

Analyse **Beteiligung als soziale Frage**

Eine sozialisationstheoretische Bestandsaufnahme zu Familie,
Schule und Partizipation junger Menschen in Deutschland.

10. Juni 2026

Analyse **Beteiligung als soziale Frage**

**Eine sozialisationstheoretische Bestandsaufnahme zu Familie,
Schule und Partizipation junger Menschen in Deutschland.**

10. Juni 2026

Diese Analyse untersucht aktuelle Sozialisationsbedingungen junger Menschen in Deutschland. Vor dem Hintergrund einer Polykrise wird das MODELL DER PRODUKTIVEN REALITÄTSVERARBEITUNG (MPR) nach KLAUS HURRELMANN angewendet. Im Mittelpunkt stehen dabei Familie und Schule als zentrale Orte der Sozialisation sowie die Entwicklungsaufgabe des Partizipierens. Hierbei werden regionale Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland beleuchtet sowie Differenzen zwischen Stadt und Land. Die Ergebnisse zeigen regional ungleiche Beteiligungschancen, die sich als soziale Frage erweisen: Bleibt jungen Menschen erfahrbare Wirksamkeit verwehrt, gerät die demokratische Resilienz unter Druck. Daraus wird eine sozialpolitische Passungsformel – politische Beteiligungsrechte, angemessene Ressourcen und verlässliche Verfahren als Bedingungen erfahrbarer Wirksamkeit – entwickelt, die in raumsensible, wissenschaftlich fundierte Handlungsempfehlungen mündet.

Aufwachsen in der Polykrise	4
Zielsetzung und Vorgehen	7
Theoretischer Rahmen: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung nach Hurrelmann	9
Methodische Reflexion und Quellenbasis	12
1. Familie als primäre Sozialisationsinstanz	14
1.1 Strukturelle Rahmenbedingungen familialer Sozialisation	16
1.2 Familiäre Alltagserfahrungen und Binnenstrukturen	23
1.3 Regionale Differenzen der familialen Sozialisation	33
1.4 Gesamtsynthese und Einordnung: Familie	43
2. Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz	49
2.1 Strukturelle Rahmenbedingungen schulischer Sozialisation	52
2.2 Schulische Alltagserfahrungen und Binnenstrukturen	64
2.3 Regionale Differenzen der schulischen Sozialisation	72
2.4 Gesamtsynthese und Einordnung: Schule	83
3. Partizipieren als Entwicklungsaufgabe	90
3.1 Strukturelle Rahmenbedingungen des Partizipierens	92
3.2 Politische Alltagserfahrungen und Bewältigungsstrategien	111
3.3 Regionale Differenzen des Partizipierens	119
3.4 Gesamtsynthese und Einordnung: Partizipieren	127
4. Synthese, Implikationen und Fazit	133
4.1 Strukturelle Defizite und ihre Wirkung auf Partizipationschancen	133
4.2 Demokratietheoretische Implikationen: Anerkennung und gesellschaftliche Stabilität	135
4.3 Raumsensitive Steuerung: Von der Analyse zur strukturellen Veränderung	137
4.4 Vom Zufall zur demokratischen Struktur	141
Literaturverzeichnis	143
Impressum	162

Aufwachsen in der Polykrise

In einer Gesellschaft, die von einer Polykrise¹, dem demografischen Wandel, digitaler Transformation und tiefgreifenden sozialen Verwerfungen geprägt ist, geraten Kinder und Jugendliche in Deutschland zunehmend mehr an den Rand politischer Aufmerksamkeit. Sie sind zur „*abhängte[n] Minderheit*“ (Unfried & Welzer 2025) geworden, deren Lebensrealität im politischen Diskurs kaum mitgedacht wird.

Diese Diagnose ist nicht neu: Bereits vor über zwanzig Jahren formulierte KLAUS HURRELMANN, dass die junge Generation zur demografischen Minderheit werde und politisch unterrepräsentiert sei. Die Konsequenz daraus hätte sein sollen, Beteiligungsrechte junger Menschen verbindlich in Familie, Schule und Kommune zu verankern, den Generationenvertrag unter gleichberechtigter Beteiligung neu auszuhandeln und makropolitische Hebel in Bewegung zu setzen, damit Beteiligung Folgen hat (vgl. Hurrelmann 2002). Stattdessen stehen junge Menschen weiterhin vor enormen Herausforderungen, die ihre politische Teilhabe zusätzlich erschweren.

Besonders deutlich wird dies beim Blick auf jene, die im Jahr 2025 volljährig geworden sind². Geboren im Schatten einer weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise, wuchsen sie in einer politischen Landschaft auf, in der die langfristigen Folgen der Agenda 2010 und die darauffolgenden Sparmaßnahmen die sozialen Sicherungssysteme weiter strapazierten. Kaum eingeschult nutzen (extrem) rechte Polarisierungsunternehmer die Auswirkungen der Migrationsbewegungen nach Europa, um sich politisch in Stellung zu bringen (vgl. Mau, Lux & Westheuser 2023: 375–378) und die gesellschaftliche Stimmung in der Mitte der 2010er-Jahre weiter nach rechts zu treiben (Mullis 2024). Ein von der Jugend getragener Aufschrei für Klimagerechtigkeit ab 2018 wurde zwar gehört, doch nur unzureichend beantwortet, ehe Lockdown, Homeschooling und Isolation infolge COVID-19-Pandemie dieses massenhafte Aufbegehren junger Menschen unterbrachen. Als wären die Auswirkungen von Pandemie, Inflation und Kriegsangst nicht belastend genug, warf der ehemalige Bundesminister DE MAIZIÈRE im Jahr 2023 der sogenannten Generation Z vor, zu viel an sich und zu wenig an die Gesellschaft zu denken (vgl. Löwisch 2023). Eine Debatte entbrannte, die weniger auf empirischen Befunden als auf ressentimentgeladenen Projektionen beruhte, ehe sich Diskussionen um Dienstverpflichtungen junger Menschen entsponnen: Ein verpflichtendes soziales Jahr solle her, eine modernisierte Wehrpflicht – alles stets unter dem moralischen Banner von Gemeinsinn und Verantwortung. Was gefordert wurde, war die Solidarität junger Menschen gegenüber einer Gesellschaft, die ihnen nur wenig, bis keine Solidarität entgegenbringt. In diesen Debatten wird die politische Minderheit junger Menschen nicht als Gestalterin ihrer Zukunft adressiert, sondern als Ressource eines Staates, der in Zeiten von Personal- und Fachkräftemangel sowie in Anbetracht einer militärischen Aufrüstung wieder

¹ Eine Polykrise meint die Situation multipler, sich überlagernder Krisen (z. B. Krieg, Pandemie, Energie-, Klima-, Wirtschafts-, demokratische Krise), deren wechselseitige Verstärkung dazu führt, dass die Gesamtsituation gefährlicher ist als die bloße Summe der jeweiligen Einzelkrisen (vgl. Tooze 2022:11).

