

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 18 Heft 4

Inhalt

Schwerpunkt Kindheit und Jugend im Horizont der Nationalen Bildungsberichterstattung

Thomas Rauschenbach, Heinz-Hermann Krüger

Kindheit und Jugend im Horizont der Nationalen Bildungsberichterstattung 435

Susanne Lochner, Katharina Kopp, Maximilian Bach

Mehrfache Benachteiligung? Kinder mit Einwanderungsgeschichte zwischen
familialen Risikolagen und Kita-Nutzung 439

Katharina Kopp, Katrin Hüsken, Christiane Meiner-Teubner

Der Ganzttag zwischen Qualität, Konzeption und Passung. Familiäre Bedarfe
an ganztägigen Angeboten im Grundschulalter 459

Svenja Mank

Inklusive Bildung – Abschlussperspektiven von Jugendlichen mit Behinderungen
im Lichte der Umsetzung von schulischer Inklusion 479

Maria Richter

Soziale Ungleichheiten beim Zugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung –
Übergang von der Schule in den Beruf im Wandel 503

Christian Kerst, Martina Kroher, Julia Steinkühler

Heterogene Studierendenschaft – Zur Sozialstruktur und Studiensituation der
Studierenden in Deutschland 521

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Peter Rieker

Die Bedeutung Erwachsener für Peergroups Jugendlicher 545

Nadja Althaus

Chancen und Herausforderungen partizipativer Forschung mit jungen Menschen –
Erkenntnisse eines deutschsprachigen Literaturreviews 561

Kurzbeitrag

Christian Armbrüster, Filiz D. Yeşilbaş, Matthias D. Witte

Fluchtmigration und Generationenbeziehungen: Eine qualitative Studie zur
adoleszenten Transformation elterlicher Flucht- und Remigrationserfahrungen
am Beispiel der Kinder der „DDR-Kinder aus Namibia“ 585

Rezension

Rezension von Annegret Gaßmann

Gertrud Beck, Heike Deckert-Peaceman & Gerold Scholz (Hrsg.) (2022).
Zur Frage nach der Perspektive des Kindes. 591

Mehrfache Benachteiligung? Kinder mit Einwanderungsgeschichte zwischen familialen Risikolagen und Kita-Nutzung¹

Susanne Lochner, Katharina Kopp, Maximilian Bach

Zusammenfassung

In Deutschland leben mehr als ein Drittel der 1- bis 6-jährigen Kinder in Familien mit mindestens einem zugewanderten Elternteil. Kinder mit Einwanderungsgeschichte sind jedoch seit jeher in Angeboten der Kindertagesbetreuung deutlich unterrepräsentiert. Inwiefern die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung bei Kindern mit eigener oder elterlicher Einwanderungserfahrung auf familiäre Risikofaktoren zurückgeführt werden kann, wird auf Basis des neuen Einwanderungskonzepts des Mikrozensus 2021 analysiert. Deskriptive Befunde verdeutlichen, dass die Schere in der frühen Bildungsbeteiligung zwischen Kindern mit und ohne Einwanderungsgeschichte in den Jahren vor dem Schuleintritt deutlich auseinandergeht. Multivariate Analysen zeigen darüber hinaus, dass neben Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache im Besonderen Kinder aus bildungsbezogenen Risikolagen mit einer deutlich geringeren Wahrscheinlichkeit eine Kita oder Tagespflege besuchen. Die Bedeutung dieser aktuellen Befunde wird aus der Perspektive der kindheitsbezogenen Ungleichheitsforschung unter Einbezug des Forschungsstandes zu Kompensationseffekten von Kitas sowie aktuellen Herausforderungen im Feld der frühen (institutionellen) Bildung diskutiert.

Schlagwörter: Kindertagesbetreuung, Migration, soziale Ungleichheit, Kindheit

Participation in early childhood education and care in the focus of family risk situations and immigration experiences

Abstract

In Germany, more than one third of 1- to 6-year-old children live in families with at least one immigrant parent. However, children with an immigrant background have always been significantly underrepresented in early childhood education and care. Based on the new birthplace concept of the 2021 Mikrozensus, this paper analyses the use of early childhood education and care by children with own or parental immigration experience with regard to family risk situations. Descriptive findings illustrate that the gap in early educational participation between children with and without an immigration history widens significantly in the years before school entry. Multivariate analyses further show that, in addition to non-German family language, children from educationally at-risk backgrounds are significantly less likely to attend a daycare center. The significance of these current findings will be discussed from the perspective of childhood-related inequality research, including the state of research on the compensatory effects of early childhood education and care and current challenges in the field of early (institutional) education.

Keywords: early childhood education and care, migration, social inequality, childhood

¹ Wir danken Meike Sonntag für Recherchen und Korrekturlesen dieses Beitrags.

1 Einleitung

Das Aufwachsen von jungen Kindern in Deutschland unterlag – insbesondere in Westdeutschland – in den letzten zwei Jahrzehnten einem deutlichen Wandel: Eine steigende Müttererwerbstätigkeit sowie die sukzessive Ausweitung und Anerkennung der (institutionellen) Kindertagesbetreuung² als einem zentralen Ort für frühe Bildung³ führten dazu, dass ein wachsender Anteil der Kinder heutzutage mehrere Jahre eine Kindertageseinrichtung besucht. Zeitgleich ist die Zusammensetzung der in Deutschland lebenden Kinder mit Blick auf ihre Migrationsgeschichte immer heterogener geworden (Lochner, 2020). So hat sich der Anteil an Kindern, die in ihrer Familie vorrangig eine nichtdeutsche Muttersprache sprechen, seit 2015 deutlich erhöht, sodass im Jahr 2021 jedes fünfte Kita-Kind im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt mit Deutsch als Zweitsprache aufwächst (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Neben der hauptsächlich fluchtbedingten Zuwanderung in den Jahren 2015/16 verdeutlichen auch jüngste Entwicklungen die zunehmende Heterogenität der heutigen bundesrepublikanischen Migrationsgesellschaft: Nach dem pandemiebedingten Rückgang der Einwanderung seit 2020 war das Jahr 2022 durch den Ukraine-Krieg und eine Zunahme an Asylsuchenden auf eine vorpandemische Größe angewachsen und somit von den stärksten Migrationsbewegungen seit Ende des Zweiten Weltkriegs geprägt. In Zukunft ist vor dem Hintergrund globaler Konflikte, einer stetig wachsenden Klimamigration sowie des Fachkräftemangels in Deutschland von einer weiter steigenden Einwanderung und somit auch von größeren Anteilen an Kindern mit Einwanderungsgeschichte⁴ auszugehen. Insbesondere für Kinder hat eine eigene Migrationserfahrung besondere Auswirkungen, da für sie Deutschland zu ihrem primären Ort des Aufwachsens wird.

