beginn an eine derart inspirierende, kollegiale und forschungsfreundliche Arbeitsumgebung vorgefunden, „dass es mich nie wieder von dort wegzog“.

Den Standort in Ostdeutschland will Lüders unbedingt erhalten

Dabei sind die Anfangsjahre aufwühlend und anstrengend. Gerade erst hat sich Deutschland wiedervereinigt; auch am DJI ist einiges im Umbruch. 1990 ist das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz in Kraft getreten, das derzeit mal wieder reformiert werden soll und das damals viele Neuerungen für die Fachpraxis und Herausforderungen für die Forschung mit sich bringt. Das DJI hat außerdem seit 1991 eine Außenstelle in Leipzig, für die Christian Lüders teilweise zuständig ist. Teile des Zentralinstituts für Jugendforschung der DDR (genauer gesagt: einzelne Studien) wurden in das DJI integriert. „Diese Konstruktion war anfangs sehr fragil.“ Lüders kämpft für eine Stabilisierung und Verstetigung, will den Standort in Ostdeutschland unbedingt halten. „Ich war überzeugt davon, dass wir vom Westen aus immer einen verzerrten, buchstäblich schrägen Blick auf die Jugendphänomene der ostdeutschen Bundesländer haben würden.“ Es brauche ein zweites Standbein, fordert er. Dass die Außenstelle, die mittlerweile in den Frankeschen Stiftungen in Halle an der Saale beheimatet ist, heute mit mehr als 100 Mitarbeitenden ein zentraler Pfeiler des DJI ist, das ist sicher auch Lüders damaliger Hartnäckigkeit zu verdanken.

Mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ist Lüders bald bestens vernetzt; regelmäßige Besuche erst in Bonn, später in Berlin sind für ihn selbstverständlich: „Meinen Job kann man nicht machen, indem man sich hinter dem eigenen Schreibtisch verschanzt.“ Dem Bund kommt in der föderalen Ordnung Deutschlands im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe vorrangig eine „anregende“ Funktion zu. Ein wichtiges Instrument sind dabei Bundesmodellprogramme, die unter anderem von Lüders' Abteilung wissenschaftlich begleitet werden. Rund um die 2000er-Jahre wandeln sich allerdings die Erwartungen an die Wissenschaft. In Zeiten knapper öffentlicher Kassen sollen die Forscherinnen und Forscher nicht mehr nur „beobachtend begleiten“, sondern auch fachlich bewerten. Es geht um die Unterscheidung zwischen gelingender und weniger gelingender Praxis, Politik und Gesetzgebung. Erste Debatten um Wirkungsnachweise kommen auf.

Debatte um Evaluationsmethoden wird schärfer

Doch was ist das überhaupt – Wirkung? „Die landläufige Vorstellung einer unilinearen, quasi naturwissenschaftlich überprüfbareren Wirksamkeit von pädagogischen Maßnahmen ist irreführend“, betont Lüders. „Junge Menschen sind keine Trichter, pädagogische Praxis ist keine Technologie!“ Lüders, der selbst aus der Methodenforschung kommt, fin-

det sich inmitten einer bis heute andauernden, scharf geführten Debatte wieder. „Meine Abteilung und ich waren die Reibungsfläche für viele. Mehr als einmal hat es gekokelt, und Rauch stieg auf.“ So gibt es einerseits die neuen Erwartungen seitens der Politik und der Öffentlichkeit. Auf der anderen Seite steht die Fachpraxis, die mit guten Gründen befürchtet, mit unangemessenen Verfahren auf den Prüfstand gestellt zu werden.

Lüders macht keinen Hehl aus seiner Meinung: Es sei richtig, dass die Politik die eigene Gesetzgebung und Förderung kritisch hinterfrage. Aber die Folgen pädagogischer Interventionen seien nun mal nicht monokausal zu erklären und zu vermessen. Beispiel politische Bildung: Was war es denn nun, das einzelne Jugendliche in wirtschaftlich abgehängten Regionen vor der politischen Radikalisierung geschützt hat? Eine Lehrerin, ein Erzieher, ein außerschulisches Angebot – oder viele Faktoren zugleich? „Da geht es um komplexe biografische Prozesse“, sagt Lüders. Diese evidenzbasiert nachzuzeichnen, sei eine wissenschaftlich extrem schwierige Angelegenheit.

Er will sich weiter zu Wort melden und engagieren

Wenn nach der Pandemie die Staatsverschuldung massiv zugenommen hat und der Staat über Einsparungen nachdenken muss, werden auch Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen wieder verstärkt auf den Prüfstand kommen, davon ist Lüders überzeugt. Schon deshalb wird er sich nicht gänzlich aus der aktuellen Evaluationsdebatte zurückziehen. Auch seinen Ehrenämtern, darunter der Vorsitz des Landesjugendhilfeausschusses in Bayern, bleibt er treu. Unabhängig davon hat er auch andere Pläne für den nächsten Lebensabschnitt. Die Verfolgung und Inhaftierung seines Vaters in der NS-Zeit würde er gerne aufarbeiten. Und dann ist da noch seine berühmte Großtante Marie-Elisabeth Lüders (1878–1966), Sozialpolitikerin und Frauenrechtlerin. Sie war an der Erarbeitung des ersten Jugendhilfegesetzes, des sogenannten Reichsgesetzes für Jugendwohlfahrt (RJWG), beteiligt, das im Juli 1922 veröffentlicht wurde und am 1. April 1924 in Kraft trat. „Ich habe meine Großtante als Kind noch kennengelernt, sie hat mich sehr beeindruckt“, erzählt Lüders, der sich in den kommenden Jahren in Archiven auf die Suche nach den Spuren der Politikerin und des RJWG begeben will.

Was ihm im Ruhestand besonders fehlen wird? Darüber muss er nicht eine Sekunde nachdenken: „Die großartigen Kolleginnen und Kollegen am Deutschen Jugendinstitut und der über Jahrzehnte gewachsene Austausch untereinander!“ Die Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“ ist seit Lüders' Einstieg in den 1990er-Jahren von etwa 30 auf knapp 80 Mitarbeitende angewachsen. „Und wenn Sie mich fragen: ‚Wer hat in all den Jahren von wem mehr gelernt?‘“ Dann sei die Antwort für ihn ebenso klar: „Ich habe definitiv mehr von meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gelernt als umgekehrt.“ ✕
Astrid Herbold

Wie Jugendliche versuchen, sich und andere vor sexuellen Übergriffen zu schützen

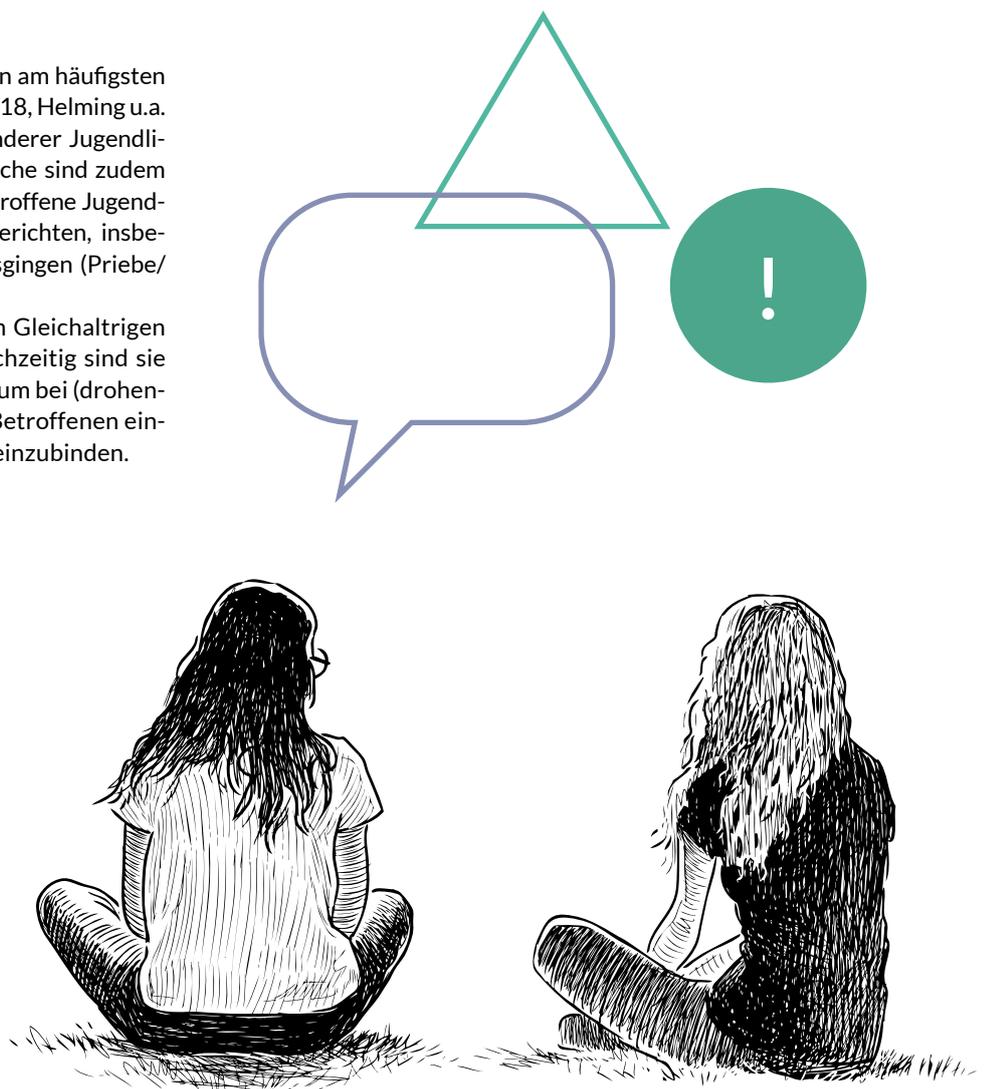
Jugendliche nutzen verschiedene Strategien, um potenziell riskante Situationen zu vermeiden oder zu bewältigen. Ein aktuelles Forschungsprojekt zeigt, welche Ansatzpunkte sich davon für Präventionsangebote in Schulen und Heimen ableiten lassen.

Sexuelle Übergriffe gegen Jugendliche gehen am häufigsten von Gleichaltrigen aus (Maschke/Stecker 2018, Helming u.a. 2011) und finden nicht selten im Beisein anderer Jugendlicher statt (Hofherr/Kindler 2018). Jugendliche sind zudem die häufigsten Ansprechpersonen, denen betroffene Jugendliche von erlebten sexuellen Übergriffen berichten, insbesondere, wenn diese von Gleichaltrigen ausgingen (Priebel/Svedin 2008).

Bezüglich sexueller Übergriffe geht von Gleichaltrigen also eine potenzielle Gefährdung aus, gleichzeitig sind sie jedoch bedeutsam als Dritte („Bystander“), um bei (drohenden) sexuellen Übergriffen zugunsten der Betroffenen einzugreifen oder das soziale Umfeld helfend einzubinden.

Internationale Studien zum Selbstschutzverhalten im Hinblick auf sexuelle Übergriffe durch Gleichaltrige fokussieren bisher vor allem auf die Zielgruppe junger Erwachsener (Neilson u.a. 2015), während über selbstschützendes Verhalten Jugendlicher wenig bekannt ist. Dies gilt auch für sogenannte Bystander-Programme, welche die Bereitschaft und Kompetenz von Jugendlichen und jungen Erwachsenen erhöhen sollen, in Situationen, in denen sich ein Risiko sexueller Übergriffe abzeichnet, schützend einzugreifen (Kettrey/Marx 2019).

Beim Einbezug erwachsener Fachkräfte und Jugendlicher als Teil von Schutzprozessen fehlen handlungsbezogene Ansätze bislang weitgehend. Dies gilt am stärksten für Schutzpro-



zesse im sozialen Umfeld der Gleichaltrigen, wobei internationale Ansätze der Bystander-Forschung in Deutschland bisher wenig aufgegriffen wurden.