² Der folgende Absatz folgt dabei dem Gedanken von einer, in steten Krisen sozialisierten Generation nach El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier (vgl. El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier 2025: 208–209).

Zugriffsmöglichkeiten auf junge Körper sucht. So lässt sich das Aufwachsen der heute volljährig werdenden als eine „gemeinsame Erfahrung, die diese junge Generation teilt, [...] als Aufwachsen in einem andauernden Ausnahmezustand beschreiben. Genau genommen ist für sie der Ausnahmezustand der Normalzustand“ (El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier 2025: 209).

Anstatt junge Menschen zum Zentrum zukunftsorientierter Politik zu machen, dienen sie als Projektionsfläche, wenn Pflichtgefühl und Gemeinsinn beschworen werden. Als gesellschaftliche Gruppe symbolisch aufgeladen, sind sie somit keine Subjekte demokratischer Mitgestaltung, sondern Objekte gesellschaftlicher Erwartungshaltungen. Hinter dieser erwartungsvollen Fassade des Forderns verbirgt sich ein strukturelles Versagen: Seit Jahren gelingt es nicht, jungen Menschen glaubwürdige politische Teilhabe und wirksame gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen. Stattdessen sollen sie nützlich sein, ohne umfassend mitentscheiden zu dürfen. Sie sollen dienen, obwohl ihre Sorgen größtenteils ignoriert werden. Diese Schieflage verweist nicht nur auf eine intergenerationelle Ungleichheit, sondern auf eine demokratische Erosion. Wer unter Bedingungen permanenter Krise aufwächst und sozialisiert wird, der:die lernt nicht unbedingt demokratische Stabilität, sondern läuft Gefahr, politischem Misstrauen, symbolischer Beschwichtigung und Erfahrungen struktureller Ohnmacht zu begegnen. Daraus entsteht durchaus keine unpolitische Generation. Im Gegenteil, sie erscheint zuweilen hyperpolitisiert (vgl. Jäger 2023). Ihr politisches Bewusstsein wird jedoch geschärft sein von Enttäuschungen und davon, dass „die Politik“ oft über sie spricht, aber nur selten auch mit ihr redet.

Gerade weil junge Menschen unter diesen Bedingungen zwischen Anspruch und Ausschluss sozialisiert werden, stellt sich nicht nur die Frage nach ihrer Haltung zur Demokratie, sondern nach den alltäglichen Voraussetzungen, unter denen sich ihre Sozialisation innerhalb der Gesellschaft vollzieht. Das Aufwachsen stellt dabei keinen rein individuellen Prozess dar, sondern spiegelt soziale, politische und ökonomische Verhältnisse: Familie und Schule sind (neben anderen) die Kontexte, in denen Anerkennung, Orientierung und Mitbestimmung erfahrbar werden – oder ausbleiben. Die Bedingungen hierfür sind jedoch ungleich verteilt: Das Einkommen und die Bildung der Eltern, die familialen Strukturen an sich, das jeweilige Geschlecht, die Herkunft³ und der Wohnort. All das und mehr formt die Startchancen und Lebenslagen junger Menschen, strukturiert Alltage und prägt die jeweiligen Lebensläufe nachhaltig. Während manche jungen Menschen auf stabile Netze aus Ressourcen, Anerkennung und Mitbestimmung im Nahbereich bauen können, erleben andere Lücken genau dort, wo Unterstützung dringend nötig wäre.

Als normative Leitplanken dienen dabei die in der UN-Kinderrechtskonvention verbürgten Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte junger Menschen sowie das Ziel sozialer Gerechtigkeit.

³ In dieser Arbeit wird der Begriff „Menschen mit Einwanderungsgeschichte“ verwendet. Er schließt an neuere fachliche Debatten und statistische Erhebungen an, in denen der bisher dominierende Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ wegen seiner Unschärfe, Fremdbezeichnung und häufig defizitorientierten Verwendung kritisiert wird. „Einwanderungsgeschichte“ soll demgegenüber heterogene biografische Verläufe sichtbarer machen, ohne Zugehörigkeit essentialistisch festzuschreiben. Der Begriff wird im Folgenden als ein pragmatischer, möglichst wertschätzender Arbeitsbegriff genutzt – gleichwohl wissend um die begrifflichen Schwächen (vgl. Will 2025). Zugleich ist zu berücksichtigen, dass Menschen mit Einwanderungsgeschichte nicht alle gleichermaßen von diskriminierenden Strukturen betroffen sind; insbesondere Prozesse der Rassifizierung und soziale Positionierungen führen zu sehr unterschiedlichen Erfahrungen von Zugehörigkeit, Ausschluss und Privilegierung.

Allesamt Maßstäbe, an denen sich das Aufwachsen unter den Bedingungen einer anhaltenden Polykrise messen lassen muss.

Diese Arbeit fragt deshalb danach, wie das Aufwachsen junger Menschen in Deutschland aktuell geschieht und welche Rolle dabei die Sozialisationsinstanzen Familie und Schule sowie das Partizipieren als Entwicklungsaufgabe spielen. Im Fokus stehen alltägliche Gelegenheitsstrukturen: Eröffnen sie Wege zu Bildung, Teilhabe und Wirksamkeit oder verschließen sie diese? Weil Rahmenbedingungen regional variieren, werden Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland sowie zwischen Stadt und Land geprüft. Die Leitfrage lautet: Wie beeinflussen die Konstellationen aus Familie, Schule und Partizipieren die Sozialisation junger Menschen im Deutungsrahmen der Polykrise, welche räumlichen Differenzen werden dabei sichtbar – und unter welchen Bedingungen wird Beteiligung für junge Menschen zu erfahrbarer Wirksamkeit?

Zielsetzung und Vorgehen

Vor diesem Hintergrund bedarf es einer differenzierten Analyse der Sozialisationsbedingungen junger Menschen in Deutschland, mit dem Ziel aktuelle gesellschaftliche Bedingungen des Aufwachsens darzustellen und in ihrer Wirkung auf das Aufwachsen junger Menschen zu verstehen.

Der Titel knüpft dabei bewusst an die aufkommende soziale Frage des 19. Jahrhunderts an. Diese bezeichnet den Konflikt um die gesellschaftliche Integration einer strukturell benachteiligten Gruppe – der Klasse der Arbeiter:innen – über materielle Sicherheit und politische Teilhabe. In analoger Verschiebung versteht diese Analyse die ungleichen Beteiligungschancen junger Menschen als einen Teil der sozialen Frage⁴ und wendet sie auf die Gegenwart junger Menschen an: Ob *Beteiligung* gelingt oder verwehrt bleibt, wird damit zur Verteilungsfrage – und rückt das Aufwachsen in die Nähe dessen, was diese Analyse im Titel als *soziale Frage* fasst.