Der vorliegende Beitrag untersucht, in welchem Ausmaß 1- bis 6-jährige Kinder mit Einwanderungsgeschichte Angebote der Kindertagesbetreuung nutzen und welche familialen Faktoren die Teilhabe beeinflussen. Der bisherige Forschungsstand der kindheitsbezogenen Ungleichheitsforschung verdeutlicht die Bedeutung von (institutioneller) früher Bildung unter der Voraussetzung des Aufwachsens in familialen Risikolagen insbesondere bei Kindern mit Einwanderungsgeschichte. An diese Erkenntnisse knüpft der empirische Teil des Beitrags an. Er analysiert anhand von Mikrozensus-Daten aus dem Jahr 2021 in vertiefenden multivariaten Analysen die Teilhabe an Kindertagesbetreuungsangeboten entlang sozialer Ungleichheitsdimensionen. Relevant ist hierbei, welche Erklärungskraft der Einwanderungsgeschichte im Verhältnis zu familialen Risikofaktoren in Bezug auf die Nutzungshäufigkeit von Kindertagesbetreuung zukommt. Diese aktuellen Befunde werden

² Kindertagesbetreuung umfasst als Oberbegriff sowohl Kindertageseinrichtungen (Kitas) als auch Tagespflegepersonen/-stellen.

³ Der Begriff *frühe Bildung* beschreibt den Bildungsprozess als interaktive Auseinandersetzung der Kinder, der sowohl in der Kindertagesbetreuung (Kita und Tagespflege) als auch in der Familie stattfinden kann (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

⁴ Gegenwärtig modernisiert die amtliche Statistik das im Jahr 2005 eingeführte Konzept des „Migrationshintergrundes“ auf das geburtslandbasierte Konzept der „Eingewanderten und ihrer Nachkommen“, was auch mit einer Neudefinition der Population einhergeht (siehe Abschnitt 3).

Der Ganzttag zwischen Qualität, Konzeption und Passung. Familiäre Bedarfe an ganztägigen Angeboten im Grundschulalter¹

Katharina Kopp, Katrin Hüsken, Christiane Meiner-Teubner

Zusammenfassung

Der ab dem Schuljahr 2026/27 in Kraft tretende Rechtsanspruch auf ein Ganztagsangebot für Kinder im Grundschulalter wirft Fragen in Bezug auf die bedarfsgerechte Planung und Gestaltung dieser Angebote auf. In diesem Beitrag werden neben den strukturellen Fragen der Angebotsverfügbarkeit und der zeitlichen Passungen vor allem auch Erwartungen an die inhaltliche Ausgestaltung des Ganztags anhand aktueller Elternbefragungsdaten analysiert. Dabei wird neben Befunden der KiBS-Elternbefragung der bisherige Forschungsstand zur Sicht von Kindern auf ganztägige Angebote herangezogen, um bedarfsseitige Ausgestaltungsaspekte umfassender betrachten und abschließend sowohl aus Eltern- als auch aus Kindersicht bilanzieren zu können.

Schlagwörter: Ganztagsangebote, Grundschulalter, Bedarfsgerechtigkeit

All-day programs between quality, conception and fit. Family needs for all-day programs at primary school age

Abstract

The legal entitlement to all-day schooling for children of primary school age, which will come into force in the 2026/27 school year, raises questions about demand-oriented planning and design of all-day programs. Using parent survey data, this paper analyses expectations regarding alignment of all-day programs and structural conditions (e.g. availability, opening hours) empirically. In addition to the findings of the KiBS-survey, the current state of research on children's views of all-day programs will be used in order to take a more comprehensive look at the design aspects. Finally, conclusions are drawn from both the parents' and the children's point of view.

Keywords: All-day programs, primary school age, needs-based

¹ Wir bedanken uns bei Meike Sonntag für Recherchen zu diesem Beitrag sowie dem gesamten KiBS-Team für die Datenerhebung und -aufbereitung.

1 Ganztagsangebote vor dem Hintergrund des ab 2026/27 geltenden Rechtsanspruchs

Kinder im Grundschulalter haben zukünftig durch das im Jahr 2021 verabschiedete Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG) einen im SGB VIII verankerten Rechtsanspruch auf ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung. Dies wirft Fragen zur bedarfsgerechten Planung und Angebotsgestaltung auf. Der Rechtsanspruch gilt erstmalig für Kinder, die im Schuljahr 2026/27 eingeschult werden und wird in den Folgejahren sukzessive fortgeführt, sodass ab dem Schuljahr 2029/30 allen Kindern bis zum Beginn der 5. Klassenstufe ein ganztägiges Angebot zur Verfügung gestellt werden muss. Der hierbei zu erfüllende zeitliche Umfang umfasst acht Stunden an fünf Werktagen sowie Angebote während der Schulferien². Durch die Verankerung im SGB VIII liegt die Sicherstellung dieses Rechtsanspruchs beim öffentlichen Kinder- und Jugendhilfeträger, der weitere Akteure, insbesondere Grundschulen bei der Bedarfsdeckung einbinden kann.