Jugendliche kennen Schutzstrategien, können sie aber nicht immer realisieren

Das Forschungsprojekt mit dem Titel „Schutzprozesse gegen sexuelle Übergriffe: Partizipative Prävention im sozialen Umfeld vulnerabler Jugendlicher“ (siehe Infobox) sollte dazu beitragen, in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe wie zum Beispiel Heimen oder betreuten Jugendwohngruppen sowie in Haupt- und Werkrealschulen beziehungsweise vergleichbaren Schulformen Schutzprozesse zu etablieren, die auf das soziale Umfeld vulnerabler Jugendlicher zielen. Das Projekt setzte demnach gezielt bei der Prävention sexualisierter Gewalt im Jugendalter an.

Die Schutzprozesse umfassen dabei drei Ebenen: (1) die persönliche Erfahrung, sich schützen zu können, (2) die Intervention zugunsten des Schutzes anderer im sozialen Umfeld und (3) die Herstellung eines schützenden Umfelds innerhalb und außerhalb der Einrichtung. Zielgruppen sind Jugendliche in der stationären Jugendhilfe mit multiplen Gefährdungs- und Stigmatisierungserfahrungen sowie bildungsbenachteiligte, marginalisierte Jugendliche.

Im Rahmen der Studie wurde unter anderem untersucht, über welche Strategien diese Jugendlichen verfügen, um sich selbst vor sexuellen Übergriffen zu schützen, aber auch, um sich für Gleichaltrige in potenziell riskanten Situationen einzusetzen. Hauptverantwortlich für den Schutz

Sexuelle Übergriffe verhindern: Studie zu Schutzprozessen im sozialen Umfeld gefährdeter Jugendlicher

Es liegt bislang kaum Wissen über Schutzprozesse im sozialen Umfeld von Jugendlichen vor. Ein solches Wissen ist jedoch als Grundlage für eine kontextbezogene Prävention von sexualisierter Gewalt im Jugendalter erforderlich. Das Forschungsprojekt „Schutzprozesse gegen sexuelle Übergriffe: Partizipative Prävention im sozialen Umfeld vulnerabler Jugendlicher“, das vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) und vom Sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitut zu Geschlechterfragen im Forschungs- und Innovationsverbund an der Evangelischen Hochschule Freiburg (FIVE) durchgeführt wurde, untersuchte Strategien zum Selbstschutz und zu Formen von unterstützendem Eingreifen gleichaltriger Jugendlicher („Bystander“), die die sexualisierte Gewalt mitbekommen oder beobachten. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierte die Studie von April 2018 bis Februar 2021. Sie knüpfte an die Ergebnisse der Studie „Prävention von Re-Viktimisierung bei sexuell missbrauchten Jugendlichen in Fremdunterbringung“ an, die gezeigt hatte, dass multiple Gefährdungs- und Stigmatisierungserfahrungen die Vulnerabilität für (erneute) Viktimisierung deutlich erhöhen. Im Rahmen des Folgeprojekts wurden Schutzprozesse aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und analysiert. Hierfür wurden Jugendliche ebenso wie Leitungs-, Fach- und Lehrkräfte aus stationären Jugendhilfeeinrichtungen beziehungsweise Schulen im Rahmen von Interviews und einer Gruppendiskussion befragt. Im Teilmodul des DJI, auf das sich der vorliegende Beitrag konzentriert, wurden in den Jahren 2019 und 2020 Angaben von insgesamt 243 Jugendlichen in stationären Wohngruppen sowie an Haupt- beziehungsweise Werkrealschulen (oder vergleichbaren Schulformen) in drei beziehungsweise zwei Bundesländern mithilfe von Fragebögen erhoben. Befragt wurden Jugendliche aus insgesamt 28 Einrichtungen der stationären Jugendhilfe und sechs Schulen. Das durchschnittliche Alter der Befragten lag bei 16,3 Jahren in der Altersspanne zwischen 15 und 20 Jahren. Knapp die Hälfte der teilnehmenden Jugendlichen (50,6 Prozent) ordnete sich dem weiblichen Geschlecht zu. Ein Kurzbericht mit den Kernergebnissen der standardisierten Befragung sowie der explorativen Erkenntnisse aus den qualitativen Befragungen von Lehr- und Fachkräften aus der stationären Jugendhilfe wird voraussichtlich im Sommer 2021 veröffentlicht.

 www.dji.de/schutzprozesse

 www.soffi-f.de/schutzprozesse-gegen-sexuelle-uebergriffe

 www.dji.de/reviktimisierung

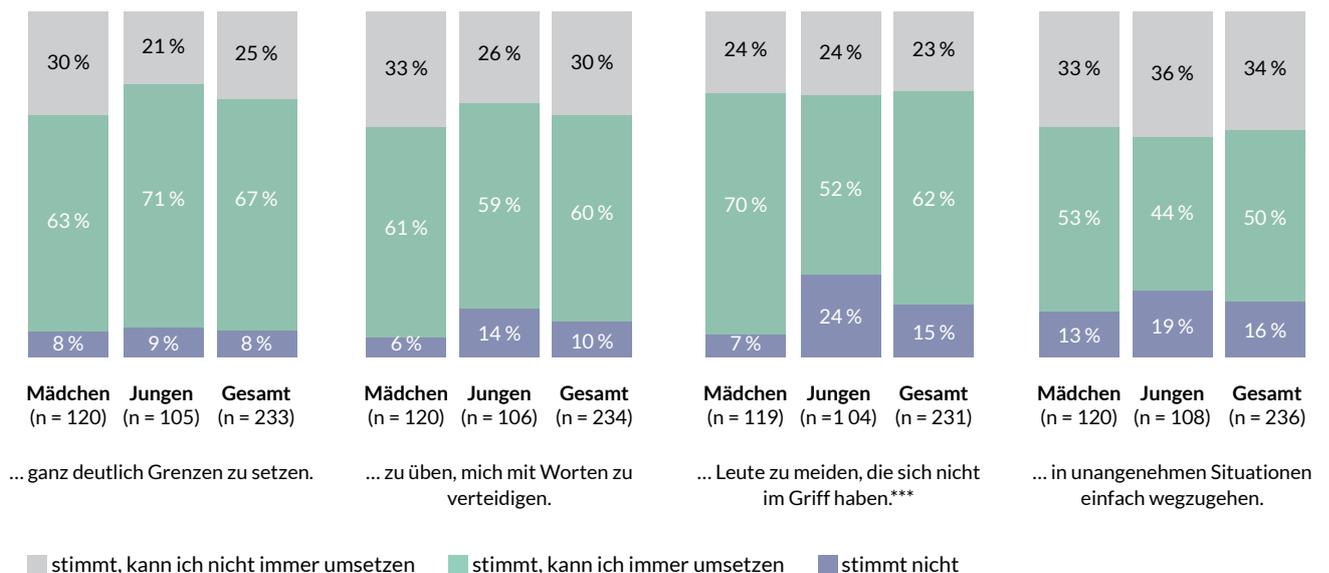
von Jugendlichen in institutionellen Kontexten sind jedoch Erwachsene beziehungsweise Autoritätspersonen (wie Lehrkräfte und Betreuende).

Die Analyse der Selbstschutzstrategien Jugendlicher bezog sich auf drei lebensweltliche Handlungskontexte: Weggehen/Partymachen, Internet/soziale Medien und Partnerschaften. Die Jugendlichen wurden zu einer Reihe von möglichen Selbstschutzstrategien gefragt, ob sie diese sinnvoll finden und, falls ja, ob sie diese immer umsetzen können. Zu den Strategien, die Jugendliche als am sinnvollsten bewerteten, um sich beim Weggehen vor sexuellen Übergriffen zu schützen, gehören: „ganz deutlich Grenzen zu setzen“ (92 Prozent), „zu üben, mich mit Worten zu verteidigen“ (90 Prozent) sowie „Leute zu meiden, die sich nicht im Griff haben“ (85 Prozent; Antwortkategorien „stimmt, kann ich immer umsetzen“ und „stimmt, kann ich nicht immer umsetzen“ wurden kumuliert). Zwischen knapp einem Fünftel bis einem Drittel der befragten Mädchen und Jungen gaben allerdings an, diese Strategien nicht immer umsetzen zu können.

Jungen fällt es schwer, riskante Personen oder Situationen zu meiden

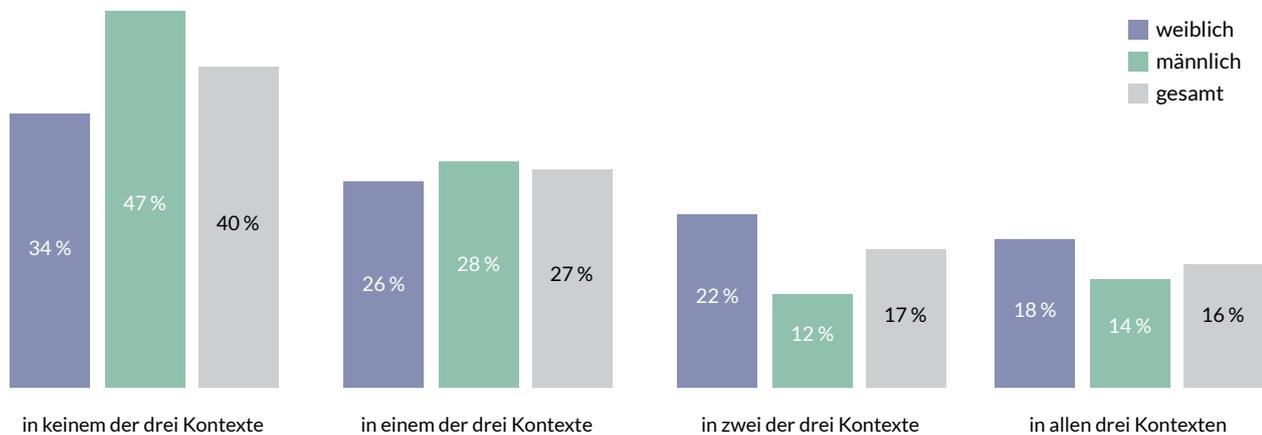
Ein bedeutsamer Geschlechtsunterschied zeigte sich vor allem bei der Strategie „Leute zu meiden, die sich nicht im Griff haben“. Jungen beurteilten diese Strategie signifikant seltener als sinnvoll (24 Prozent der Jungen gegenüber 7 Prozent der Mädchen bei Antwortoption „stimmt nicht“). Von denjenigen, welche diese Strategie als sinnvoll bewerteten, gab jedoch etwa ein Viertel der Jungen wie der Mädchen an, diese Strategie nicht immer realisieren zu können. Größere Schwierigkeiten bei der Umsetzung berichteten die Jugendlichen auch bei der als sinnvoll bewerteten Strategie „in unangenehmen Situationen einfach wegzugehen“. Ungefähr ein Viertel bis ein Drittel der Jugendlichen gaben an, dass es ihnen nicht immer gelinge, dies zu tun, obwohl sie es sinnvoll fänden (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Selbstschutzstrategien von Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 20 Jahren beim Weggehen, differenziert nach Geschlecht (ausgewählte Ergebnisse)



Anmerkung: Abbildung basiert auf Frage: „Um mich und andere zu schützen, finde ich es sinnvoll ...“ beziehungsweise „Bitte kreuze an, inwieweit du den folgenden Aussagen zustimmst. Um Gefahren zu vermeiden, finde ich es sinnvoll ...“ (letztes Item); Angaben in gültigen Prozent; Gesamtangabe bezieht sich auf die gültigen Angaben aller befragten Jugendlichen; n = Anzahl an gültigen Angaben; Testung der Gruppenunterschiede basierend auf zweiseitigem Chi-Quadrat-Test; *** = $p < .001$ (höchst sign.), ** = $p < .01$ (sehr sign.), * = $p < .05$ (sign.).
Quelle: eigene Berechnung

Abbildung 2: Häufigkeit beobachteter beziehungsweise mitbekommener sexueller Übergriffe unter Gleichaltrigen im Alter zwischen 15 und 20 Jahren (als „Bystander“) in drei unterschiedlichen Kontexten



Anmerkung: Die Gesamtangaben beziehen sich auf die gültigen Angaben aller befragten Jugendlichen (n = 232). Die Prozentangaben weiblicher Befragter beziehen sich auf die gültigen Angaben dieser (n = 120). Die Prozentangaben männlicher Befragter beziehen sich auf die gültigen Angaben dieser (n = 104).
Quelle: Pooch u.a. 2021

Bei Treffen mit Online-Bekanntschäften wird der Freundeskreis meist eingeweiht

Die Hälfte der befragten Jugendlichen (51 Prozent) hatte sich schon mindestens einmal mit einer Person offline verabredet, die sie oder er in sozialen Medien beziehungsweise im Internet kennengelernt hatte. Knapp die Hälfte dieser Jugendlichen gab an, dass ihre Betreuerinnen und Betreuer beziehungsweise Eltern in der Regel nichts von solchen Treffen wüssten (48 Prozent). Freundinnen und Freunde wurden weitaus häufiger darüber informiert. Nur knapp ein Fünftel der Jugendlichen gab an, dass dies in der Regel nicht der Fall sei (18 Prozent). Als vorausschauende Vorsichtsmaßnahme gaben 87 Prozent der Jugendlichen an, darauf zu achten, sich an einem öffentlichen oder belebten Ort zu treffen.