Theoretisch basiert die Analyse auf dem MODELL DER PRODUKTIVEN REALITÄTSVERARBEITUNG von KLAUS HURRELMANN. Dieses begreift Sozialisation als aktiven, spannungsvollen Prozess zwischen innerer Verarbeitung und äußerer Realität. Im Rahmen dieser theoretischen Perspektive werden zwei zentrale Sozialisationsinstanzen systematisch untersucht. Erstens die Familie als primäre und zweitens die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz. Drittens gilt die Untersuchung der Entwicklungsaufgabe des Partizipierens, welches für eine gesellschaftliche Teilhabe und demokratische Sozialisation von großer Bedeutung ist und durch die Bedingungen in den beiden genannten Sozialisationsinstanzen beeinflusst wird.

Entsprechend der theoretischen Grundlegung erfolgt die Analyse auf drei analytischen Ebenen: Die Makro- und Mesoebene stellt in dem jeweiligen Kapitel einen Teilbereich dar und umfasst gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen wie demografische Entwicklungen, politische Strukturen und wirtschaftliche Verhältnisse. Ebenso erfasst wird das institutionelle Umfeld, in dem junge Menschen sozialisiert werden, etwa Schulen, Vereine oder kommunale Strukturen. Auf der Mikroebene, dem zweiten Bereich, werden konkrete soziale Beziehungen und alltägliche Interaktionen analysiert, bspw. in Familie, in der Schulklasse, in Peergruppen. Diese doppelte Betrachtung folgt dem MPR nach HURRELMANN, das Sozialisation als aktive Auseinandersetzung mit den Bedingungen der äußeren Realität (Makro-/Mesoebene) und inneren Realität (Mikroebene) auf allen gesellschaftlichen Ebenen begreift.

Eine weitere Perspektive liegt auf einem dritten Teilbereich, auf den räumlichen Differenzen als prägender Dimension der äußeren Realität. Räumliche Kontexte strukturieren systematisch die

⁴ Der Begriff „soziale Frage“ bezeichnet historisch den im 19. Jahrhundert aufkommenden Konflikt um Massenarmut und die gesellschaftliche Integration der Arbeiter:innenklasse; sein Gehalt verschob sich vom „Pauperismus“ des Vormärz zur „Arbeiterfrage“ der Hochindustrialisierung (vgl. Conze 1984: 27–68; Kaufmann 2003). Sozialwissenschaftlich ist er seither als wiederkehrende Figur entlang von Verteilung, Anerkennung und Teilhabe aktualisiert worden (vgl. Castel 2000; Fraser & Honneth 2003). Diese Anlehnung ist bewusst gesetzt und knüpft an den aktuellen 17. KINDER- UND JUGENDBERICHT an: Dieser diagnostiziert, dass es nicht ausreichend gelinge, Ressourcen so zu verteilen, dass alle jungen Menschen „förderliche und sozial gerechte Bedingungen des Aufwachsens“ (BMFSFJ 2024b: 5, 9) erfahren, und fasst das Aufwachsen unter einer unter Druck stehenden Demokratie als generationenbezogene Gerechtigkeitsfrage (vgl. ebd.: 132–137). Daran schließt die vorliegende Analyse an, wenn sie die ungleichen Beteiligungschancen junger Menschen als einen Teil der sozialen Frage der Gegenwart fasst.

verfügbaren Ressourcen sowie die sozialen Netzwerke und institutionellen Angebote, mit denen junge Menschen ihre Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen. In vergleichender Betrachtung werden dabei zwei zentrale Dimensionen räumlicher Differenzierung untersucht: Einerseits die Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Räumen, die verschiedene Infrastrukturen, Angebotsstrukturen und soziale Milieus konstituieren; andererseits die Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland, die durch historisch gewachsene institutionelle Strukturen, demografische Entwicklungen und unterschiedliche gesellschaftliche Transformationserfahrungen geprägt sind. Beide Dimensionen werden als Querschnittsperspektive systematisch durch alle untersuchten Sozialisationsinstanzen geführt, um sowohl ihre eigenständigen Wirkungen als auch ihre Wechselwirkungen zu erfassen, und auch im Rahmen der Betrachtung der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe des Partizipierens in den Blick genommen. Eine die Raumdimension präzisierende Teilfrage lautet dabei: Inwiefern wirken regionale Unterschiede auf die Sozialisationsbedingungen junger Menschen und welche strukturellen Herausforderungen und Möglichkeiten ergeben sich hieraus für eine gelingende Gestaltung der Sozialisation junger Menschen in Deutschland?

Theoretischer Rahmen: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung nach Hurrelmann

Um diese Fragen theoretisch zu fundieren, greift die Analyse auf die Sozialisationstheorie KLAUS HURRELMANNs zurück. Im Zentrum steht das MODELL DER PRODUKTIVEN REALITÄTSVERARBEITUNG (im Weiteren: MPR), das Sozialisation als einen aktiven Prozess der Persönlichkeitsentwicklung versteht. HURRELMANN definiert Sozialisation als „*Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität ergibt*“ (Hurrelmann & Bauer 2018: 97). Die innere Realität umfasst dabei die körperlichen und psychischen Dispositionen eines Individuums, während die äußere Realität die sozialen und physischen Umweltbedingungen bezeichnet.

Entscheidend ist, dass der Mensch diese Gegebenheiten nicht passiv übernimmt, sondern aktiv bewältigt. HURRELMANN spricht hierbei von einer produktiven Verarbeitung, da sich das Individuum eigeninitiativ mit den Anforderungen seines Lebens auseinandersetzt und die anstehenden Entwicklungsaufgaben zu meistern versucht. Weder genetische Anlagen noch soziale Umweltreize determinieren die Persönlichkeitsentwicklung allein. Vielmehr vollzieht sie sich in einem beständigen Wechselspiel zwischen Anlage und Umwelt. Der Erfolg dieser Bewältigung hängt dabei von verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen ab (vgl. ebd.: 98–105, 114 f.).

Übergreifend gilt in Sozialisationsprozessen: Junge Menschen müssen ein Gleichgewicht zwischen individueller Selbstentfaltung (Individuation) und sozialer Eingliederung (Integration) finden, um eine gefestigte Ich-Identität aufzubauen. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgabe hängt wesentlich davon ab, ob junge Menschen über ausreichende personale Ressourcen (z. B. Selbstvertrauen, emotionale Stabilität) und soziale Ressourcen (z. B. verlässliche Beziehungen, Unterstützung) verfügen. Diese Ressourcen werden in konkreten gesellschaftlichen Kontexten bereitgestellt, insbesondere durch verschiedene Sozialisationsinstanzen, welche im Laufe des Lebens unterschiedliche Bedeutung erlangen (vgl. ebd.: 102, 134).