Länder und Kommunen können hierfür auf die vorhandene, heterogene Angebotslandschaft zurückgreifen, die bereits heute vielfach aus Angeboten besteht, die durch Einrichtungen, die eine Betriebserlaubnis nach § 45 SGB VIII haben³, oder die unter Schulaufsicht stehen, bereitgestellt werden und damit ein zentrales Merkmal des Rechtsanspruchs erfüllen. Die bisherige (ganztägige) Angebotslandschaft lässt sich auf der Grundlage der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie der KMK-Statistik abbilden. Es handelt sich also um Angebote im schulischen Ganzttag (KMK-Statistik) als auch in Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe (KJH-Statistik). Seit Jahren ist bei den ganztägigen Angeboten insgesamt ein starker Ausbau zu beobachten, der jedoch zuletzt ins Stocken geraten ist. Besuchten im Schuljahr 2005/06 noch rund 579.000 Kinder ein ganztägiges Angebot, hatte sich deren Anzahl bis zum Schuljahr 2019/20 mit über 1,6 Mio. fast verdreifacht. Im gleichen Zeitraum stieg die Beteiligungsquote von 16 auf 55 Prozent und damit um fast das 3,5-fache. In den beiden Folgejahren blieb sowohl die Anzahl der Kinder als auch die Beteiligungsquote etwa konstant. Die Gründe dafür können vielschichtig sein: Auswirkungen der Coronapandemie, fehlende Fachkräfte, das Warten auf angekündigte Finanzhilfen des Bundes für den Ausbau der Angebote (Meiner-Teubner, 2023) oder Veränderungen in den Meldedefinitionen⁴ (Rauschenbach et al., 2021). Neben weiterhin fehlenden Plätzen ist gleichzeitig bekannt, dass ein Teil der bislang vorhandenen Plätze noch nicht dem zeitlichen Umfang des Rechtsanspruchs entspricht. Das hängt insbesondere damit zusammen, dass der durch die KMK definierte zeitliche Mindestumfang eines Platzes in einer Ganzttagsschule bei drei Tagen pro Woche mit jeweils sieben Stunden liegt. Der zeitliche Umfang stellt jedoch nur eine von vielen Facetten eines bedarfsgerechten Angebots dar.

² Mit Ausnahme von Schließzeiten im Umfang von maximal vier Wochen pro Schuljahr, die die Länder einführen können.

³ Hierbei handelt es sich um altersgemischte Kindertageseinrichtungen, die auch von Schulkindern besucht werden, sowie Horteinrichtungen.

⁴ Damit sind z. B. Veränderungen in Definitionen einzelner Länder gemeint, welche Angebote mit welchen zeitlichen Umfängen als Ganztagsangebote statistisch erfasst werden.

Inklusive Bildung – Abschlussperspektiven von Jugendlichen mit Behinderungen im Lichte der Umsetzung von schulischer Inklusion

Svenja Mank

Zusammenfassung

Ausgehend von der UN-Behindertenrechtskonvention untersucht der Beitrag in ländervergleichender Perspektive aktuelle Entwicklungen auf dem Weg zur schulischen Inklusion anhand von bildungsstatistischen Daten. Im Ergebnis zeigen sich deutliche Differenzen in den Bemühungen, z. T. mit einer Entfernung von den Zielen der Konvention. Daran schließt die Frage nach den Abschlussmöglichkeiten der Jugendlichen an separierten Förderschulen an. Eine Analyse von Schulgesetzen und Verordnungen ergibt, dass der Erwerb eines Ersten Schulabschlusses nahezu überall rechtlich eingeräumt wird, hinsichtlich höher qualifizierender Abschlüsse jedoch teils erhebliche Differenzen zwischen den Ländern und Förderschwerpunkten auszumachen sind. Anhand von Daten der Schulstatistik wird zudem aufgezeigt, dass inklusiv unterrichtete Jugendliche häufiger einen allgemeinbildenden Abschluss erreichen. Die Befunde werden diskutiert und ihre Aussagekraft vor dem Hintergrund der Limitationen bildungsstatistischer Daten kritisch eingeordnet.

Schlagwörter: schulische Inklusion, UN-Behindertenrechtskonvention, Förderschulsystem, Schulabschlüsse, Bildungsstatistik

Inclusive education – graduation perspectives of students with special needs in the context of the implementation of inclusive schooling

Abstract

Based on the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), the article examines current developments on the path to inclusion, using data from the official school statistics. The results indicate notable differences in the efforts made towards inclusive schooling. This is followed by the question of the graduation options for young people at special schools. An analysis of school laws and ordinances shows that the acquisition of a lower secondary certificate is legally granted almost everywhere, but with regard to higher qualifications, considerable differences exist between the federal states as well as between different areas of special needs. Using data from school statistics, it is also shown that young people who are taught inclusively more often achieve a general education qualification. The findings are discussed with regard to the limitations of data from the official education statistics.

Keywords: school inclusion, UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, special school system, school-leaving certificates, education statistics

1 Einleitung

Mit der Ratifizierung der Konvention der Vereinten Nationen zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen (kurz: UN-BRK) hat sich die deutsche Regierung im Jahr 2009 zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems (Art. 24) sowie zu einem Monitoring der Umsetzung (Art. 33) verpflichtet. Wenngleich in der amtlichen Übersetzung der UN-BRK ins Deutsche die Begriffe *Integration* und *integrativ* zu lesen sind, zielt sie in ihrer Systematik, dem historischen Kontext und im menschenrechtlichen Ansatz auf ein *inklusives* Bildungssystem ab (Kroworsch, 2021, S. 383). Ein integratives Konzept würde eine Anpassungsleistung der Schüler*innen mit Behinderungen an das bestehende Schulsystem implizieren. Ein inklusives Bildungssystem ist hingegen so gestaltet, dass es sich an die unterschiedlichen Bedarfe der Lernenden anpassen kann, und zielt damit auf gemeinsames Lernen aller Schüler*innen ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen oder Eigenschaften und den Abbau von Lern- und Teilhabebarrrieren ab (Kroworsch, 2021, S. 383).