Mädchen und Jungen trafen sich ähnlich häufig ohne das Wissen ihrer Eltern oder ihrer Betreuerinnen oder Betreuer mit Online-Bekanntschäften (Mädchen: 45 Prozent; Jungen: 52 Prozent). Mädchen gaben jedoch signifikant häufiger an, Freundinnen oder Freunde über das Treffen zu informieren und bewusst einen belebten Ort für das Treffen zu wählen (Mädchen: 63 Prozent; Jungen: 31 Prozent).

60 Prozent der Befragten bekamen schon mindestens einmal einen sexuellen Übergriff unter Jugendlichen mit

Bezüglich ihrer aktuellen (beziehungsweise ihrer letzten oder einer hypothetischen) Partnerschaft stimmten 81 Prozent der Jugendlichen der Aussage „Ich sage es offen, wenn ich keine Lust auf Petting/Geschlechtsverkehr habe“ zu. In diesem Fall schon einmal eine Ausrede benutzt zu haben, gab knapp die

Hälfte der Jugendlichen an (46 Prozent). Mädchen und Jungen unterschieden sich hinsichtlich der (tatsächlichen oder hypothetischen) Nutzung dieser Strategien statistisch voneinander; so stimmten Mädchen dieser Aussage häufiger zu. 60 Prozent der Befragten gaben an, schon mindestens einmal einen sexuellen Übergriff unter Jugendlichen beobachtet oder mitbekommen zu haben (siehe Abbildung 2). Ungefähr die Hälfte dieser Jugendlichen hat nach eigenen Angaben selbst eingegriffen, wenn die Situation sich beim Weggehen oder in sozialen Netzwerken beziehungsweise im Internet ereignete.

Vor allem Mädchen wünschen sich mehr Gesprächsangebote und klare Regeln gegen sexuelle Gewalt

Insgesamt deuten die Befragungsergebnisse auf einen positiven Effekt der Thematisierung sexueller Gewalt und des Schutzes davor durch Fach- oder Lehrkräfte hin. Denn die Jugendlichen, die berichteten, dass Lehr- beziehungsweise andere Fachkräfte schon mindestens einmal mit ihnen in der Schule über sexuelle Gewalt und den Schutz davor gesprochen hätten, bewerteten den Großteil der abgefragten Selbstschutzstrategien im Kontext von Weggehen als sinnvoll und gaben häufiger an, diese auch realisieren zu können.

Ein Drittel der Jugendlichen im Heim und über die Hälfte der Jugendlichen in der Schule wünschten sich außerdem, dass mehr über das Thema sexuelle Gewalt gesprochen wird. Zudem äußerte ein Teil der Jugendlichen den Wunsch nach klareren Regeln gegen sexuelle Belästigung, insbesondere in der Schule. Mädchen sprachen sich deutlich häufiger dafür aus, vermutlich, weil sie öfter von sexueller Belästigung und sexuellen Übergriffen betroffen sind. >



Marie-Theres Pooch war wissenschaftliche Referentin der Fachgruppe „Familienhilfe und Kinderschutz“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Zuletzt arbeitete die Erziehungswissenschaftlerin im Projekt „Schutzprozesse gegen sexuelle Übergriffe: Partizipative Prävention im sozialen Umfeld vulnerabler Jugendlicher“. Derzeit widmet sie sich ihrer Promotionsarbeit im Themenfeld Prävention sexualisierter Gewalt in pädagogischen Organisationen. mt.pooch@googlegmail.com



Rosalie Meyer war wissenschaftliche Referentin der Fachgruppe „Familienhilfe und Kinderschutz“ am DJI. Zuletzt arbeitete die Erziehungswissenschaftlerin im Projekt „Schutzprozesse gegen sexuelle Übergriffe: Partizipative Prävention im sozialen Umfeld vulnerabler Jugendlicher“.



Regine Derr ist stellvertretende Leitung der Fachgruppe „Familienhilfe und Kinderschutz“ am DJI. Die Arbeitsschwerpunkte der Diplom-Soziologin liegen in den Bereichen sexuelle Gewalt und Kinderschutz. derr@dji.de

Präventionsangebote ausweiten und Jugendliche stärker einbeziehen

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse der DJI-Studie eine hohe Zustimmung zu Selbstschutzstrategien im Jugendalter im Kontext von Weggehen. Jugendliche nutzen nach eigenen Aussagen eine große Bandbreite gewaltfreier, präventiver Strategien. Ein Großteil der Jugendlichen gibt an, die von ihnen als sinnvoll eingeschätzten Strategien in den meisten Fällen auch umsetzen zu können. Die Nutzung von Waffen (wie Schlagring, Pfefferspray), Drohungen oder das Ankündigen von Rache finden insgesamt weniger Zustimmung.

Die Schwierigkeiten bei der Umsetzung einzelner Strategien liefern wiederum wichtige Ansatzpunkte für Präventionsangebote. Die berichteten Befunde unterstreichen sowohl das Potenzial von Prävention im Kontext von sexualisierter Peer-Gewalt als auch weitere Bedarfe in diesem Zusammenhang. Ein bedeutsamer Anknüpfungspunkt besteht in der Erkenntnis, dass Jugendliche, die schon einmal mit Fach- oder Lehrkräften über die Thematik sexueller Gewalt gesprochen haben, Selbstschutzstrategien positiver bewerten und nach ihrer Einschätzung auch umsetzen können. Gleichzeitig wünscht sich ein Teil der Jugendlichen mehr von diesen Gesprächs- und Informationsangeboten. Es ist deshalb notwendig, dass pädagogische Einrichtungen spezifisch an die Altersgruppe angepasste Präventionsangebote bereithalten, um einen Austausch über potenzielle Gefahren zu ermöglichen, aber auch Wissen über mögliche Handlungsstrategien zu vermitteln.

Die Studie macht insgesamt deutlich, dass Gleichaltrige besser als Eltern beziehungsweise Betreuungspersonen in der stationären Jugendhilfe über potenziell riskante Situationen für Jugendliche informiert zu sein scheinen. Tatsächlich beobachten die Befragten auch häufig sexuelle Übergriffe unter Gleichaltrigen. Dies spricht dafür, die Rolle Jugendlicher als Bystander auch im Gruppenkontext in der Prävention (im Sinne von „Bystander education“) zu berücksichtigen und gemeinsam mit ihnen passende Interventionsstrategien zu entwickeln. Unabhängig davon bleibt jedoch wichtig, sowohl betroffene Jugendliche als auch ihre jugendlichen Unterstützerinnen und Unterstützer über professionelle Hilfeangebote zu informieren. **Marie-Theres Pooch, Rosalie Meyer, Regine Derr**

Literatur

- HELMING, ELISABETH u.a. (2011): *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht des DJI-Projektes*. München
- HOFHERR, STEFAN / KINDLER, HEINZ (2018): *Wie Jugendliche auf miterlebte Situationen sexueller Gewalt reagieren. Bystander-Verhalten als möglicher Ansatzpunkt für Prävention?* In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38. Jg., H. 2, S. 171-190
- KETTREY, HEATHER HENSMAN / MARX, ROBERT A. (2019): *The Effects of Bystander Programs on the Prevention of Sexual Assault across the College Years: A Systematic Review and Meta-analysis*. In: *Journal of youth and adolescence*, 48. Jg., H. 2, S. 212-227
- MASCHKE, SABINE / STECHER, LUDWIG (2018): *Sexuelle Gewalt. Erfahrungen Jugendlicher heute*. Weinheim
- NEILSON, ELIZABETH C. u.a. (2015): *The Use of Drinking and Sexual Assault Protective Behavioral Strategies: Associations With Sexual Victimization and Revictimization Among College Women*. In: *Journal of Interpersonal Violence*, 33. Jg., H. 1, S. 137-158
- POOCH, MARIE-THERES / FAKHIR, ZAINAB / MEYER, ROSALIE / KINDLER HEINZ (2021, i.E.): *Schutzprozesse gegen sexuelle Übergriffe: Partizipative Prävention im sozialen Umfeld vulnerabler Jugendlicher. Kurzbericht über zentrale Ergebnisse aus Teilprojekt B/DJI „Selbstschutzstrategien und unterstützendes Verhalten von Bystandern sowie Fachkräften*. München
- PRIEBE, GISELA / SVEDIN, CARL GÖRAN (2008): *Child sexual abuse is largely hidden from the adult society. An epidemiological study of adolescents' disclosures*. In: *Child abuse & neglect*, 32. Jg., H. 12, S. 1095-1108

Mehr Kinder aus finanziell schlechter gestellten Familien fühlen sich einsam

Wie unterschiedlich sich der erste Lockdown im Frühjahr 2020 auf das Wohlbefinden der Kinder auswirkte, macht der Ergebnisbericht der DJI-Studie „Kind sein in Zeiten von Corona“ deutlich. Welche Lehren sich daraus für die aktuelle Situation ziehen lassen.



Kinder aus Familien in schwieriger finanzieller Lage traf die Pandemie im Frühjahr 2020 besonders stark: Unter ihnen fühlten sich mehr Kinder einsam als in Familien, die angaben, von ihrem Einkommen gut leben zu können (48 vs. 21 Prozent) (siehe Abbildung 1, S. 42). Außerdem hatte ein größerer Anteil der Kinder aus finanziell schlechter gestellten Familien in auffälligem Maße mit emotionalen Problemen wie Niedergeschlagenheit, Ängsten und Sorgen (44 vs. 18 Prozent) sowie Hyperaktivität (39 vs. 22 Prozent) zu kämpfen – und zwar umso mehr, je angespannter die Eltern ihre wirtschaftliche Situation empfanden.