Zu den primären Sozialisationsinstanzen zählt die Familie, in der frühkindliche Bindungen, Grundmuster sozialer Interaktion sowie erste Wertorientierungen geprägt werden (vgl. ebd.: 144 f.). Im weiteren Lebensverlauf treten sekundäre Instanzen wie Kindertagesstätten, Schulen und Ausbildungsstätten hinzu, die Bildungsprozesse, Rollenübernahme und Leistungserwartungen strukturiert beeinflussen (vgl. ebd.: 165, 172 f.). Daneben wirken tertiäre Instanzen wie Peer-groups, Freizeitmilieus und Massenmedien, welche oft informell, aber nicht minder wirkmächtig zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen (vgl. ebd.: 181). Diese Instanzen greifen ineinander und beeinflussen gemeinsam, ob junge Menschen ihre Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen. Sie stellen in unterschiedlicher Weise Anforderungen und eröffnen zugleich Spielräume zur aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt.

Die Entwicklungsaufgaben spielen eine zentrale Rolle für das Verständnis der Sozialisationsprozesse. Eine Entwicklungsaufgabe beschreibt das erwartete Profil von Handlungskompetenzen, das ein Mensch in einer bestimmten Lebensphase entwickeln soll, um biologische und psychische Anforderungen mit gesellschaftlichen Erwartungen in Einklang zu bringen. Diese Aufgaben gliedern sich in vier Bereiche: Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren. *Qualifizieren* umfasst die Aneignung kognitiver, sozialer und fachlicher Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter, um schulische und berufliche Bildung abzuschließen, eine selbstständige Erwerbstätigkeit aufzunehmen und die eigene sowie die gesellschaftliche ökonomische Reproduktion zu sichern. *Binden* beinhaltet die Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität sowie die emotionale Ablösung von den Eltern im Kindes- und Jugendalter, gefolgt von der Fähigkeit zu intimen Partnerschaften, was die Bereitschaft zur Familiengründung und die biologische Reproduktion der Gesellschaft ermöglicht. *Konsumieren* zielt auf die Erlernung von Anregungs- und Entlastungsstrategien sowie Kompetenzen im Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten und Geld ab, um einen eigenen Haushalt zu führen sowie die psychische Reproduktion durch Wiederherstellung der Leistungsfähigkeit zu gewährleisten. Die im weiteren Verlauf dieser Analyse zentrale Entwicklungsaufgabe des *Partizipierens* umfasst die Herausbildung eines individuellen Werte- und Normensystems sowie die Fähigkeit zur politischen Teilhabe, sodass junge Menschen lernen, die gesellschaftliche Rolle als Bürger:innen zu übernehmen und durch Engagement zur demokratischen Selbststeuerung der Gesellschaft beizutragen. Diese Partizipationskompetenz entwickelt sich durch das Zusammenwirken verschiedener Sozialisationsinstanzen, wobei Familien erste Wertorientierungen vermitteln, Bildungseinrichtungen strukturierte politische Bildung übernehmen und Peergroups sowie Medien die Aushandlung gesellschaftlicher Positionen unterstützen (vgl. Hurrelmann & Bauer 2018: 106–109).

Die Wahl des MPR als Bezugsrahmen ist eine bewusste. Sie empfiehlt sich, weil das Modell innere Motivation und äußere Gelegenheitsstruktur systematisch aufeinander bezieht und damit denjenigen Brückenschlag zwischen Subjekt und Struktur leistet, um den es dieser Analyse geht: Beteiligung lässt sich weder allein aus den Dispositionen des Individuums noch allein aus institutionellen Angebotslagen erklären – sie entsteht im Wechselspiel beider (vgl. Hurrelmann & Bauer 2018: 91–97). Zentrale Befunde der Arbeit wären auch von benachbarten Theorietraditionen aus erreichbar. Die Bedeutung ungleich verteilter familiärer und schulischer Ressourcen verweist auf PIERRE BOURDIEUS Analyse sozialer Reproduktion: Der im Herkunftsmilieu geformte Habitus beeinflusst maßgeblich, welche Kompetenzen zur Aneignung der sozialen Umwelt und damit zur Partizipation zur Verfügung stehen (vgl. Hurrelmann & Bauer 2018: 50–54; Quenzel & Hurrelmann 2022: 61 f.). Der durchgängige Stellenwert von Anerkennung als Beteiligungs Voraussetzung knüpft an Überlegungen an, wie sie AXEL HONNETH im Kontext demokratischer Öffentlichkeit entfaltet hat (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 190). Die folgende Darstellung greift diese Anschlüsse punktuell auf, ohne den sozialisationstheoretischen Fokus zu verlassen.

Im Rahmen der folgenden Untersuchung werden zuerst zwei der Sozialisationsinstanzen und sodann eine der Entwicklungsaufgaben junger Menschen analysiert. Diese sind Familie, Schule und Partizipieren. Jeder dieser Bereiche wird im Folgenden als eigenständiges Feld betrachtet. Der Fokus liegt auf dem gegenwärtigen Zustand der jeweiligen Instanz bzw. den Bedingungen, unter denen die Entwicklungsaufgabe aktuell bewältigt wird. Der sachliche und zeitliche Fokus

liegt daher auf dem Deutschland der 2010er und 2020er Jahre. Die Betrachtung dieser drei Bereiche liefert zwar Erkenntnisse zu anderen Sozialisationsinstanzen (Peer-Gruppen, Medien etc.) und weiteren Entwicklungsaufgaben (Binden, Konsumieren, Qualifizieren), bietet jedoch keinen umfassenden Blick auf diese.

Die vorliegenden empirischen Befunde werden entlang der bereits skizzierten Ebenen (Makro-/Meso- und Mikroebene) systematisch geordnet und durchgängig um die Kategorie Raum als Querschnittsthema (Ost/West und Stadt/Land) ergänzt. Ziel dabei ist es, herauszuarbeiten, wie aktuelle gesellschaftliche Rahmenbedingungen (äußere Realität) die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in den jeweiligen Sozialisationsinstanzen prägen und inwieweit Ungleichheiten oder Belastungen die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben beeinflussen. Abgerundet wird die jeweilige Betrachtung der Sozialisationsinstanzen und der Entwicklungsaufgabe mit je einem Fazit, in dem auf Grundlage der vorangegangenen empirischen Befunde eine Synthese und eine Rückkopplung an HURRELMANN'S Theorierahmen erfolgt sowie politische Implikationen angeführt werden.