Die Umsetzung schulischer Inklusion in Deutschland sieht sich mit einigen Herausforderungen konfrontiert. So sind die historisch gewachsenen Angebotsstrukturen für den Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen vom Gedanken geprägt, dass die Förderung in separierten Einrichtungen am besten gelingen könne. Diese Parallelstruktur erweist sich selbst als besonders ausdifferenziert, da viele Förderschulen auf bestimmte Förderschwerpunkte spezialisiert sind: Sprache, Sehen, Hören, Lernen, geistige Entwicklung, körperlich-motorische Entwicklung, emotional-soziale Entwicklung. Zudem liegt die Umsetzung der Verpflichtung zur Inklusion aufgrund der föderalen Strukturen in der Verantwortung der jeweiligen Landesministerien. Die Resonanz auf die Ziele der Konvention sowie die Ansätze zur Umsetzung sind entsprechend vielfältig, wenngleich sich mit der Ratifizierung alle Bundesländer zu einer sukzessiven Einrichtung eines inklusiven Schulsystems bekannt haben.

Das Monitoring der Umsetzung schulischer Inklusion erfolgt zumeist anhand amtlicher Daten der Schulstatistik. Dabei steht jedoch zum einen die Operationalisierung schulischer Inklusion in der Kritik, da die Daten nur Auskunft über die Förderung der Kinder an einer allgemeinen Schule geben, jedoch keine Rückschlüsse auf verschiedene Organisationsformen inklusiver Beschulung zulassen, d. h. ob und wie häufig sie im Klassenverbund oder in separaten Lerngruppen unterrichtet werden (Malecki, 2013, S. 364–365). Zum anderen ist die Datengenerierung mit Schwierigkeiten behaftet: So erheben einige Länder Schüler*innen mit diagnostizierten Förderbedarfen, andere hingegen jene, die auch ohne eine förmliche Diagnose sonderpädagogisch gefördert werden, mancherorts wird gar auf beide Definitionen zurückgegriffen (Malecki, 2013, S. 358), sodass im Ergebnis unterschiedliche Personengruppen ausgewiesen und miteinander verglichen werden. Hintergrund können unterschiedliche rechtliche Regelungen in den Ländern sein (Piezunka et al., 2016, S. 195–199), aber auch bildungspolitische Überlegungen, die diese Unterschiede mitbestimmen, sind nicht auszuschließen (Cloerkes, 2003, S. 22). Qualitative Untersuchungen, die z. B. die organisatorische Umsetzung (Blanck, 2015) oder die gesetzliche Verankerung von schulischer Inklusion (Steinmetz et al., 2021) ländervergleichend systematisieren und analysieren, stellen daher wichtige Ergänzungen dar, um ein differenziertes Bild zu zeichnen. Zur Generierung von steuerungsrelevantem Wissen bleiben die bildungssta-

Soziale Ungleichheiten beim Zugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung – Übergang von der Schule in den Beruf im Wandel

Maria Richter

Zusammenfassung

Eine berufliche Ausbildung ermöglicht Jugendlichen einen sicheren Weg ins Berufsleben. Gleichzeitig verweisen jedoch anhaltende soziale Ungleichheiten beim Ausbildungszugang, die sich unter anderem in einer anhaltend hohen Zahl an Neuzugängen im Übergangssektor manifestieren, auf Schwierigkeiten in den Bildungsverläufen bei einem Teil der Jugendlichen. Der Beitrag zeichnet anhand einer längerfristigen Betrachtung die Entwicklungslinien am Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung nach und zeigt die bestehenden Chancen und Schwierigkeiten, denen sich Jugendliche mit niedrigem Schulabschluss und nichtdeutscher Staatsangehörigkeit gegenübersehen, auf.

Schlagwörter: Übergang nach der Schule, Ungleichheiten beim Ausbildungszugang, Übergangssektor, Segmentation im dualen Ausbildungssystem

Social inequalities in access to vocational training – Changes in Transitions from School to Work

Abstract

Vocational training offers young people a secure path into working life. At the same time, however, persistent social inequalities in access to vocational training, which are manifested, among other things, in a persistently high number of new entrants to the transition sector, point to difficulties in the educational trajectories of some young people. This article takes a long-term look at the development of the transition from school to vocational training and shows the existing opportunities and difficulties faced by young people with low school-leaving qualifications and non-German nationality.

Keywords: school to work transition, inequalities in access to vocational training, transition sector, segmentation in the dual system

1 Einleitung

Der Übergang von der Schule in die Ausbildung ist ein kritisches Ereignis im individuellen Lebenslauf und stellt einen entscheidenden Schritt für die Integration in den Arbeitsmarkt dar. Insbesondere in Deutschland ist das Vorhandensein eines beruflichen Abschlusses eine ganz zentrale Voraussetzung für eine stabile Erwerbslaufbahn. Dabei stellen Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung neben dem Studium eine wichtige und attraktive Option dar, um einen Beruf zu erlernen. Auf gesellschaftlicher Ebene ist die berufliche Ausbildung zudem durch ihre Verbindung von Arbeiten und Lernen überaus relevant für die Fachkräftesicherung.