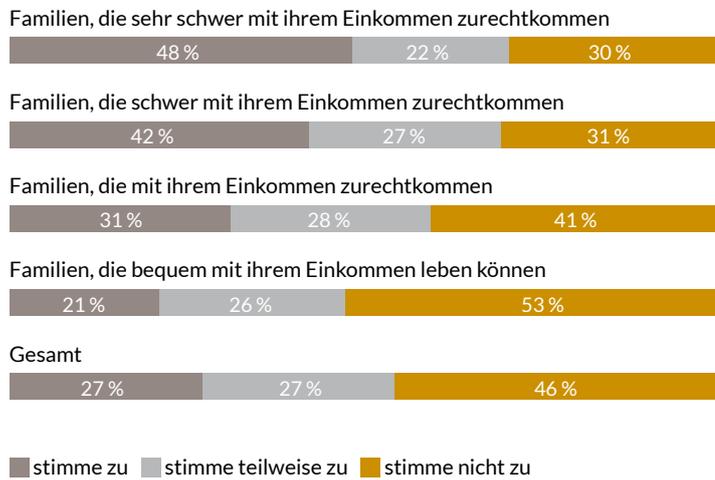
Das geht aus dem Ergebnisbericht der Studie „Kind sein in Zeiten von Corona“ des Deutschen Jugendinstituts (DJI) hervor, der Mitte Dezember 2020 veröffentlicht wurde. An der Online-Befragung haben sich zwischen Ende April und Ende Mai 2020 deutschlandweit mehr als 12.000 Eltern von Kindern im Alter von 3 bis 15 Jahren beteiligt. Im Anschluss interviewten die Forschenden in 21 Familien ein Kind im Alter von 6 bis 14 Jahren und jeweils einen Elternteil ausführlich.

„Familien mit finanziellen Sorgen haben sich an unserer Studie nur unterdurchschnittlich stark beteiligt. Dennoch zeigen die Daten, dass sie mehr unter der Pandemie leiden“,



Dr. Alexandra Langmeyer leitet die Fachgruppe „Lebenswelten und Lebenslagen von Kindern“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Die Psychologin führte gemeinsam mit ihrem Team die Studie „Kind sein in Zeiten von Corona“ durch.
langmeyer@dji.de

Abbildung 1: Anteil der Eltern, die ihr Kind im Frühjahr 2020 einsam einschätzten, nach finanzieller Lage der Familie (in Prozent)



Fragen: Inwiefern stimmen Sie in der aktuellen Situation folgenden Aussagen zu:
(1) Mein Kind fühlt sich alleine. (2) Mein Kind fühlt sich ausgeschlossen.
(3) Mein Kind hat Freunde, mit denen es sprechen kann. (4) Mein Kind ist einsam.

Quelle: Langmeyer/Guglhör-Rudan/Naab/Urlen/Winklhofer (2020): Kind sein in Zeiten von Corona

sagte Studienleiterin Dr. Alexandra Langmeyer anlässlich der Veröffentlichung des Ergebnisberichts. Sie führte zusammen mit weiteren Forschenden aus der DJI-Fachgruppe „Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern“ die Studie durch.

„Gerade jetzt sind politische Maßnahmen wichtig, die Familien finanziell entlasten und sozialen Unterschieden entgegenwirken“, forderte Langmeyer. Auch der Bildungsgrad der Eltern spiele eine Rolle dabei, wie Kinder einen Lockdown bewältigen: Bei der DJI-Befragung gaben mehr Eltern mit maximal mittlerem formalem Bildungsabschluss als Eltern mit hohem Bildungsabschluss an, dass ihre Kinder Schwierigkeiten hatten (42 vs. 29 Prozent).

Gegen Einsamkeit hilft der Kontakt zu Bezugspersonen in Kita und Schule

Die Studienergebnisse machen deutlich, was zu einer guten Krisenbewältigung beitragen kann: Der Anteil der Kinder, die mit der Situation gut zurechtkamen, war sowohl unter denjenigen höher, die Geschwister zum Spielen und zum Aufmuntern hatten (70 vs. 66 Prozent), als auch bei denjenigen, die in regelmäßigem Kontakt mit ihren Großeltern standen (71 vs. 56 Prozent). Unter den Kindern in der Sekundarstufe hatten diejenigen Vorteile, die mit Freunden (70 vs. 66 Prozent) und Lehrkräften (73 vs. 64 Prozent) im Austausch blieben. Alle Kinder und Jugendlichen fühlten sich durch häufige Kontakte zu pädagogischen Fach- und Lehrkräften zudem weniger einsam (20 vs. 35 Prozent). Das zeigen die Einschätzungen der Eltern ebenso wie die der Kinder und Jugendlichen selbst (siehe Abbildung 2, S. 43).

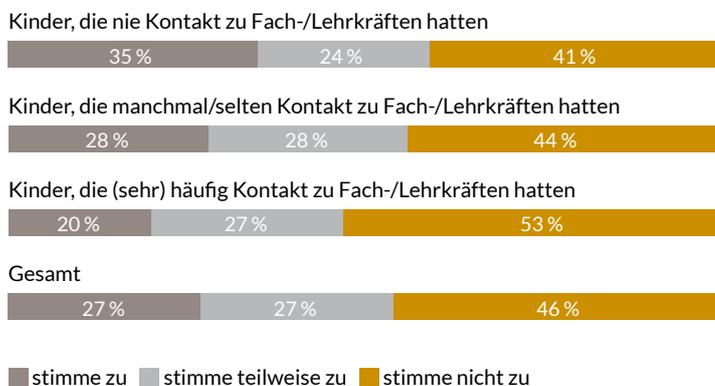
Auf dieser Basis empfehlen die Studienautorinnen und -autoren in ihrem Ergebnisbericht: „Kitas und Schulen sollten bei Schließungen verstärkt versuchen, auf kreative und kindgerechte Weise im direkten Kontakt mit den Kindern zu bleiben.“ Dafür sei die digitale Ausstattung ebenso wichtig wie Fortbildungsmaßnahmen für Fach- und Lehrkräfte sowie Leitungen.

Der Austausch mit Bezugspersonen aus Kita und Schule ist den Analysen nach nicht nur für die Kinder und Jugendlichen hilfreich: Auch Eltern profitieren davon und fühlen sich mit der Doppelbelastung durch Homeschooling und Erwerbsarbeit weniger überfordert. „In Zeiten, in denen das Infektionsgeschehen keinen Präsenzunterricht zulässt, muss der Wechsel- oder Distanzunterricht so konzipiert werden, dass Kinder im Austausch mit den Lehrkräften bleiben und weitgehend selbstständig lernen können“, ergänzte Langmeyer.

Am wichtigsten für die Bewältigung der Krise ist die Familie

Kindern und Jugendlichen machen den Studienergebnissen zufolge insbesondere die Trennung von Freunden, das Fehlen des gewohnten (Schul-)Alltags und der Mangel an Freizeitaktivitäten zu schaffen. Aus den Interviews geht zudem hervor, dass sie durch Corona verstärkt mit Ängsten kon-

Abbildung 2: Anteil der Eltern, die ihr Kind im Frühjahr 2020 einsam einschätzten, nach Kontakt zu Kita-Fachkräften und Lehrkräften (in Prozent)



Fragen: Inwiefern stimmen Sie in der aktuellen Situation folgenden Aussagen zu:
 (1) Mein Kind fühlt sich alleine. (2) Mein Kind fühlt sich ausgeschlossen.
 (3) Mein Kind hat Freunde, mit denen es sprechen kann. (4) Mein Kind ist einsam.

Quelle: Langmeyer/Guglhör-Rudan/Naab/Urlen/Winklhofer (2020): Kind sein in Zeiten von Corona



„Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020“ ist der Titel der Publikation der Studienautorinnen und -autoren Dr. Alexandra Langmeyer, Dr. Angelika Guglhör-Rudan, Dr. Thorsten Naab, Dr. Marc Urlen und Ursula Winklhofer vom Deutschen Jugendinstitut (DJI).
 Kostenloser Download:

www.dji.de/projekt/kindsein-corona

frontiert sind. Mehr gemeinsame Zeit mit der Familie und einen weniger eng getakteten Alltag erleben viele hingegen positiv. Auch den Wert von gemeinsamen Aktivitäten und Mahlzeiten sowie mehr Zeit mit den Vätern heben viele Kinder in diesem Zusammenhang hervor.

Insgesamt kamen die meisten gut mit dem Lockdown zurecht, immerhin ein Drittel hatte aber Schwierigkeiten. Standen zu Hause Konflikte und Chaos auf der Tagesordnung, waren es noch weitaus mehr: Unter den Familien, bei denen häufig oder sogar sehr häufig ein konflikthaltiges Klima herrschte, gab mehr als die Hälfte der befragten Eltern (53 Prozent) an, dass ihr Kind nicht gut mit den pandemiebedingten Veränderungen zurechtgekommen sei. Mehr Konflikte gehen auch mit verstärkten Gefühlen der Einsamkeit und Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern sowie einer stärker empfundenen Belastung der Eltern einher.

Dringend nötig sind Hilfestellungen für Familien in Quarantäne

„Einerseits hatten belastete Eltern vermutlich weniger Ressourcen, um sich intensiv um ihre Kinder zu kümmern, zum anderen führten Probleme der Kinder sicher auch zu mehr Konflikten und Chaos in der Familie“, erklärte Langmeyer. „Treffen schwierige Lebensverhältnisse, belastete Eltern und anspruchsvolle Kinder aufeinander, verstärken sich bereits vor der Pandemie bestehende Nachteile. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund des Kinderschutzes besorgniserregend.“ Deshalb sei es wichtig, Familien in dieser Zeit vermehrt Beratung anzubieten. Denn das Wohlbefinden der Kinder hänge während der Krise noch mehr als sonst von der Familie ab.

Die wichtige Rolle der Familie komme ganz besonders zum Tragen, wenn Kinder – durch eine eigene Infektion oder Infektionsfälle in der Kita-Gruppe oder Klasse – in Quarantäne müssten, schreiben die Studienautorinnen und -autoren in ihrem Fazit. Zur besseren Unterstützung fordern sie standardisierte, altersdifferenzierte Informationen der Gesundheitsämter für Eltern, die Orientierung und Vorschläge dazu enthalten, wie sie die Zeit der Quarantäne ihrer Kinder gestalten und wo sie sich Hilfe holen können. *Uta Hofele*

Eltern wünschen sich bei der Betreuung ihrer Grundschul Kinder ganz unterschiedliche Zeitemfänge

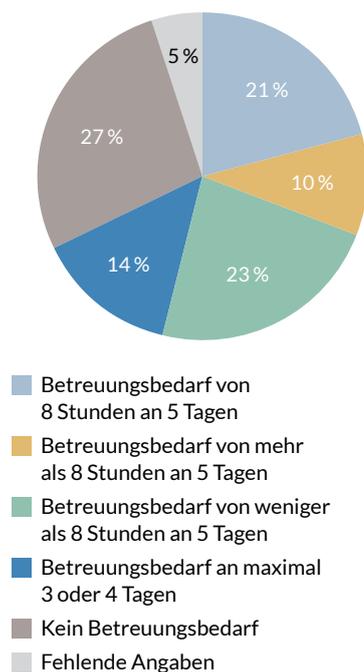
Nicht alle Familien wollen einen ganztägigen Platz für ihr Grundschulkind.

Wie stark der Betreuungsbedarf variiert, veranschaulichen die neuen Ergebnisse der DJI-Kinderbetreuungsstudie.



PD Dr. Susanne Kuger ist Projektleitung von KIBS und Leitung der Abteilung „Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden“. kuger@dji.de

Abbildung 1: Betreuungswünsche der Eltern von Grundschulkindern



Eltern von Grundschulkindern sollen ab 2025 das Recht auf ein ganztägiges Betreuungsangebot haben; das hat die Bundesregierung in ihrem Koalitionsvertrag vereinbart. Diskutiert wird ein Anspruch auf acht Stunden an jedem Schultag – inklusive der Unterrichtszeiten – und an einem Großteil der Ferientage. Um dies bedarfsgerecht zu realisieren, müssten Bund, Länder und Gemeinden mehrere Hunderttausende zusätzliche Ganztagsplätze schaffen und Milliarden investieren. Die Ergebnisse der Kinderbetreuungsstudie (KIBS) des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zeigen allerdings: Auch wenn insgesamt 74 Prozent der befragten Eltern einen Betreuungsbedarf haben, so wünscht sich doch nur etwa jede fünfte Familie ein tägliches ganztägiges Angebot. 10 Prozent der befragten Eltern eines Grundschulkindes brauchen stattdessen eine Betreuung von mehr als acht Stunden pro Tag, und 23 Prozent würden weniger als 8 Stunden pro Tag bevorzugen. Weitere 14 Prozent der Eltern gaben an, nur an drei oder vier Tagen pro Woche eine Betreuung zu benötigen (siehe Abbildung 1).