Methodische Reflexion und Quellenbasis

Methodisch stützt sich diese Analyse auf eine vielfältige Literaturlbasis, welche bis Oktober 2025 veröffentlicht vorlag, und dabei verschiedene Perspektiven und Evidenztypen kombiniert. Diese Methodik versucht der Komplexität von Sozialisationsprozessen Rechnung zu tragen und ermöglicht es, sowohl strukturelle Rahmenbedingungen als auch subjektive Erfahrungswelten junger Menschen zu erfassen.

Das empirische Fundament bilden aktuelle und amtliche Statistiken, die quantitative Daten zu demografischen Entwicklungen, Bildungsverläufen, sozioökonomischen Strukturen und mehr liefern. Diese werden ergänzt durch offizielle Berichte der Bundesministerien, die empirisches Material und politische Problemdefinitionen liefern. Einen besonderen Stellenwert nehmen Studien verschiedener Stiftungen ein, die durch ihre unabhängige Expertise wichtige analytische Beiträge leisten. So liefert unter anderem die BERTELSMANN STIFTUNG zentrale Erkenntnisse zu Bildungsungleichheit und demografischen Entwicklungen, die ROBERT BOSCH STIFTUNG trägt zur Erfassung aktueller Schulrealitäten bei, und die HANS-BÖCKLER-STIFTUNG bringt arbeitnehmer:innenorientierte Perspektiven auf soziale Ungleichheit ein. Diese Vielfalt ermöglicht eine multiperspektivische Betrachtung gesellschaftlicher Bedingungen. Als besonders wertvoll erweisen sich Jugendstudien, die unmittelbare Einblicke in die Lebenswelten junger Menschen ermöglichen. Beispielsweise bietet die SINUS-JUGENDSTUDIE durch ihre qualitative Herangehensweise Tiefenanalysen jugendlicher Orientierungen, während die SHELL JUGENDSTUDIE als Langzeitstudie historische und gegenwärtige Entwicklungslinien sichtbar macht. Diese Kombination ermöglicht es, sowohl aktuelle Momentaufnahmen als auch längerfristige Trends zu erfassen.

Ein Großteil der Quellen stammt aus den Jahren 2020 bis 2025, was für eine Analyse gesellschaftlicher Sozialisationsbedingungen von entscheidender Bedeutung ist, da sie sich in Zeiten gesellschaftlicher Transformation besonders dynamisch entwickeln. Die theoretische Verankerung in HURRELMANN'S Sozialisationstheorie schafft dabei die notwendige analytische Kohärenz und ermöglicht systematische Vergleiche zwischen verschiedenen Lebensbereichen. Die methodische Triangulation verschiedener Evidenztypen, von quantitativen Surveys über qualitative Studien bis hin zu theoretischen Abhandlungen, erhöht die Validität der Befunde und ermöglicht eine differenzierte Analyse struktureller Trends wie auch subjektiver Erfahrungen.

Diese Quellenauswahl weist jedoch auch Begrenzungen auf, die bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden müssen. So richtet sich der strukturelle Blick auf Familie vorwiegend auf jene vor allem ökonomisch benachteiligten und alleinerziehenden sowie auf tradiert-heteronormative Strukturen. Andere Formen des Zusammenlebens mit Kindern bleiben unterrepräsentiert. Ähnliche Einschränkungen zeigen sich im Bereich Schule: Hier stehen primär allgemeinbildende Schulen im Fokus, während Universitäten und Berufsschulen keine Beachtung finden. Besonders problematisch zeigt sich die mangelhafte Datenlage für das deutsche Bildungssystem, dem ein wissenschaftsbasiertes Monitoringsystem fehlt.

Trotz dieser Begrenzung trägt die Vielfalt der herangezogenen Literatur dazu bei, die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes abzubilden und ein breiteres Bild der aktuellen Sozialisationsbedingungen junger Menschen in Deutschland zu zeichnen. Gleichwohl bleibt diese Arbeit ein Versuch der Annäherung – ein umfassenderer zwar, aber notwendigerweise gleichwohl auch ein begrenzter Zugang zu einem vielschichtigen Forschungsfeld.

1. Familie als primäre Sozialisationsinstanz

Theoretische Grundlage: Familie in der Sozialisationstheorie

Innerhalb des sozialisationstheoretischen Bezugsrahmens HURRELMANNs kommt der Familie eine Schlüsselfunktion zu. Als „eine andauernde Lebensgemeinschaft von jeweils mindestens einem Angehörigen von zwei unterschiedlichen Generationen“ (Rathmann, Bründel & Hurrelmann 2024: 56) stellt sie den ersten und prägendsten sozialen Kontext für Heranwachsende dar. Familie ist die primäre Sozialisationsinstanz. Das familiäre Zusammenleben ist in der Regel „durch emotionale Verbundenheit, gegenseitige Verantwortung, solidarische Beziehung und verlässliche Betreuung“ (ebd.) gekennzeichnet, wobei meist Angehörige der älteren Generation die Versorgung, Erziehung und Unterstützung der Heranwachsenden übernehmen.

HURRELMANN und BAUER unterstreichen, dass sich in der Familie „wie in einem Mikrokosmos [...] soziale, kulturelle und ökonomische Lebensbedingungen [...] widerspiegeln“ (Hurrelmann & Bauer 2018: 145), die auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes einwirken. Die Familie vermittelt demnach die äußere Realität an das heranwachsende Individuum, indem sie einerseits die Einflüsse der Umwelt filtert und interpretiert und andererseits auf die Bedürfnisse des Kindes eingeht. Dies kann sie jedoch nur im Rahmen ihrer je eigenen personalen und finanziellen Ressourcen. Als Sozialisationsinstanz leistet sie kontinuierlich Unterstützung bei der Verarbeitung von innerer und äußerer Realität. Da dieser Verarbeitungsprozess immer im zeithistorischen sozialen Kontext stattfindet, bildet das Aufwachsen in der Familie auch immer soziale, kulturelle und ökonomische Bedingungen und den Zustand der Gesellschaft ab. Die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender innerhalb der Instanz Familie im Kleinen, ist somit geprägt von vorherrschenden Bedingungen im gesellschaftlichen großen Ganzen (vgl. Hurrelmann & Bauer 2018: 145–155).