Der hohe Stellenwert der beruflichen Ausbildung zeigt sich im internationalen Vergleich nicht zuletzt in der erfolgreichen Arbeitsmarktintegration von Ausbildungsabsolvent:innen ohne Hochschulzugangsberechtigung (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) sowie in der vergleichsweise geringen Jugendarbeitslosenquote in wirtschaftlich schwierigen Zeiten (Konle-Seidl, 2022). Zugleich ist allerdings aufgrund der Zugangs-, Selektions- und Allokationsprozesse auf dem Arbeitsmarkt, die im Wesentlichen durch die strukturierten und standardisierten Zertifikate des allgemeinen Schul- und Berufsausbildungssystem geregelt sind (Georg & Sattel, 2006, S. 128), zu beobachten, dass Personen ohne beruflichen Abschluss nicht nur kurz-, sondern auch langfristig benachteiligt sind. Denn eine berufliche Ausbildung bedeutet für den Einzelnen und die Einzelne nicht nur steigende Chancen auf eine stabile Erwerbsintegration und ein geregeltes Einkommen im Vergleich zu an- und ungelernten Personen, sondern ein beruflicher Bildungsabschluss hat auch sehr weitreichende Auswirkungen auf die soziale, kulturelle und politische Teilhabe und die Mitgestaltung der Gesellschaft (Giesecke et al., 2019).

Für Jugendliche beginnt weit vor der eigentlichen Einmündung in eine Ausbildung mit dem Prozess der Berufsorientierung die Auseinandersetzung mit den eigenen beruflichen Interessen und Fähigkeiten sowie den Möglichkeiten und Anforderungen verschiedener Berufsfelder. So sind sie aufgefordert, neben Wünschen und Interessen, auch die eigenen Fähigkeiten mit Blick auf die Anforderungen der in die engere Wahl genommenen Berufe zu reflektieren (Gottfredson, 2002; Richter, 2016; Schoon & Parsons, 2002). In diesem Prozess spielen auch Erwartungen von Eltern und Freund:innen (Buchmann & Kriesi, 2012; Helbig & Leuze, 2012; Richter, 2016) sowie die regionale Ausbildungs- und Berufsstruktur eine Rolle (Flohr et al., 2020; Hartung et al., 2019; Malin & Jacob, 2018). Der Übergang in eine Ausbildung vollzieht sich damit in einer komplexen Gemengelage von individuellen und familiär-kontextbezogenen Einflussfaktoren, regionalen und institutionellen Gegebenheiten (z. B. Wirtschaftsstruktur, Ausbildungsmarktlage) sowie Selbst- und Fremdelektionsprozessen (Wahrnehmungen der Ausbildungschancen, betriebliche Auswahlprozesse).

In dem vorliegenden Beitrag wird ein systemischer Blick auf die Übergänge von der Schule in eine Ausbildung gerichtet und dabei die Frage adressiert, wodurch die Zugangschancen zu einer vollqualifizierenden Ausbildung strukturiert und inwiefern diesbezüglich Veränderungen über die Zeit sichtbar werden. Die Betrachtung der Übergangsprozesse in einer längerfristigen Zeitperspektive anhand von Daten der amtlichen Statistik ermöglicht es, Veränderungen vor dem Hintergrund demographischer, wirtschaftlicher, technolo-

Heterogene Studierendenschaft – Zur Sozialstruktur und Studiensituation der Studierenden in Deutschland

Christian Kerst, Martina Kroher, Julia Steinkühler

Zusammenfassung

An den Hochschulen finden sich Studierende in unterschiedlichen Lebenssituationen und mit differierenden Bildungsbiografien. Der Beitrag beschreibt die Heterogenität der Studierenden mit Blick auf vier Kategorien: soziodemografische Merkmale, Bildungsherkunft, Wege zur Hochschule und Zeitbudget für das Studium. Nur eine Minderheit der Studierenden entspricht heute noch dem traditionellen „Normaltyp“, ist also direkt nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, ohne berufliche Qualifizierung an die Hochschule gekommen, nicht älter als 30 Jahre und nicht durch Kinderbetreuung, Pflegeaufgaben oder eine mehr als 19 Wochenstunden umfassende Erwerbstätigkeit gebunden. Für eine auf Lübben et al. (2015) zurückgehende Studierendentypologie, die auf den Dimensionen Bildungsbiografie und Zeitbudget beruht, wird die Verteilung abschließend auf der institutionellen Ebene dargestellt.

Schlagwörter: Studierende, Studiensituation, Heterogenität

Heterogeneous Students – On the Social Structure and Study Situation of Students in Germany

Abstract

Students in German higher education are characterized by differences in their life situations and educational biographies. The article describes the heterogeneity of students with regard to four categories: socio-demographic characteristics, educational background, routes to higher education and time budget for studies. Only a minority of the students still corresponds to the traditional “normal type”, i.e., they came to the university directly after acquiring their higher education entrance qualification, without vocational training, are not older than 30 years, have no tasks in childcare or caregiving, and are not employed more than 19 hours per week. For a student typology borrowed from Lübben et al. (2015), based on the dimensions of educational biography and time budget, the distribution is finally presented at the institutional level.