„Gefragt sind zeitlich flexiblere, aber auch kürzere Angebote“, sagte KIBS-Projektleiterin PD Dr. Susanne Kuger anlässlich der Veröffentlichung der neuen Forschungsergebnisse im Februar 2021. „Dies ist bei der Planung des weiteren Ausbaus zu berücksichtigen.“ Die DJI-Kinderbetreuungsstudie erhebt jährlich für alle Bundesländer repräsentativ den Betreuungsbedarf der Eltern mit Kindern unter 12 Jahren. Im Jahr 2019 wurden mehr als 8.000 Eltern von Kindern im Grundschulalter befragt und dabei neben Ganztagschulen und Horten als Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe auch die Übermittagsbetreuung einbezogen. Letztere wird in der amtlichen Statistik nicht als eigenständiges Angebot erfasst und damit im Rahmen der Förderung des Bundes für den Ganztagsausbau bisher nicht berücksichtigt.

Jede sechste Familie in Deutschland hat einen Betreuungsbedarf, der nicht oder nicht ausreichend gedeckt ist

Die Analysen zeigen auch die Lücke zwischen potenziellem Bedarf und aktueller Nutzung: Zum Zeitpunkt der Befragung im Jahr 2019 hatten deutschlandweit 6 Prozent der Eltern von Grundschulkindern keinen Betreuungsplatz, obwohl sie einen bräuchten. Dies betrifft deutlich mehr Eltern in West- als in Ostdeutschland (6 vs. 3 Prozent). 11 Prozent der befragten Eltern nutzen zwar bereits ein Angebot, benötigen aber eigentlich einen größeren zeitlichen Umfang von mindestens 5 Stunden mehr pro Woche. Ihr Anteil ist in den ostdeutschen Ländern größer als in den westdeutschen (13 vs. 10 Prozent). Etwa die Hälfte der

Grundschulkind in Deutschland wird bedarfsdeckend betreut, ein Viertel der Eltern von Grundschulkindern hat keinen Betreuungsbedarf (siehe Abbildung 2).

Übermittagsangebote erfassen und in die Diskussion einbeziehen

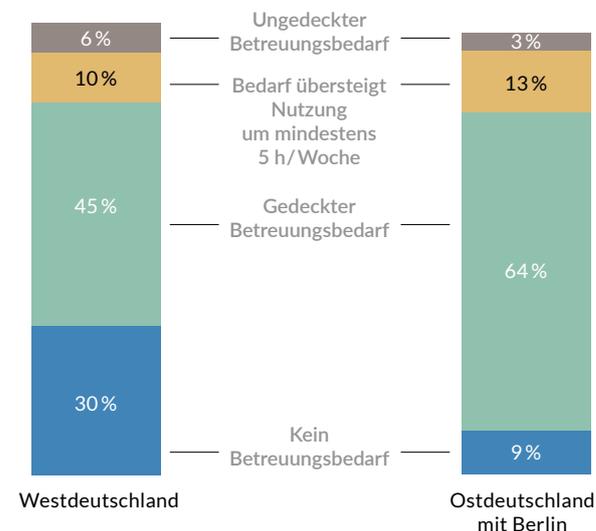
Von den Eltern, die bei der DJI-Kinderbetreuungsstudie einen Betreuungsbedarf geäußert haben, wünscht sich zwar ein knappes Drittel einen Platz in einer Ganztagschule und ein Viertel in einem Hort, jeweils mit einem wöchentlichen Umfang von durchschnittlich 37 bis 39 Stunden inklusive Unterricht. Etwa jede fünfte Familie bevorzugt aber eine kürzere Betreuung mit durchschnittlich 30 Stunden pro Woche. „Dieser Elternwunsch sollte in die Diskussion über die Planung des weiteren Ausbaus der Ganztagsbetreuung für Grundschulkind einbezogen werden“, forderte Kuger. Übermittagsangebote sollten zudem als eigenständiges Angebot in die amtliche Statistik aufgenommen werden.

Die Übermittagsbetreuung wird der DJI-Kinderbetreuungsstudie zufolge vor allem in westdeutschen Bundesländern nachgefragt, während in Ostdeutschland der Hort bevorzugt wird. Neben den Formaten unterscheidet sich auch die gewünschte Dauer: Eltern in den ostdeutschen Bundesländern benötigen für ihr Grundschulkind eine Betreuung von durchschnittlich 40 Stunden pro Woche, in Westdeutschland sind es im Schnitt nur 35 Stunden. Ausschlaggebend für den Bedarf ist häufig die Erwerbstätigkeit der Mütter, die in Ostdeutschland historisch bedingt höher liegt als in Westdeutschland. Außerdem benötigen Alleinerziehende eher als Paarfamilien einen Betreuungsplatz für ihr Grundschulkind.

Qualität der Angebote stärker berücksichtigen

Neben der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die der Ausbau der Ganztagsangebote den Eltern erleichtern soll, plädierte Kuger dafür, die Frage der Qualität nicht aus dem Blick

Abbildung 2: Betreuungssituation und -bedarf von Eltern mit Grundschulkindern in West- und Ostdeutschland im Jahr 2019 (in Prozent)



Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie U12 (2019); eigene Berechnungen, Daten gewichtet, n = 8.327. Anmerkung: Zu 100% fehlende Werte sind auf Fälle zurückzuführen, bei denen Bedarf und Platz vorhanden, aber einer oder beide Umfänge unbekannt sind. Das betrifft deutschlandweit 9 Prozent der Befragten (n = 723).

zu verlieren: „In der Grundschule, im Hort und in der Übermittagsbetreuung müssen wie in Kindertageseinrichtungen Fachkräfte eingesetzt und neue pädagogische Konzepte erarbeitet werden. Nur so kann der Rechtsanspruch dazu beitragen, die Lern- und Entwicklungschancen aller – und vor allem der benachteiligten – Kinder zu verbessern.“ Auch der Personalschlüssel, also die Frage, wie viele Kinder auf eine Fachkraft kommen, sei zu diskutieren. **Uta Hofele**

www.dji.de/themen/kibs2019



Die aktuellen Analysen der Kinderbetreuungsstudie (KiBS) erscheinen im „DJI-Kinderbetreuungsreport 2020“, der insgesamt acht thematisch gegliederte Publikationen umfasst. Im Februar 2021 wurden die ersten beiden Teilstudien mit den Titeln „Der Betreuungsbedarf bei U3- und U6-Kindern“ und „Der Betreuungsbedarf bei Grundschulkindern“ sowie der methodische Hintergrund veröffentlicht. Fünf weitere Publikationen, etwa zu den Themen Nichtanspruchnahme von Kindertagesbetreuung, Zufriedenheit mit der Kindertagesbetreuung und Kosten, werden im Laufe des Jahres 2021 erscheinen. Erste zentrale Ergebnisse der Elternbefragung KiBS, die das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanziert, wurden zudem in der Broschüre „Kindertagesbetreuung kompakt – Ausbaustand und Bedarf 2019“ veröffentlicht. Kostenloser Download der KiBS-Publikationen:

www.dji.de/kibs

Familien krisenfest machen

Die wissenschaftliche Sachverständigenkommission des Neunten Familienberichts unter dem Vorsitz von DJI-Forschungsdirektorin Sabine Walper empfiehlt unter anderem, Familien wirtschaftlich zu stabilisieren und bei ihren gestiegenen Anforderungen zu entlasten.



Prof. Dr. Sabine Walper ist stellvertretende Direktorin und Forschungsdirektorin des Deutschen Jugendinstituts (DJI). Sie war Vorsitzende der Sachverständigenkommission des Neunten Familienberichts.
walper@dji.de



Dagmar Müller leitete die Geschäftsführung des Neunten Familienberichts am DJI, die die Sachverständigenkommission bei der redaktionellen Erstellung des Berichts sowie bei der Auswertung von Daten unterstützte.
dmueller@dji.de

Die wirtschaftliche Stabilität von Familien zu sichern, steht angesichts der Corona-Pandemie an erster Stelle der Empfehlungen des Neunten Familienberichts mit dem Titel „Eltern sein in Deutschland“. Er wurde von einer unabhängigen, wissenschaftlichen Sachverständigenkommission unter dem Vorsitz der Forschungsdirektorin am Deutschen Jugendinstitut (DJI) Prof. Dr. Sabine Walper verfasst und Anfang März 2021 im Kabinett beschlossen. Neben monetären Leistungen wie etwa einer eigenständigen Kinderabsicherung forderten die sieben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Kommission insbesondere die Förderung der substanziellen Beteiligung beider Elternteile am Erwerbsleben. „Die beste Absicherung gegenüber einem Armutsrisiko sind zwei erwerbstätige Eltern, die gemeinsam zum Familieneinkommen beitragen“, sagte Walper anlässlich der Veröffentlichung des Familienberichts. Die Corona-Krise habe gezeigt, wie schnell ein Elternteil unerwartet den Job beziehungsweise Aufträge verlieren oder von Kurzarbeit betroffen sein könne.

Für den Neunten Familienbericht haben die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen die soziale, ökonomische sowie rechtliche Situation von Familien in Deutschland untersucht. Demnach praktizieren insbesondere in Westdeutschland immer noch viele Eltern das sogenannte modernisierte Ernährermodell mit Vätern, die nach der Familiengründung in Vollzeit – oft mit Überstunden – weiterarbeiten, und Müttern, die in stark reduzierte Teilzeit gehen. Das habe nicht nur negative Konsequenzen für die sozialversicherungspflichtige Beschäftigung von Frauen, sondern auch zur Folge, dass viele getrennte und geschiedene Mütter von Armut betroffen und auf Transferbezug angewiesen seien, heißt es in dem Bericht. Dabei entspricht diese Arbeitsaufteilung nicht immer den elterlichen Präferenzen: Väter wünschen sich häufig, ihre Arbeitszeit zu reduzieren, während Mütter gerne ihren Erwerbsumfang ausweiten würden. Ökonomische Zwänge und Anreize stehen dem jedoch oft strukturell entgegen.

Sorgearbeit gleichmäßiger auf Mütter und Väter verteilen

Vor diesem Hintergrund empfehlen die Sachverständigen, Anreize für eine geringfügige Erwerbstätigkeit von Müttern zu mindern und aus dem Ehegattensplitting auszusteiern, indem zunächst die Steuerklassen drei und fünf abgeschafft werden.

Vergünstigungen für die sogenannten Minijobs sollen zurückgefahren werden. Als Anreiz für eine egalitäre Arbeitsteilung setzt die Kommission auf eine Reform des Elterngelds: „Aus Studien wissen wir, dass die frühe Familienphase die Weichen stellt für die spätere Erwerbsbeteiligung von Müttern und die Beteiligung der Väter an der Sorgearbeit“, erklärte Walper und ergänzte: „Damit Väter sich für eine längere Elternzeit entscheiden, müssen die Höhe der Einkommensersatzleistung und die Zahl individuell gewährter Elternzeitmonate steigen.“ Deshalb forderte die Familienberichts-Kommission drei exklusive individuelle Elterngeldmonate mit einem höheren Einkommensersatz von 80 Prozent für jeden Elternteil und acht frei aufteilbare Monate, in denen sich der Einkommensersatz pro Elternteil im Zeitverlauf verringert.