Familie als Ressource im gesellschaftlichen Wandel

Familien erbringen „nicht ersetzbare Leistungen für Individuen und die Gesellschaft insgesamt“ (AID:A 2019: 109). Aktuelle Berichte unterstreichen, dass sie grundlegende emotionale und materielle Sicherheit bieten, soziale Stabilität, Geborgenheit und Zusammenhalt offerieren und damit zentrale Ressourcen für Kinder und Jugendliche in ihrer Sozialisation bereitstellen (vgl. BMFSFJ 2024a: 22; BMFSFJ 2024b: 165, BMFSFJ 2023: 13 f.). Damit stehen sie in direktem Zusammenhang mit den Möglichkeiten sozialer Teilhabe und der Förderung individueller Ressourcen junger Menschen (vgl. Steinhauer et al. 2025: 19 f, 73 f.; Albert, Quenzel & de Moll 2024: 140). Gleichwohl Familien im Rahmen der Polykrise einem „erheblichen Stresstest“ ausgesetzt sind (Albert, Quenzel & de Moll 2024: 40), bleibt der von der SINUS-JUGENDSTUDIE 2024 konstatierte

„*Regrounding-Trend*“⁵ ungebrochen und verstärkte sich infolge restringierender Alltagsbedingungen (Calmbach et al. 2024: 11). So gaben dem FAMILIENBAROMETER 2024 zufolge für das Jahr 2022 ganze 81 % der Bevölkerung ab 14 Jahren an, dass ihnen der Einsatz für die Familie am wichtigsten ist, weit vor beruflichem und finanziellem Erfolg (vgl. BMFSFJ 2023: 14). Neben positiven sozialen Beziehungen zu Peer-Groups sind die zur Familie von großer Bedeutung. Diese Erkenntnisse werden von aktuellen Jugendstudien untermauert (vgl. Steinhauer et al. 2025: 19, 72). Über alle Altersgruppen hinweg werden Eltern und Geschwister als zentrale Bezugspersonen genannt; weitere Verwandte finden sich an dritter Stelle (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin, 2024: 14 f.).

Insbesondere in Krisenzeiten fungiert die Familie als Rückzugs- und Schutzraum. Im Jahr 2023 äußerten 96 % der Bevölkerung, eine Person zu haben, die ihnen in schwierigen Zeiten helfe und für 82 % war dies ein Familienmitglied. Auch während der COVID-19-Pandemie zeigte sich Familie als resiliente Struktur: Familiäre Beziehungen, emotionale Unterstützung sowie Kommunikation mit den eigenen Kindern stellten wichtige Resilienzfaktoren dar (vgl. BMFSFJ 2024a: 15–18) und es waren gleichsam Familien, die ihre Ressourcen mobilisierten, um trotz Schul- und Kitaschließungen das Wohlergehen der jüngeren Familienmitglieder sicherzustellen (vgl. BMFSFJ 2023: 14). Darüber hinaus blicken Eltern mit minderjährigen Kindern allgemein zuversichtlicher in die Zukunft als der Bevölkerungsdurchschnitt. Die einzige Ausnahme stellen Sorgen bezüglich der Inflation dar. Eltern mit minderjährigen Kindern sind hier geringfügig besorgter. Trotz Polykrise zeigt sich demnach ein hohes Stabilitätspotential dieser Sozialisationsinstanz (vgl. BMFSFJ 2024a: 15 f.).

Aufbau des Kapitels

Vor diesem Hintergrund analysiert das erste Kapitel die Sozialisationsinstanz Familie im Rahmen des MPR auf drei Ebenen: Einleitend wird die Makro-/Mesoebene familialer Sozialisation untersucht (1.1). Ausgehend vom historischen Wandel der Vorstellung von Familie über die demografischen Verschiebungen, begleitet von aktuellen Mustern der Erwerbs- und Care-Arbeit, bis hin zu sozial- und wohlfahrtsstaatlichen Rahmenbedingungen und deren Beitrag zu Ungleichheits- und Armutsrisiken. Anschließend richtet sich der Blick auf die Mikroebene des Familienalltags (1.2). Hierbei werden die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen, Bindungssicherheit, Erziehungspraktiken und Belastungen (z. B. Parentifizierung, Konflikte, häusliche Gewalt) betrachtet, welche eine Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erschweren oder – im Sinne kompensatorischer Bindungen – erleichtern. Darauf aufbauend beleuchtet die Untersuchung regionale Differenzen (1.3) als querliegende Sozialisationsbedingungen und zeigt, wie räumliche Kontexte (Ost/West, Stadt/Land) Ressourcen, Unterstützungsgelegenheiten sowie Teilhabe- und Bildungschancen junger Menschen strukturieren. Abschließend bündeln sich die Befunde in einer Synthese (1.4) und werden ergänzt um eine gesellschaftspolitische (1.4.1) sowie theoretische Einordnung (1.4.2) im Rahmen des MPR.

⁵ *Regrounding* meint, sich verstärkt tradierten Werten und Lebensformen zuzuwenden. Charakteristisch sind die Sehnsucht nach Stabilität, Zugehörigkeit und Geborgenheit, die Wertschätzung von Familie und nachhaltigen Lebensentwürfen sowie das Streben nach einer sogenannten „Normalbiografie“ mit fester Partnerschaft, beruflichem Erfolg und gesellschaftlicher Integration.

1.1 Strukturelle Rahmenbedingungen familialer Sozialisation

Der Wandel des Familienbegriffs

Die Vorstellung von Familie unterliegt einem fortlaufenden historischen Wandel und ist heute noch umfassender als in vormodernen Zeiten ein Kampfplatz gesellschaftspolitischer Auseinandersetzungen um Werte, Normen und die Vorstellung von vermeintlicher Normalität. Der Begriff „Familie“ trat im deutschsprachigen Raum erst Ende des 18. Jahrhunderts auf. Zuvor waren „Haus“ oder „Haushalt“ zentrale Begriffe – die, verstanden als sozialökonomische Einheit, neben den Eltern und Kindern auch das Gesinde, Verwandte oder Untermieter:innen sowie weitere Personen umfassen konnte (Lörchner & Schnurr 2024; Maihofer, Böhnisch & Wolf 2001: 13f.).