Keywords: students, terms of study, heterogeneity

1 Einleitung

Mit der in den 1960er Jahren einsetzenden Bildungs- und Hochschulexpansion ist die Hochschullandschaft in Deutschland größer und vielfältiger geworden, die Zahl der Hochschulen ist gestiegen, mit Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften (im Folgenden HAW) und spezialisierten Hochschulen, insbesondere in privater Trägerschaft, sind zudem neue Arten von Hochschulen hinzugekommen (AGBB, 2022). In diesem Zusammenhang sind auch die Aufgaben der Hochschulen in der Lehre vielfältiger geworden. Sie sollen nicht nur das Erststudium in einem sich erweiternden Fächerspektrum gewährleisten, sondern auch das lebenslange Lernen unterstützen, indem sie weiterbildende Angebote für Studierende gestalten, die vor dem Studium unterschiedliche Bildungsbiografien durchlaufen haben und sich in heterogenen Lebenssituationen befinden. Hochschulpolitisch wurde das durch die Forcierung von Anrechnungsmöglichkeiten (Freitag, 2011), die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte (Wolter, 2022) und Programme wie „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule“ (Cendon et al., 2020) unterlegt. Mit dem Bolognaprozess war die bisher nur ansatzweise umgesetzte Idee verbunden, weiterbildende Masterstudiengänge zu etablieren. Im Zuge dieses Wandels wurden die Studienformate erweitert; neben dem klassischen Präsenzstudium können sich Studierende für berufsbegleitende, duale oder Fernstudiengänge entscheiden. In einer Wechselwirkung mit dieser Entwicklung wuchs die Studierendenzahl an den Hochschulen in Deutschland (Wolter, 2014). Wurden im Jahr 1960 insgesamt nur etwa 235.000 Studierende an 75 Hochschulen statistisch gezählt (Statistisches Bundesamt, 1961), waren es 1980 bereits über eine Million (Lundgreen, 2008, Tab. 2.12). Und auch nach der Wiedervereinigung stiegen die Studierendenzahlen weiter an, so dass 1990 1,7 Millionen Studierende eingeschrieben waren (Lundgreen, 2008, Tab. 2.12) und im Wintersemester 2003/2004 die Marke von zwei Millionen erreicht wurde (Statistisches Bundesamt, 2004, S. 16). Im Jahr 2021 waren knapp drei Millionen Studierende an etwa 420 Hochschulen immatrikuliert (AGBB, 2022). Auch die relative Beteiligung an der Hochschulbildung hat sich in diesem Zeitraum erhöht; die Studienanfängerquote stieg von unter zehn Prozent in den 1960er-Jahren (Wolter, 2014) auf zuletzt deutlich über 50 Prozent (AGBB, 2022). Es ist evident, dass mit diesen Entwicklungen auch die Heterogenität unter den Studierenden stark zunimmt (Hanft et al., 2015). Woran dies ablesbar ist, soll dieser Beitrag unter Verwendung aktueller Daten für ein breites Spektrum an Merkmalen der Heterogenität untersuchen. Dabei schließt der Beitrag in verschiedener Hinsicht an den Beitrag von Middendorff und Wolter (2021) an, nicht zuletzt durch die Verwendung des Begriffs Heterogenität als analytischer Kategorie anstatt anderer Begriffe, wie etwa dem politisch konnotierten Begriff Diversität (Middendorff & Wolter, 2021, S. 129; Winter, 2014).

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach einem Überblick über die bisherige Forschungslage und Befunde zur Heterogenität von Studierenden wird die Studierendenschaft des Sommersemesters 2021 in ihrer Heterogenität beschrieben, zunächst auf der individuellen Ebene und in einem zweiten Schritt im Hinblick auf die zeitlichen Ressourcen sowie die Bildungsbiografie von Studierenden. Hier wird dem Vorgehen von Lübben et al. (2015) gefolgt: Die Studierenden werden typologisiert, um Gruppen zu unterscheiden, die nicht dem traditionellen Typus von „Normalstudierenden“ entsprechen. Als „Normalstudierende“ werden in diesem Beitrag Studierende verstanden, die direkt nach Erwerb der Hoch-

Die Bedeutung Erwachsener für Peergroups Jugendlicher¹

Peter Rieker

Zusammenfassung

Für das Jugendalter wird die Bedeutung von Peers hervorgehoben. Unklar ist dabei, welchen Stellenwert Erwachsene im Zusammenhang jugendlicher Peergroups haben. Einerseits wird die Abgrenzung Jugendlicher von Erwachsenen sowie ihre Eigenständigkeit betont, andererseits zeigt sich verschiedentlich, dass Erwachsene in Hinblick auf Peergroups Jugendlicher wichtig sind. Es scheint daher notwendig, die Bedeutung Erwachsener für Peergroups Jugendlicher genauer zu untersuchen sowie differenziert zu beurteilen. Im vorliegenden Beitrag wird der Stellenwert Erwachsener auf der Grundlage empirischen Materials aus dem Forschungsprojekt „Peerspezifische Sozialisationsprozesse im Jugendalter“ für den Bereich der außerschulischen Jugendbildung differenzierend analysiert. Die vorgelegte Analyse zeigt, dass die Bedeutung, die Erwachsene für jugendliche Peergroups haben (können), in Abhängigkeit von spezifischen Konstellationen unterschiedlich ist. Abschließend können dann relevante Bedingungen solch unterschiedlicher Konstellationen identifiziert werden.

Schlagwörter: Peergroup, Jugend, Erwachsene, außerschulische Jugendbildung

The Significance of Adults for Adolescents' Peer Groups

Abstract

In regard to adolescence, the importance of peers is highlighted. However, the significance of adults in the context of peer groups remains unclear. On the one hand, the separation of adolescents from adults as well as their independence are emphasized; on the other hand, it can be observed that adults are important for adolescent peer groups in some cases. Therefore, it appears to be necessary to study the importance of adults for adolescent peer groups more closely as well as to evaluate it in a differentiated manner. In the contribution at hand, the importance of adults is analyzed in a differentiating manner in the field of extracurricular education on the basis of empirical material from the research project “Peer-Specific Socialization Processes during Adolescence”. The presented analysis shows that the importance that adults (might) have for adolescent peer groups differs, depending on specific constellations. In conclusion, relevant conditions of such different constellations can be identified.

Keywords: peer group, youth, adults, extracurricular education

¹ Dank für wichtige Hinweise und Verbesserungs- sowie Ergänzungsvorschläge zu früheren Fassungen dieses Beitrages gebührt Giovanna Hartmann Schaelli, Silke Jakob und den anonymen Gutachtenden.