Damit Müttern und Vätern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie besser gelingt, empfiehlt die Kommission – neben erweiterten Möglichkeiten zum Homeoffice, auch über die Pandemie hinaus –, den Ausbau ganztägiger, qualitativ hochwertiger Bildungsangebote für Kinder vom Krippenalter bis zum Ende der Grundschulzeit weiter voranzutreiben. Außerdem unterstreichen die Sachverständigen, wie wichtig ein Rechtsanspruch auf eine Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern ist – sowohl für eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie als auch für gerechtere Bildungschancen der Kinder. Sie empfehlen den Ausbau teilgebundener Ganztagschulen, die eine verbindliche Nutzung an drei Tagen pro Woche vorsehen.

Gerechte Bildungschancen bei Kindern fördern

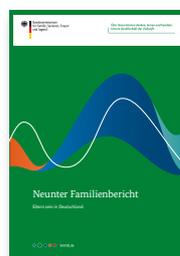
Einen Fokus legt der Familienbericht auch auf eine angemessene Förderung der Kinder und gerechte Bildungschancen unabhängig von ihrer Herkunft. Denn in der Corona-Pandemie verschärfen sich soziale Ungleichheiten, nicht zuletzt, weil Bildungsaufgaben – während der Schul- und Kita-Schließungen und auch noch bei der schrittweisen Öffnung – in die Familie verlagert wurden. Ohnehin ist Elternschaft laut dem Bericht anspruchsvoller geworden und hat eine Intensivierung erfahren, die sich schon darin zeigt, dass Väter wie auch Mütter mehr Zeit in die Betreuung und Erziehung ihrer Kinder investieren. Damit besteht jedoch die Gefahr, dass sich soziale Ungleichheiten zusätzlich verschärfen. Denn obwohl sich vor allem Eltern aus niedrigen Einkommensgruppen und Migrantenfamilien Aufstiegschancen für ihre Kinder erhoffen, erleben sie häufiger, dass sie ihr Kind zu Hause nicht ausreichend fördern können. Entsprechend plädiert die Kommission dafür, Unterstützungsangebote für Familien im gesamten Bildungsverlauf der Kinder zu etablieren, beispielsweise über Familienzentren an Schulen. Außerdem sollen multiprofessionelle Teams an Schulen mit Sozialarbeiterinnen und -arbeitern sowie Gesundheitsfachkräften die Vermittlung insbesondere gesundheitsbezogener, digitaler, sozialer und persönlicher Kompetenzen der Kinder fördern. Darüber hinaus empfiehlt die Kommission, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften durch einen intensiveren Austausch zwischen Lehrkräften und Eltern zu stärken, und schlägt dafür eine einstündige Reduktion der wöchentlichen Lehrverpflichtung vor.

Rechtliche Anpassungen für neue Familienformen

Schließlich wird im Familienbericht eine Reihe von rechtlichen Anpassungen gefordert, die der Realität neuer Familienformen besser gerecht werden. So wird beispielsweise mittlerweile jedes dritte Kind in eine nicht eheliche Lebensgemeinschaft geboren. „Wir schlagen vor, dass unverheiratete Paare, die bei der Geburt des Kindes zusammenleben, automatisch das gemeinsame Sorgerecht erhalten. Auch darüber hinaus sollen rechtliche Regelungen geschaffen werden, die Kinder unverheirateter Eltern im Fall einer Trennung wie die Kinder von verheirateten Paaren rechtlich absichern“, erklärte Walper.

Auch Elternteile, die nicht die biologischen Eltern des Kindes sind, aber im Alltag Verantwortung übernehmen und häufig auch substantiell zur Finanzierung beitragen, sollen rechtlich besser anerkannt werden. Dies betrifft etwa Stief-, Patchwork- und Pflegefamilien sowie Regebogenfamilien, in denen sich gleichgeschlechtliche Paare dazu entscheiden, gemeinsam ein Kind zu bekommen. „Für diese immer häufiger vorkommenden Familienkonstellationen regen wir an, ein echtes Sorgerecht für mehr als zwei sorgende Elternteile zu ermöglichen“, sagte Walper. *Uta Hofele*

www.dji.de/9_Familienbericht



Mit der Erstellung des Neunten Familienberichts beauftragte Bundesfamilienministerin Franziska Giffey im Juli 2018 eine aus sieben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bestehende Sachverständigenkommission. Unter dem Vorsitz von DJI-Forschungsdirektorin Prof. Dr. Sabine Walper nahm das Gremium die veränderten Lebensrealitäten von Eltern und Kindern in den Blick und erarbeitete Empfehlungen an die Politik. Der mehr als 600-seitige Bericht mit dem Titel „Eltern sein in Deutschland“ wurde im August 2020 der Regierung vorgelegt. Zusammen mit einer Stellungnahme der Bundesregierung wurde der Neunte Familienbericht Anfang März 2021 im Kabinett verabschiedet und veröffentlicht. In jeder zweiten Legislaturperiode legt die Bundesregierung im Auftrag des Deutschen Bundestags einen Bericht über die Lage der Familien vor. Ausführliche Informationen zum Neunten Familienbericht sowie eine Kurzfassung gibt es auf den Websites des Familienministeriums und des Deutschen Jugendinstituts (DJI).

www.bmfsfj.de/familienbericht

www.dji.de/news/familienbericht2021

Wie Kita-Fachkräfte gewonnen und gehalten werden können

Der Ergebnisbericht der OECD-Fachkräftebefragung in neun Ländern beschreibt, wie zufrieden das pädagogische Personal ist und welche Belastungen es empfindet.



Unter dem Titel „Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce. Further Results from the TALIS Starting Strong Survey 2018“ ist die zweite Ergebnisauswertung der Studie TALIS Starting Strong veröffentlicht worden. Im Juni 2021 erscheint unter dem Titel „Kita-Fachkräfte im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018, Band II“ eine Broschüre des Deutschen Jugendinstituts mit Fokus auf die Befragungsergebnisse aus Deutschland.

www.oecd.org/berlin/publikationen

Die überwiegende Mehrheit des pädagogischen Personals ist zufrieden mit ihrer Arbeit, nicht aber mit den beruflichen Rahmenbedingungen. Das ist das zentrale Ergebnis der OECD-Fachkräftebefragung 2018 in Deutschland und acht weiteren Ländern der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Mehr als 15.000 Fachkräfte und 3.000 Führungskräfte in Kindertageseinrichtungen aus Deutschland, Chile, Dänemark, Island, Israel, Japan, Norwegen, Südkorea und der Türkei haben an der Befragung teilgenommen. In Deutschland wurde die Studie vom Internationalen Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) am Deutschen Jugendinstitut (DJI) durchgeführt. Diese zweite international vergleichende Ergebnisauswertung der Studie TALIS Starting Strong ist Ende November 2020 erschienen und zeigt auf, was verbessert werden muss, um qualifizierte Kita-Fachkräfte im Beruf zu halten und neue zu gewinnen.

In Deutschland, wie in den meisten anderen Ländern, stimmen mehr als 90 Prozent der befragten Fachkräfte der Aussage völlig oder eher zu, mit ihrer Arbeit zufrieden zu sein. Entscheidend für die Zufriedenheit sind unter anderem Mitbestimmungsmöglichkeiten: Pädagogische Fachkräfte, die von ihren Leitungen in wichtige Entscheidungen einbezogen werden, geben mit mindestens doppelt so hoher Wahrscheinlichkeit an, mit ihrer Arbeit zufrieden zu sein.

Personalengpässe belasten pädagogische Fachkräfte

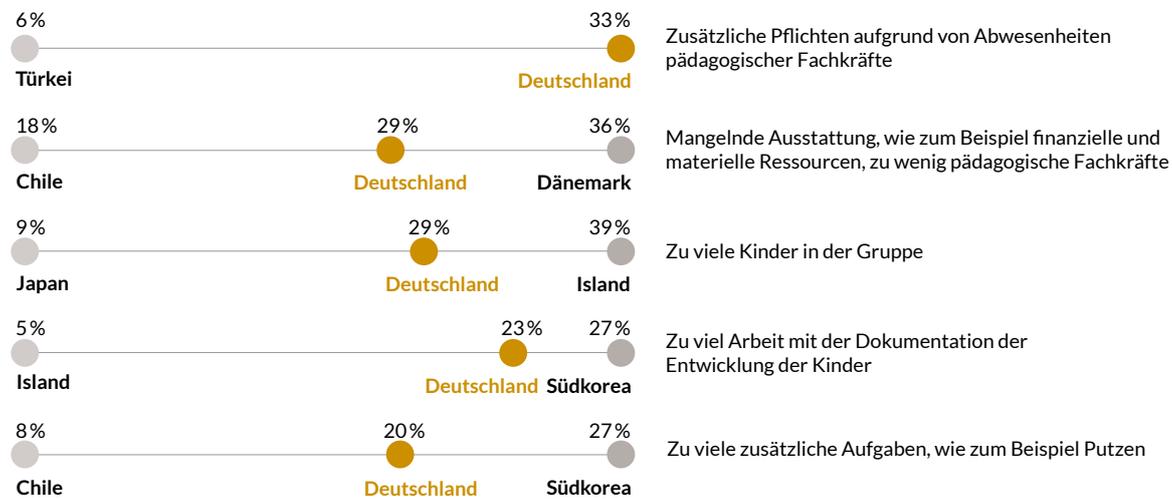
Für den Großteil der Befragten in Deutschland stellen Aspekte der unmittelbaren pädagogischen Arbeit demnach keine große Belastung dar. Dazu gehört etwa, für die Entwicklung der Kinder verantwortlich zu sein oder den Anliegen der Eltern gerecht zu werden. Die unzureichende Ausstattung, beispielsweise mit Personal, Materialien oder Geld, sowie die zu große Anzahl an Kindern pro Gruppe nehmen sie hingegen als große Stressquelle wahr. Diese Ansicht teilen auch viele Fachkräfte aus den anderen Ländern.

Kurzfristige Personalausfälle werden vor allem in Deutschland als größte Belastung wahrgenommen, in allen anderen Ländern jedoch weniger als Problem genannt (siehe Abbildung, S. 49): Etwa ein Drittel der pädagogischen Fach- und Führungskräfte hierzulande berichtet, wegen abwesender Kolleginnen und Kollegen zusätzliche Aufgaben übernehmen zu müssen und sich dadurch stark strapaziert zu fühlen. Außerdem beklagt eine von fünf Kita-Leitungen, der Personalmangel erschwere es ihrer Einrichtung, den Kindern ein gutes Umfeld für ihre Entwicklung, ihr Wohlbefinden und ihr Lernen zu bieten. „Wenn die Qualität der Angebote unter dem Personal­mangel in der frühen Bildung leidet, ist dies besonders problematisch“, warnte Carolyn Seybel, wissenschaftliche Referentin im ICEC, anlässlich der Veröffentlichung der OECD-Fachkräftebefragung.

Fachkräfte, die sich unterstützt und gut bezahlt fühlen, sind weniger gestresst

Beruflicher Stress kann den Analysen zufolge durch verschiedene Faktoren reduziert werden, beispielsweise aufgrund der Unterstützung der Fachkräfte durch die Einrichtungsleitung oder durch die Zufriedenheit mit dem Gehalt. Allerdings sind

Anteil des pädagogischen Personals in Kitas mit Kindern zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt, das die folgenden Aspekte als sehr starke Belastung empfindet (in Prozent): Deutschland im internationalen Vergleich



12 abgefragte Aspekte; hier Auswahl der 5 Aspekte mit dem höchsten Anteil „sehr starker“ Belastung in Deutschland. 4-stufige Antwortskala („gar nicht“, „eher wenig“, „eher stark“, „sehr stark“); Dänemark mit geringer Rücklaufquote.