Entgegen der verbreiteten Annahme, die mehrgenerationale *Großfamilie* (Kind, Eltern, Großeltern in einem Haushalt) sei *die* traditionelle Familienform in Europa gewesen, zeigt die Forschung, dass in Westeuropa seit der Frühen Neuzeit die sogenannte *Kernfamilie* aus Vater, Mutter und mehreren Kindern vorherrschte, eingebettet in das oben genannte *Haus*. Die Großfamilie wurde Ende des 19. Jahrhunderts im Zuge des aufkommenden Sozialstaates retrospektiv zum Idealbild verklärt (Lörchner & Schnurr 2024), so wie die Kernfamilie ihrerseits als *bürgerliche Kleinfamilie* in späteren Zeiten gesellschaftlicher Liberalisierung des 20. Jahrhundert. Eine noch heute im Alltagsverständnis dominante Prägung erfuhr das Familienbild der bürgerlichen Kleinfamilie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts: Ab den 1950er/1960er Jahren etablierte sich die Vorstellung einer *Normalfamilie* aus Vater, Mutter und einem oder zwei leiblichen Kindern (vgl. Rathmann, Bründel & Hurrelmann 2024: 60 f.; Maihofer, Böhnisch & Wolf 2001: 13–15). Gestützt und normativ überhöht wurde diese durch sozialpolitische Rahmenbedingungen. Sie fungierte als Rückgrat der Nachkriegsgesellschaft und als eine Instanz zur Reduktion gesellschaftlicher Komplexität. Hierfür verknüpfte man dieses Familienbild mit spezifischen und ungleichen Geschlechterrollen, emotionaler Intimität und einem idealisierten Bild des „*trauten Heims*“ (Maihofer, Böhnisch & Wolf 2001: 15 f.). Dabei kamen dem Vater die Lohnarbeit und die Rolle als Familienoberhaupt mit dem „*letzte[n] Wort*“ (Hurrelmann & Bauer 2018: 148) zu; der Mutter oblagen Haushalt, Kindererziehung und gemeinsam mit dem Nachwuchs die Unterordnung unter den Ehemann. Nichtsdestotrotz wurde dieses Familienmodell nie von allen gesellschaftlichen Schichten gleichermaßen gelebt. So waren Arbeiter:innenfamilien vermehrt auf die Lohnarbeit beider Elternteile angewiesen (vgl. Hurrelmann & Bauer 2018: 148; Maihofer, Böhnisch & Wolf 2001: 13).

Rückblickend zum Leitbild erklärt, prägt die bürgerliche Klein- bzw. Kernfamilie den Familienbegriff bis heute. Diese normative Dominanz wurde ab den 1970er Jahren durch die zweite Welle des Feminismus, die sexuelle Revolution sowie eine steigende Anzahl an Scheidungen herausgefordert. Vor dem Hintergrund eben benannter, seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts sich wandelnder gesellschaftlicher Bedingungen verlor die bürgerliche Klein- bzw. Kern- als sogenannte Normalfamilie zunehmend an normativer Bindungskraft. Heute wird sie zudem von einer Vielzahl anderer Familienformen empirisch überlagert: Die Vater-Mutter-Kind-Konstellation verlor dabei ihre Vormachtstellung, während Alleinerziehenden-Haushalte, Patchworkfamilien,

gleichgeschlechtliche Partnerschaften mit Kindern oder Konstellationen mit trans*, inter* sowie nicht-binären Elternteilen an Sichtbarkeit gewannen (vgl. Rathmann, Bründel & Hurrelmann 2024: 57–62; BMFSFJ 2024a: 36–38; BMFSFJ 2024b: 142, 456; BMFSFJ 2023: 16). Dieser Wandel markiert nicht nur eine statistische Ausweitung an Lebensformen, er spiegelt auch veränderte normative Vorstellungen von Partnerschaft, Geschlecht und Elternschaft wider. Statt durch rechtliche oder biologische Merkmale wird Familie mittlerweile verstärkt über geteilte Verantwortungsbeziehungen und emotionale Nähe definiert. Sie bedarf viel mehr einer bewussten Herstellung und Aufrechterhaltung, als dass sie „etwas natürlich Gegebenes oder [...] selbstverständliche gesellschaftliche Konvention“ (Maihofer, Böhnisch & Wolf 2001: 41) sei.

Gerade weil Familie als Begriff und als soziale Praxis historischen Wandlung unterliegt und dabei ein gesellschaftspolitischer Kampfplatz ist – an dem innere, emotionale Ressourcen der Familienmitglieder mit äußeren, oft unerbittlichen Bedingungen der Gesellschaft ringen –, ist die Anerkennung ihrer vielfältigen Erscheinungsformen von großer Bedeutung. Eine solche Perspektive ermöglicht es, Familie eben nicht als normative und tradierte Einheit zu verstehen, die stets Gefahr läuft, instrumentalisiert zu werden, sondern als ein vielfältiges Konzept des Zusammenlebens, das sich durch geteilte Verantwortungsbeziehungen, emotionale Nähe und Fürsorge auszeichnet.

Aktuelle Familienformen in Zahlen

Diese diversifizierte Familienlandschaft drückt sich wie folgt aus: Im Jahr 2023 lebten in Deutschland rund 8,5 Millionen Familien mit Kindern unter 18 Jahren, das sind mit rund 14,3 Millionen minderjährigen Kindern etwa 478.000 mehr als zehn Jahre zuvor. Ganze 68 % dieser Familien bestanden dabei aus verheirateten Elternpaaren. Die Zahl der nicht ehelichen Lebensgemeinschaften mit Kindern liegt bei lediglich 12 % (vgl. BMFSFJ 2024a: 37 f.; BMFSFJ 2025: 6; Sozialbericht 2024: 62). Ganze 20 % aller Familien bestehen aus Alleinerziehenden, von denen 82 % Frauen sind – das entspricht rund 301.000 alleinerziehenden Vätern und 1,4 Millionen alleinerziehenden Müttern (vgl. Sozialbericht 2024: 56; BMFSFJ 2024a: 36 f.; Jugendteilhabeatlas 2025: 19). Unter allen 15- bis 24-jährigen Müttern liegt der Anteil alleinlebender Frauen mit Kindern bei rund 27 %. In höheren Altersgruppen sind es 13 % bis 16 % (vgl. BMFSFJ 2024c: 13). Dieser Status ist oft nicht dauerhaft: Mehr als 10 % der Alleinerziehenden leben nach spätestens drei Jahren wieder in einer Paarbeziehung (vgl. BMFSFJ 2023: 16). Nach Trennungen und Scheidungen leben die meisten Kinder zwar bei einem Hauptelternteil, aber ein großer Teil wird zeitweilig auch vom anderen Elternteil betreut. Lediglich ein Viertel der Alleinerziehenden hat keinen Kontakt zum anderen Elternteil. Dabei zeigen verschiedene Betreuungsmodelle (Residenzmodell vs. geteilter Haushalt), dass auch der Begriff *Alleinerziehend* statistisch heterogener ist (vgl. BMFSFJ 2025: 6).

Die zunehmende gesellschaftliche Anerkennung vielfältiger Familienmodelle zeigt sich auch im Anstieg gleichgeschlechtlicher Elternschaften. 2023 lebten in Deutschland rund 25.000 gleichgeschlechtliche Ehepaare mit Kindern unter 18 Jahren sowie circa 11.000 gleichgeschlechtliche nicht verheiratete Lebensgemeinschaften. Letztere haben sich seit 2013 um mehr als 50 % erhöht. Der FAMILIENREPORT 2024 rechnet mit einem weiteren Anstieg sogenannter Regenbogenfamilien in den kommenden Jahren (vgl. BMFSFJ 2024a: 48; BMFSFJ 2023: 16).