Vor allem für das Jugendalter wird regelmäßig die Bedeutung von Peers hervorgehoben. Unklar ist dabei, welchen Stellenwert Erwachsene im Zusammenhang jugendlicher Peergroups haben. Dies zeigt, dass die Bedeutung Erwachsener für Peergroups Jugendlicher noch genauer untersucht und differenziert beurteilt werden muss. Im vorliegenden Beitrag wird der Stellenwert Erwachsener auf der Grundlage empirischen Materials aus dem Forschungsprojekt „Peerspezifische Sozialisationsprozesse im Jugendalter“ analysiert, das zwischen 2018 und 2022 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich durchgeführt und vom Schweizerischen Nationalfonds finanziell unterstützt wurde. Bezogen wird sich dafür auf zwei Gruppen Jugendlicher im Bereich der außerschulischen Jugendbildung, in denen in Hinblick auf eine erwachsene Begleitperson verschiedene Konstellationen zu beobachten sind, die vergleichend untersucht werden können. Im Folgenden wird zunächst auf den Forschungs- und Diskussionsstand zu diesen Fragen eingegangen, anschließend werden Grundlage und Vorgehen bei unserer empirischen Untersuchung erläutert, deren Ergebnisse präsentiert und in einem abschließenden Fazit gebündelt und diskutiert.

1 Forschungs- und Diskussionsstand

Etwa seit den 1950er-Jahren hat die Aufmerksamkeit für Peergroups zugenommen, denen ein wichtiger und eigenständiger Beitrag für die Entwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen beigemessen wird (Köhler et al., 2016, S. 15). Im Rahmen der klassischen jugendsoziologischen Theorien wird Jugend beispielsweise als „eine eigene Teilkultur“ (Tenbruck, 1965, S. 88) verstanden, die für Heranwachsende zunehmend an Bedeutung gewinnt, während Kontakte zu Erwachsenen seltener und unwichtiger werden. In späteren Sozialisationstheorien ist in diesem Zusammenhang von „Selbstsozialisation“ (Zinnecker, 2000) die Rede. Gemäß bestimmten entwicklungspsychologischen Konzepten gelten soziale Beziehungen zu Peers, die prinzipiell als Gleichaltrige oder Gleichrangige verstanden werden (Ecarius et al., 2011, S. 113), als wichtiges Gegengewicht zu den asymmetrischen Beziehungen, die Kinder und Jugendliche zu Erwachsenen unterhalten. Während ihnen von Erwachsenen Entscheidungen abgenommen werden oder die Entscheidungsmacht vor allem bei den Erwachsenen liegt (Youniss, 1980, S. 24–26), können mit Peers gleichberechtigte Beziehungen etabliert werden, in denen Entscheidungen gemeinsam ausgehandelt werden (Youniss, 1980, S. 31–33). Peers gelten daher als wichtig, um echte Kooperation zu praktizieren und zu erlernen (Sturzbecher & Hess, 2005, S. 46–47). Der Interaktion in der Peergroup wird somit eine unverzichtbare sozialisatorische Funktion beigemessen, da sie die Chance der Reziprozität biete und zu gleichberechtigter Kooperation, Aushandlung von Konflikten, Bindungsfähigkeit sowie Perspektivenübernahme auffordert.

Die Exklusivität von Peergroups und ihre Abgrenzung von der Erwachsenengesellschaft wird allerdings zunehmend in Zweifel gezogen, zumal verschiedene Studien auf die wechselseitige Verschränkung von „Peer-Kultur“ und „Erwachsenen-Kultur“ verweisen (Corsaro & Eder, 1990). Einerseits wird davon ausgegangen, dass entscheidende Grundlagen für den Aufbau und die Pflege von Peerbeziehungen durch die Erfahrungen in der Familie gelegt werden (Köhler, 2016, S. 103). Andererseits lässt sich die Peergroup nicht als von der Erwachsenenkultur losgelöste soziale Gruppe verstehen, sondern als sozialer Kontext,

Chancen und Herausforderungen partizipativer Forschung mit jungen Menschen – Erkenntnisse eines deutschsprachigen Literaturreviews

Nadja Althaus

Zusammenfassung

Partizipative Forschungsansätze haben im sozialwissenschaftlichen Diskurs nach wie vor Anerkennungs- und Legitimationsprobleme. Demgegenüber stehen gesetzlich verankerte Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechte von Kindern und Jugendlichen, die eingelöst werden müssen. In diesem Artikel werden die Erkenntnisse eines deutschsprachigen Literaturreviews vorgestellt und damit Einblicke in die aktuelle Studienlage partizipativer Forschung mit Kindern und Jugendlichen im außerschulischen Bereich ermöglicht. Besonderes Interesse liegt dabei auf den Möglichkeiten, aber auch den Fallstricken dieser kollaborativen Forschung mit jungen Menschen. Darüber hinaus interessieren erste analytische Perspektiven auf Partizipationsmöglichkeiten im Wissenschaftsbereich. Die qualitativ ausgewerteten Erkenntnisse des Reviews leisten einen Beitrag dazu, das Erfordernis von Gütekriterien und möglicherweise somit die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit jener Forschungsmethodologie neu zu bewerten.

Schlagwörter: Partizipative Forschung, Jugendforschung, Kinderrechte, Partizipation, Action Research

Prospects and Challenges of Participatory Research with Young People – Findings from a German-language Literature Review

Abstract

Participatory research approaches still have problems of recognition and legitimacy in social science discourse. On the other hand, children's and young people's rights of participation and co-determination are enshrined in law and must be honoured. This article presents findings of a German-language literature review and thus provides insights into the current state of studies on participatory research with children and young people in out-of-school settings. Particular interests are the possibilities but also the pitfalls of this collaborative research with young people. Furthermore, initial analytical perspectives on participation possibilities in the field of science are of interest. The qualitatively evaluated findings of the review contribute to re-evaluating the need for quality criteria and possibly the scientific connectivity of the research methodology.