Quelle: OECD, TALIS Starting Strong 2018 Database

knapp drei Viertel der Befragten in Deutschland aktuell mit ihrem Gehalt sehr oder eher unzufrieden. Die Unterstützung durch die Leitungen wird im Vergleich zu den anderen Ländern hingegen eher positiv wahrgenommen. Doch auch hierzulande gibt es Verbesserungspotenzial: Ein Viertel des pädagogischen Personals, das Kinder unter drei Jahren betreut (Ü3-Stichprobe), sowie ein knappes Drittel der Fachkräfte, das für die Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt zuständig ist (Ü3-Stichprobe), wünschen sich mehr Unterstützung.

Kita-Personal fühlt sich hier weniger anerkannt als in anderen Ländern

Verbessert werden kann das Wohlbefinden der Fachkräfte auch durch die Art und Weise, wie sich das pädagogische Personal von anderen geschätzt fühlt. In Deutschland hat allerdings nur ein gutes Drittel der Befragten das Gefühl, von der Gesellschaft anerkannt zu werden. Dieser Wert ist im Vergleich zu den anderen Ländern gering. „Ein Gehalt, das als angemessen für die umfangreiche und fundierte Ausbildung empfunden wird, wäre ein materieller Ausdruck von Wertschätzung“, betonte Samuel Bader, wissenschaftlicher Referent im ICEC.

Ein Viertel der bundesweit befragten Kita-Fachkräfte nennt als wahrscheinlichsten Grund, den Beruf aufzugeben, gesundheitliche Probleme wie etwa körperliche Beschwerden oder Burn-out. In den meisten anderen Ländern scheiden die Befragten am häufigsten wegen des Ruhestands aus. Familiäre Verpflichtungen und der Ruhestand folgen in Deutschland hingegen erst an zweiter und dritter Stelle.

„Diesen Befund sollten wir ernst nehmen, denn in der aktuellen Pandemiesituation werden die gesundheitlichen Sorgen und Belastungen der Fachkräfte vermutlich eher noch zunehmen“, sagte Daniel Turani, wissenschaftlicher Referent im ICEC. „Erfreulich ist andererseits, dass nur etwa fünf Prozent der Befragten in Erwägung ziehen, in ein anderes, nicht-pädagogisches Arbeitsfeld zu wechseln. Dies deutet auf eine starke Identifikation mit dem Bereich der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung hin.“

Beim Umgang mit Vielfalt fühlen sich Fachkräfte unsicher

Wie in allen anderen Ländern fühlt sich das pädagogische Personal in Deutschland gut in der Lage, die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern zu fördern: 95 Prozent schreiben sich die Kompetenz zu, die Interaktion der Kinder untereinander und ein gutes Sozialverhalten anregen zu können. Das Lernen der Kinder durch den Einsatz digitaler Medien zu unterstützen, traut sich die große Mehrheit hingegen kaum zu. Aber auch bei der Arbeit mit Kindern, die unterschiedliche soziale und kulturelle Hintergründe haben, bestehen Unsicherheiten: Nur knapp die Hälfte der Befragten ist davon überzeugt, die Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Familien fördern und ihr Interesse für kulturelle Vielfalt wecken zu können. Da in den deutschen Kitas dem aktuellen Bildungsbericht 2020 zufolge jedes fünfte Kind zu Hause eine andere Sprache als Deutsch spricht, ist dieser Aspekt von großer Relevanz. *Uta Hofele*

www.dji.de/themen/oecd-fachkraeftebefragung

Notizen



Forschungsdirektorin
Prof. Dr. Sabine Walper



Abteilungsleiterin
PD Dr. Susanne Kuger

DJI an Deutschem Zentrum für Psychische Gesundheit beteiligt

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) ist am Aufbau des neuen Deutschen Zentrums für Psychische Gesundheit beteiligt. Es ist Partner im Netzwerk „LIFE-TBT“, das vom Forschungs- und Behandlungszentrum für psychische Gesundheit der Ruhr-Universität Bochum koordiniert wird. In einem mehrstufigen Wettbewerb und auf Empfehlung internationaler Expertinnen und Experten hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) dieses und fünf weitere Netzwerke aus Hochschulen, Universitätskliniken und außeruniversitären Forschungseinrichtungen ausgewählt, die an dem neuen nationalen Zentrum der Gesundheitsforschung zusammenarbeiten sollen. Das Deutsche Zentrum für Psychische Gesundheit verfolgt das Ziel, optimale Forschungsbedingungen zu schaffen, um psychische Erkrankungen besser verstehen, frühzeitig vermeiden oder erfolgreich behandeln zu können, und richtet dazu den Blick auf die Entwicklung psychischer Gesundheit und psychischer Störungen ab der Geburt. Es ist auf Dauer angelegt und soll mit 30 Millionen Euro jährlich von Bund und Ländern gefördert werden. DJI-Forschungsdirektorin Prof. Dr. Sabine Walper, die gemeinsam mit DJI-Abteilungsleiterin PD Dr. Susanne Kuger den Forschungsbeitrag des DJI in das Netzwerk einbringt, sieht das neue nationale Zentrum auch vor dem Hintergrund der aktuellen Krise als große Chance.

life-tbt.de

20 Jahre Demokratieförderung und Extremismusprävention in Halle

„Seit ihrer Gründung hat sich die AFS als feste Größe in der Forschung wie auch in der Präventionsarbeit etabliert“, sagte Bundesfamilienministerin Franziska Giffey im November 2020 in ihrer Videobotschaft zur digitalen Jubiläumsveranstaltung der Arbeits- und Forschungsstelle Demokratieförderung und Extremismusprävention (AFS) des Deutschen Jugendinstituts (DJI), die in



den Franckeschen Stiftungen in Halle untergebracht ist (siehe Foto). Seit dem Start der AFS setzen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Phänomenen des Rechtsextremismus, des Linksextremismus, des Islamismus im Jugendalter und ihrer pädagogischen Bearbeitung auseinander. Anlässlich des 20-jährigen Bestehens fand unter dem Titel „Extremismus als Herausforderung für Jugend, Pädagogik und Forschung: Reflexion und Ausblicke“ eine multimediale Tagung statt. Videobeiträge und Podiumsdiskussion sind verfügbar unter

www.dji.de/afs

Bildungschancen für benachteiligte Schülerinnen und Schüler verbessern

Kinder und Jugendliche an Schulen in sozial benachteiligten Lagen haben in Deutschland immer noch schlechtere Bildungschancen. Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) und zwölf Forschungspartner arbeiten gemeinsam mit 200 Schulen an Konzepten und Lösungsansätzen, um dies nachhaltig zu ändern. Untersucht werden Grundschulen und weiterführende Schulen bis zur zehnten Jahrgangsstufe aus allen 16 Bundesländern. Das Vorhaben ist Teil der gemeinsamen Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit 62,5 Millionen Euro gefördert. Die Länder stellen weitere 62,5 Millionen Euro für die Unterstützung der Schulen zur Verfügung. Koordiniert wird das auf fünf Jahre angelegte Verbundprojekt durch das Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF). Prof. Dr. Birgit Reißig, die Leiterin des Forschungsschwerpunkts „Übergänge im Jugendalter“ am DJI, organisiert gemeinsam mit Prof. Dr. Gabriele Bellenberg vom Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum die Forschung zum außerunterrichtlichen Lernen und zur Sozialraumorientierung.



www.schule-macht-stark.de

Dr. Jens Pothmann leitet die Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“ am DJI



Dr. Jens Pothmann hat Anfang des Jahres 2021 die Leitung der Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI) übernommen und trat damit die Nachfolge von Dr. Christian Lüders an, der in den Ruhestand wechselte. Bislang war Pothmann Geschäftsführer der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJ^{Stat}) des Forschungsverbunds DJI/TU Dortmund. Seit Ende der 1990er-Jahre prägte der Diplom-Pädagoge die AKJ^{Stat} zunächst als wissenschaftlicher Mitarbeiter und seit 2017 als Geschäftsführer maßgeblich. In mehr als 20 Jahren Projektarbeit widmete sich Pothmann einem breiten Themenspektrum, welches von den Frühen Hilfen und Kinderschutzthemen über Ausgaben- und Strukturentwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe bis hin zu arbeitsfeldspezifischen Analysen etwa zur Kinder- und Jugendarbeit oder zu den Hilfen zur Erziehung reicht. Diese thematische Bandbreite spiegelt sich auch in seinen mehr als 100 Beiträgen im Informationsdienst „Kom^{Dat} Kinder- und Jugendhilfe“ wider, bei dem er seit der ersten Ausgabe im Jahr 1998 in der Redaktion mitwirkte. Im Bereich der Hilfen zur Erziehung bearbeitete er seit Anfang der 2000er-Jahre nicht nur das landesweite HzE-Berichtswesen in Nordrhein-Westfalen, sondern baute vor acht Jahren auch den „Monitor Hilfen zur Erziehung“ auf Bundesebene mit auf. Damit liegt ein Instrument der empirischen Dauerbeobachtung vor, das in der Fachwelt große Beachtung findet. Pothmann war außerdem maßgeblich verantwortlich für die Weiterentwicklung der Datenerhebungen rund um die Hilfen zur Erziehung (2007), zu Gefährdungseinschätzungen (2012), zur Kinder- und Jugendarbeit (2015) und zuletzt zur Einrichtungs- und Personalstatistik. Während seiner Zeit im Forschungsverbund arbeitete er bereits eng mit dem DJI in München zusammen.



3. Quartalsbericht der Corona-KiTa-Studie (I/2021)

München 2021 | 79 Seiten | kostenloser Download: corona-kita-studie.de/quartalsberichte-der-corona-kita-studie

Die Corona-KiTa-Studie ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) und dem Robert Koch-Institut (RKI) und wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie vom Bundesministerium für Gesundheit gefördert. Gemeinsam untersuchen die beiden Institute mit dem Forschungsprojekt die Rolle von Kindern in der Kindertagesbetreuung während der Corona-Pandemie. In den vierteljährlich erscheinenden Quartalsberichten wird der aktuelle Stand der Forschungsarbeit geschildert. Darüber hinaus werden ausgewählte Themen vertieft betrachtet und die zusätzlich erscheinenden Monatsberichte fortgeschrieben. Im 3. Quartalsbericht vom März 2021 stehen unter anderem die Themen Schutz und Hygiene in Kindertageseinrichtungen, Stresslevel der Eltern, Wohlbefinden der Kinder sowie Erfahrungen mit Probeentnahmen bei akuten Infektionen im Mittelpunkt.



Brigitte Schnock (NZFH, DJI)

Schweigepflichtentbindung kommunizieren – Sprachbarrieren überwinden

Impulse für Fachkräfte

Köln 2020 | 56 Seiten | kostenloser Download: www.fruehehilfen.de/service/publikationen

Die Arbeitshilfe beinhaltet Informationen zur Schweigepflicht und Schweigepflichtentbindung im Kontext der Frühen Hilfen sowie Handlungsempfehlungen zur kultur- und migrationssensiblen Vermittlung der Themen in einfacher Sprache. Sie richtet sich insbesondere an Fachkräfte der Frühen Hilfen, die Eltern beraten und begleiten. Praktische Anregungen, Schaubilder und Formulierungshilfen ergänzen die Broschüre in Form von Kopiervorlagen. Eine vierseitige Kurzfassung enthält knapp und übersichtlich die wichtigsten Empfehlungen und Impulse. Die ergänzenden Elemente sind Teil der Gesamtpublikation und stehen zusätzlich auch einzeln als PDF-Dateien zur Verfügung.





Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe – Doppelausgabe 2+3/2020

Dortmund 2020 | 32 Seiten | kostenloser Download: www.akjstat.tu-dormund.de

Der anhaltende Platz- und Personalbedarf in der Kindertages- und Grundschulbetreuung steht im Mittelpunkt der Doppelausgabe der „Kommentierten Daten der Kinder- und Jugendhilfe“ – kurz „KomDat“ –, die die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJ^{stat}) im Dezember 2020 veröffentlicht hat. Ninja

Olszenka und Dr. Melanie Böwing-Schmalenbrock analysieren im ersten Artikel die amtliche Kita-Statistik: Im Vergleich zum Jahr 2019 ist die Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung sowie des Personals und der Einrichtungen erneut deutlich gestiegen, allerdings gibt es beim Kita-Ausbau einen neuen Schwerpunkt: Nachdem langjährig vorrangig Plätze für Kinder unter drei Jahren geschaffen wurden, stehen seit mittlerweile drei Jahren Angebote für Kinder zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt im Fokus.

Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik

Kinder- und Jugendhilfereport – Extra 2021

Eine kennzahlenbasierte Kurzanalyse

Dortmund 2021 | 62 Seiten | kostenloser Download: www.akjstat.tu-dormund.de

Der Kinder- und Jugendhilfereport bündelt die wichtigsten statistischen Daten zur gesamten Kinder- und Jugendhilfe und verdichtet sie zu Kennzahlen. Damit ermöglicht er Fachkräften, fachpolitischen Entscheiderinnen und Entscheidern, Lehrenden, Studierenden, Medienschaffenden und anderen Interessierten einen schnellen, zuverlässigen und datenbasierten Überblick über die Arbeitsfelder und Aufgabengebiete. Die Extra-Ausgabe 2021 bringt die zentralen Kennzahlen auf den neuesten Stand und kommentiert sie kurz und prägnant. Demnach haben Bund, Länder und Kommunen im Jahr 2019 rund 55 Milliarden Euro für Betreuungs-, Bildungs- und Freizeitangebote, für gezielte Unterstützung von Familien mit Problemen und für Kinderschutzmaßnahmen ausgegeben. Die Investitionen in die Kinder- und Jugendhilfe haben sich damit in den vergangenen zehn Jahren mehr als verdoppelt. Nicht nur der Ausbau der Kindertagesbetreuung trug wesentlich zu dieser Steigerung bei, sondern auch Eingliederungshilfen für junge Menschen mit Behinderung und der verstärkte Kinderschutz. Die letzte vollständige Ausgabe, der Kinder- und Jugendhilfereport 2018, enthält zahlreiche weiterführende Analysen und ist über den Verlag Barbara Budrich weiterhin als Buch und als Open-Access-Version erhältlich.



Claudia Krell

Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen in der beruflichen Bildung

München 2021 | 72 Seiten | kostenloser Download: www.dji.de/veroeffentlichungen

Wie geht es lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren (LSBT*Q) Jugendlichen in der beruflichen Bildung? Welche Erfahrungen machen sie dort im Umgang mit ihrer sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Zugehörigkeit? Welche Rolle spielt das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in ihrem Ausbildungsalltag? So einfach und klar diese Fragen klingen, so begrenzt sind die empirischen Antworten aus der Jugend-, Sozial- und Bildungsforschung darauf. An dieser Stelle setzt die Studie „Erfahrungen von LSBT*Q Jugendlichen in der beruflichen Bildung“ an. Sie soll über Befragungen von jungen Menschen in unterschiedlichen Ausbildungseinrichtungen und Ausbildungsberufen erheben, welche Erfahrungen sie dort im Umgang mit ihrer sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Zugehörigkeit machen. Die Ergebnisse der Studie richten sich an Personen in der beruflichen Bildung wie Berufsschullehrkräfte oder Ausbilderinnen und Ausbilder, an Verantwortliche in der Berufsbildungspolitik sowie an Kolleginnen und Kollegen in der Forschung zur beruflichen Bildung – kurz an all diejenigen, die in unterschiedlichen Funktionen und Zuständigkeiten an der Gestaltung von Ausbildungsgängen und -inhalten mitwirken.



Anna Buschmeyer, Claudia Zerle-Elsässer (Hrsg.)

Komplexe Familienverhältnisse

Wie sich das Konzept „Familie“ im 21. Jahrhundert wandelt
(Forum Frauen- und Geschlechterforschung, Band 50)

Münster 2020: Verlag Westfälisches Dampfboot | 294 Seiten | 32,00 Euro

Familienverhältnisse werden immer komplexer. Was zunächst fast banal klingt, wird bei genauerem Hinsehen zu einer Herausforderung für familiäre Praxen und Alltagsgestaltungen, aber auch für die Forschung, die sich dem Thema Familie widmet. Die Zunahme der Komplexität ist dabei eng verknüpft mit einem Wandel der Geschlechterverhältnisse. Caring Masculinities, Single Moms by Choice, Social Freezing und (queeres) Familienleben jenseits der heteronormativen Kleinfamilie sind nur einige Beispiele für „neue“ oder „komplexe“ familiäre Praxen – oder zumindest können sie zu solchen beitragen. Sie alle zeigen, dass Familie nicht (mehr) als solche einfach „ist“, sondern beständig hergestellt werden muss, um nicht von außen oder innen infrage gestellt zu werden oder an der Organisation des Alltags zu scheitern. Was macht dann Familie zu Familie, wenn alles immer komplexer wird? Wie kommen Familien zusammen, wie gründen sie sich? Wie erleben die Familienmitglieder ihr Zusammensein als Familie? Diesen und anderen Fragen widmet sich der Band, der „komplexe Familienverhältnisse“ als die neue „Normalität“ untersuchen und in den Mittelpunkt stellen möchte.



König, Anke (Hrsg.)

Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung

Weinheim/Basel 2020: Beltz Juventa | 167 Seiten | 24,95 Euro

Seit den 2000er-Jahren ist das Arbeitsfeld Kita mit enormen Veränderungsprozessen konfrontiert. Sie bestmöglich zu gestalten, erfordert angemessene Ressourcen und ein hohes Verantwortungsbewusstsein. Die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) hat in ihrer dritten Projektphase unter ihrer Projektleitung Prof. Dr. Anke König das Arbeitsfeld differenziert beforcht, um diese Veränderungen auf Struktur- und Akteursebene adäquat beschreiben zu können. Der vorliegende Band präsentiert die pädagogische Institutionenforschung der WiFF erstmals in ihrer Komplexität: Er beschreibt Wandlungen und identifiziert Herausforderungen im Arbeitsfeld Frühe Bildung, erörtert Erfordernisse einer detaillierten Arbeitsfeldforschung und macht Desiderate aus. Reflexionen aus Fachwissenschaft und -politik rahmen die Beiträge und zeigen zugleich Wege zur Weiterarbeit auf. Die Publikation soll damit die Fachdebatte vorantreiben sowie Impulse für Lehre und Forschung geben.



Expertise- und Forschungszentrum Adoption (Hrsg.)

Handreichung für die Adoptionspraxis

München 2021 | kostenloser Download: www.dji.de/efza

Bei Adoptionen soll künftig das Wohl von Kindern noch stärker berücksichtigt werden. Dies ist Ziel des Adoptionshilfegesetzes, das im März 2021 in Kraft trat. Das Expertise- und Forschungszentrum Adoption (EFZA) am Deutschen Jugendinstitut (DJI) erarbeitete auf der Grundlage eigener Studien und internationaler Forschungsbefunde Empfehlungen für die Gesetzesreform sowie Handlungsempfehlungen für Vermittlungsstellen. Das EFZA wurde durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert. Es bündelte Expertenwissen, führte wissenschaftliche Untersuchungen zur Adoptionsvermittlungspraxis durch und entwickelte Empfehlungen für Adoptionsrecht und -praxis. Um Adoptionsvermittlungsstellen bei der Umsetzung des Adoptionshilfegesetzes zu unterstützen, veröffentlichte das EFZA eine Handreichung für die Adoptionspraxis. Sie ist modular aufgebaut und besteht aus drei Teilen mit folgenden Themen: Vorbereitung von Adoptierten, Adoptiveltern und abgebenden Eltern (Teil 1), Nachgehende Begleitung von Adoptierten, Adoptiveltern und abgebenden Eltern (Teil 2) und Stiefkind- und Verwandtenadoptionen (Teil 3). Weitere Module beschäftigen sich beispielsweise mit den Besonderheiten bei internationalen Adoptionen.



Das **Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI)** ist ein sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, „Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Bundesländer. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, von Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung. Das DJI hat seinen Sitz in München sowie eine Außenstelle in Halle (Saale).

www.dji.de

IMPRESSUM

Herausgeber:

Deutsches Jugendinstitut e.V.
Nockherstraße 2, 81541 München
Presserechtlich verantwortlich:
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach

Redaktion:

Birgit Taffertshofer (Leitung)
Telefon: 089 62306-180, Fax: -265
E-Mail: taffertshofer@dji.de
Uta Hofele
Telefon: 089 62306-173, Fax: -265
E-Mail: hofele@dji.de
Dr. Astrid Herbold
Thorsten Tynior (Schlussredaktion)

Abonnement und Vertrieb:

Inge Kraus
Telefon: 089 62306-394, Fax: -265

Gestaltung:

FunkE Design
Sandra Koch, Julia Kessler
www.funk-e.de

Druck und Versand:

Pinsker Druck & Medien GmbH, Mainburg
Auflage: 7.000

Fotonachweis:

Titelseite: Uncleroo/Shutterstock.com; S. 3, 44, 46, 50: Marc Müller; S. 4, 19, 22, 46: Shutterstock; S. 5-8, 26, 27, 28, 36, 41, 51: iStockphoto; S. 9, 24, 34, 42, 46: David Ausserhofer; S. 11: Martin Scherag; S. 14, 17: AdobeStock/Rawpixel; S. 18: privat; S. 24: photogenica, privat; S. 26: Finn Sanders; S. 27: privat; S. 40: DJI/Nadine Roithmaier; S. 50: Falk Wenzel; S. 51 u: Thomas Haubrich

ISSN 2192-9335

Das Forschungsmagazin *DJI Impulse* erscheint in der Regel viermal im Jahr. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Autorinnen und Autoren wieder. Ein kostenloser Nachdruck ist nach Rücksprache mit der Redaktion sowie unter Quellenangabe „DJI Impulse, Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts“ und gegen Belegexemplar gestattet. *DJI Impulse* kann kostenlos bestellt und auf Wunsch auch abonniert werden: www.dji.de/impulse

 **Klimaneutral**
Druckprodukt
ClimatePartner.com/53093-2105-1001



Deutsches
Jugendinstitut



Corona-
KiTa-Studie

Jetzt
mitmachen!

Forschen. Wissen. Schützen.

Was untersucht die Corona-KiTa-Studie?

Die Studie will herausfinden, welche Rolle die Kindertagesbetreuung für die Ausbreitung des neuartigen Coronavirus (SARS-CoV-2) spielt. Untersucht werden zum Beispiel die Bedingungen vor Ort in den Einrichtungen und die Infektionsrisiken in den Betreuungsnetzwerken.

Was ist das KiTa-Register?

Das KiTa-Register ist das Herzstück der Studie: Es dokumentiert, wie die Kindertagesbetreuung in Pandemiezeiten funktioniert und wie die Einrichtungen die Herausforderungen managen. Im KiTa-Register laufen wöchentliche Meldungen von Kita-Leitungen und Tagespflegepersonen bundesweit zusammen.

Wer kann beim KiTa-Register mitmachen?

Eingeladen sind alle Kindertageseinrichtungen und Tagespflegepersonen, die Kinder bis zur Einschulung betreuen. Reine Horte für Schulkinder können leider nicht mitmachen.

Wie kann ich mich registrieren?

Das KiTa-Register ist im August 2020 gestartet, die Abfragen laufen bis 2021. Sie können jederzeit einsteigen und sich online unter www.corona-kita-studie.de registrieren. Wenn Sie Ihre Basisdaten hinterlegt haben, können Sie die wöchentlichen Abfragen innerhalb weniger Minuten ausfüllen. Selbstverständlich werden alle Regeln des deutschen Datenschutzes und der EU-DSGVO eingehalten.

Weitere Infos finden Sie online:

www.corona-kita-studie.de

Machen Sie mit – wie viele andere: Die ersten 10.000 Kita-Leitungen und Tagespflegepersonen haben sich innerhalb weniger Tage registriert.