Keywords: Participatory research, youth research, children's rights, participation, action research

Eine systematische Untersuchung partizipativer Forschung mit Kindern und Jugendlichen – zur Einführung

Das Besondere an partizipativer Forschung ist der Einbezug sog. wissenschaftlicher Laien in den Forschungsprozess. Dabei finden sich bis heute eine Vielzahl unterschiedlich ausgestalteter kooperativer und kollaborativer Ansätze sowie Methoden (von Unger, 2014; Clar & Wright, 2020), weswegen diese in der deutschen Forschungslandschaft umstritten ist. Darüber hinaus wird partizipative Forschung auch unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten kontrovers besprochen (Flick & Herold, 2021), in Bezug auf das Forschen mit Kindern werden vorrangig generationale Beziehungen sowie inhärente Machtverhältnisse thematisiert (Eßer et al., 2020a). Zugleich war bereits in den Jahren vor der Covid-19-Pandemie verstärkt in den Fokus gerückt und durch internationale Bewegungen auch im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs angekommen, dass Adressierte direkter und aktiver in Forschung über sie selbst einbezogen werden sollten. Das gilt insbesondere auch für Kinder und Jugendliche (Lushey & Munro, 2014; Murray, 2015), die selbst einen stärkeren Einbezug fordern (JExTeam, 2019). Mehrdimensional betrachtet geht es gleichwohl darum, übergeordnete Statuten, wie die UN-Kinderrechtskonvention, umzusetzen (Büker et al., 2018). Diese grundsätzliche Kritik eines mangelnden bis mangelhaften Einbezugs (*Das Sprechen über sie, statt mit ihnen*) hat sich auf vielen Ebenen durch die pandemische Lage zugespißt (Andresen et al., 2021; Gravelmann, 2022).

Diesem Beitrag liegt ausgehend von den entfalteten Beobachtungen das Interesse zugrunde, die hiesige außerschulische partizipative Forschungslandschaft mit Kindern und Jugendlichen studienbasierend zu untersuchen. Dazu wurde ein Literaturreview durchgeführt (Levac et al., 2010), Forschungserfahrungen können so systematisiert erhoben werden. Die *Findings* des Reviews wurden zusätzlich qualitativ ausgewertet, was nicht nur einen Überblick, sondern vielmehr eine strukturierte inhaltliche Annäherung an partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen ermöglicht.

Zunächst erfolgt zur Einführung eine kursorische theoretische Rahmung (1). Anschließend wird in einem zweiten Schritt der methodische Überblick über das Review gegeben (2), woraufhin die zentralen Ergebnisse prozessual entlang eines Forschungsverlaufs entfaltet werden (3). Auf dieser Grundlage kann eine Analyse der Erkenntnisse vorgenommen werden, die mit einer ersten Bilanzierung abschließt (4).

1 Partizipativ angelegte Forschung in Deutschland

Partizipative Forschung gilt in der qualitativen Sozialforschung auf Grund ihrer methodischen und methodologischen Vielfalt und Varianz als „unkonventionelle Grenzgängerin“ (von Unger, 2018, S. 172) und lancierte in Deutschland trotz definitorischer Unschärfe zum Oberbegriff (Wöhler et al., 2017). Als ein Ausgangspunkt gilt die auf Kurt Lewin (1953) zurückgehende Aktions- oder Handlungsforschung, die in den 1970er Jahren in Deutschland zunächst Anklang fand, deren Anwendung in der Breite aber abflachte, so dass bis heute vom Scheitern der Aktionsforschung die Rede ist (von Unger et al., 2007). Obgleich weniger stringent ausgeprägt als in angloamerikanischen Ländern (u. a. Reason &

Fluchtmigration und Generationenbeziehungen: Eine qualitative Studie zur adoleszenten Transformation elterlicher Flucht- und Remigrationserfahrungen am Beispiel der Kinder der „DDR-Kinder aus Namibia“

Christian Armbrüster, Filiz D. Yeşilbaş, Matthias D. Witte

1 Einleitung: Fluchtmigration und Generationenbeziehungen – Ein vernachlässigter Zusammenhang?

Eine Verknüpfung von Fluchtmigration und Generationenbeziehungen scheint bereits auf den ersten Blick naheliegend. Jedoch offenbart die Betrachtung des sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsstandes, dass eine Zusammenführung der beiden Themen bislang nur zögerlich stattfindet (hierzu z. B. Westphal et al., 2019). Es sind insbesondere die sog. ‚second-generation migrants‘, die breit beforscht sind. Die Betrachtungen reichen von eher problemzentrierten Zugängen zu tradierten „Kulturkonflikten“ und Integrationschwierigkeiten in Forschungsarbeiten ab den 1970er Jahren (z. B. Schrader et al., 1976) hin zu solchen Studien ab den 1990er Jahren, die die zweite Generation als Ressourcenträger:innen im transnationalen Raum untersuchen (z. B. Levitt & Waters, 2002). Dabei sind intergenerationale Weitergabe-, Aushandlungs- und Transformationsprozesse mit Blick auf vielfältige Dimensionen, wie Bildung, Lebensentwürfe, Einstellungen, Werte, Praktiken, Geschlechterrollen und Habitus untersucht (z. B. Weiss et al., 2014). Inter- und transgenerationale Arbeiten zu Fluchtmigration liegen bislang überwiegend zu Themen der Transmission leidvoller Erfahrungen bzw. Traumata vor (z. B. Leuzinger-Bohleber et al., 2017). Daneben existieren einige wenige Studien, die sich mit Fragen von Traditionsbildungen und -transformationen sowie Aushandlungen von Zugehörigkeit und Identität zwischen den Generationen befassen (z. B. Attias-Donfut et al., 2012). Zugleich eint die Studien zu Flucht und Remigration, dass sie sich lediglich auf die Remigrant:innen und deren Umfeld konzentrieren (Grawert, 2018), sie jedoch die nachfolgende Generation, die von Beginn an im Herkunftsland der Eltern aufwächst, vernachlässigen. An dieses Forschungsdesiderat der adoleszenten Transformation von elterlicher Flucht mit anschließender Remigration schließen weitere an: Unterbelichtet sind z. B. das Themenfeld der Fluchtmigration *in* die DDR ebenso wie fluchtmigrantische Perspektiven auf die politische ‚Wende‘, erzwungene Rückkehr nach der Wiedervereinigung Deutschlands im Jahr 1990 und deren intergenerationale Bearbeitung.