Stieffamilien, auch als Patchworkfamilien bezeichnet, sind statistisch schwerer zu fassen. Laut Erhebungen aus den Jahren 2017/18 lebten etwa 8 % der Frauen und 9 % der Männer mit minderjährigen Kindern in solchen Konstellationen (vgl. BMFSFJ 2023: 16). In Ostdeutschland sind nicht verheiratete Eltern sowie Alleinerziehende überdurchschnittlich stark vertreten, was sich auch am Anteil verheirateter Eltern zeigt (54 % im Osten vs. 71 % in Westdeutschland) (vgl. BMFSFJ 2024a: 37f.).

Auch die Einwanderungsgeschichte ist relevant: In über 40 % der Familien mit minderjährigen Kindern hat mindestens ein Elternteil eine Einwanderungsgeschichte – dies stellt eine deutliche Zunahme gegenüber früheren Erhebungen dar (vgl. BMFSFJ 2024a: 9; BMFSFJ 2023: 16).

Gerade diese Pluralisierung familiärer Lebensformen verändert das Bewusstsein darüber, was Familie in dieser Gesellschaft bedeutet, und wirkt sich dabei auch auf die Sozialisationsbedingungen junger Menschen aus. Die zunehmende Diversität familialer Strukturen bringt eine größere Heterogenität junger Lebenswelten hervor und birgt dabei neue Chancen, Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe. Schließlich ist jede Familienform strukturell anders von gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bedingungen und Veränderungen betroffen.

Demografische Dynamiken: Partnerschaft, Geburten und Generationenverhältnis

Die Strukturen von Ehe, Scheidung und Kinderzahlen haben zentrale Bedeutung für die Sozialisationsinstanz Familie und für das Aufwachsen junger Menschen. Der FAMILIENREPORT 2024 dokumentiert sowohl anhaltende Muster als auch markante Transformationen, bei denen trotz Pluralisierung die Ehe ein verbreitetes Modell bleibt. Konkret bedeutet das, die meisten Menschen heiraten mindestens einmal in ihrem Leben. Gleichzeitig verlängern sich Ehedauern. Im Jahre 2022 waren 18 % der geschiedenen Paare bereits mindestens 25 Jahre verheiratet. Dabei zeigen sich Trends hin zu späteren Heiraten, mehr Wiederverheiratungen und eine wachsende Zahl binationaler sowie gleichgeschlechtlicher Ehen (vgl. BMFSFJ 2024a: 10, 67–70). Die Einführung der „Ehe für alle“ ermöglicht die Eheschließung für weitere Teile der Gesellschaft. Seit ihrem Inkrafttreten 2017 wurden rund 36.800 gleichgeschlechtliche Ehen geschlossen und rund 28.800 bestehende gleichgeschlechtliche Partnerschaften in Ehen umgewandelt. In rund 6.000 Partnerschaften und rund 4.000 Ehen dieser Art wachsen Kinder auf. Für diese Kinder und ihr Umfeld stellen queere Lebensweisen somit gelebten Alltag dar (vgl. BMFSFJ 2024b: 119).

Die Anzahl an Scheidungen ist weiterhin rückläufig. 29 % der geschlossenen Ehen werden innerhalb der ersten 25 Jahre wieder aufgelöst. Zum Vergleich: Im Jahr 2002 lag der Wert bei 40 %, 2012 bei 37 %. Bei rund jeder zweiten Scheidung sind Kinder im minderjährigen Alter mitbetroffen (BMFSFJ 2024a: 70), deren Sozialisation nun durch das Verhalten der partnerschaftlich getrennten Elternteile sowie andere, sich verändernde Bedingungen (bspw. veränderte Situation des Haushaltseinkommens) beeinflusst werden kann. Selbstverständlich beeinflussen elterliche Trennungen auch Kinder in nicht-verehelichten Familienmodellen (vgl. Autor:innengruppe AID:A 2019: 87, 110, 113; DJI 2024b: 7–8).

Seit 120 Jahren ist eine rückläufige Geburtenziffer zu beobachten. Auch von 2023 auf 2024 sank der Wert erneut und beläuft sich nun auf 1,38 geborenen Kinder pro Frau, während dieser um 1900 bei über 4 lag (Statistisches Bundesamt o. J.a). Dennoch bleibt der Kinderwunsch hoch, vor

allem bei jungen Erwachsenen. So gaben die meisten Befragten der SINUS-JUGENDSTUDIE 2024 an, später eine Familie gründen zu wollen (Calmbach et al. 2024: 27). Dass dieser Wunsch bei jungen Paaren seltener realisiert wird, hängt von individuellen Entscheidungen ab, die ihrerseits von finanziellen und beruflichen Gegebenheiten abhängen, zunehmend aber auch ob des Vorhandenseins von Betreuungsmöglichkeiten für die etwaigen Nachkommen. Dies geht mit einer Verschiebung der Elternschaft in spätere Lebensphasen einher. Aktuelle Befunde über die Geburtenzunahme ab dem 35. und 40. Lebensjahr bestätigen dies (vgl. BMFSFJ 2024a: 10, 50–52, 66; vgl. BMFSFJ 2023: 17) und es zeigt sich, dass Frauen im Schnitt mit 30,4 Jahren erstmals Mütter, Männer mit 33,3 Jahren zum ersten Mal Väter werden (vgl. BMFSFJ 2024a: 60).

Im Windschatten niedriger Geburtenzahlen findet sich die sogenannte Überalterung der Gesellschaft, die in diesem Jahrzehnt zum Überholen ansetzt: Der 17. KINDER- UND JUGENDBERICHT spricht in seiner vergleichenden Betrachtung des Alters- und Jugendquotienten von einem Kipppunkt innerhalb eines längerfristigen Trends der Überalterung und konstatiert einen Wandel der Bevölkerungsstruktur in historischem Ausmaß (vgl. BMFSFJ 2024b: 126). Während die Altersstruktur um 1900 noch eine große Menge jüngerer Alterskohorten aufwies und mit zunehmendem Alter die jeweiligen Alterskohorten quantitativ abnahmen, stellen Kinder und Jugendliche heute eine Minderheit unter den Generationen dar. Im Jahr 2020 waren 17 % der Bevölkerung Menschen unter 20 Jahre alt; 31 % waren älter als 60 Jahre. Eine Zunahme dieser Dynamik ist für die nächsten vier Jahrzehnte abzusehen und die Menge junger Menschen wird sich weiterhin verringern. Für das Jahr 2050 ist zu erwarten, dass nur 14 % der Menschen jünger als 20 Jahre alt sein werden, während der Anteil derjenigen über 60 auf 43 % steigt (vgl. Hurrelmann & Bauer 2018: 127 f.). Damit steigt auch der gesellschaftliche Altersdurchschnitt weiter, der 1990 noch bei 38,3 Jahren lag und 2023 schon bei 44,6 Jahren. Der Altersdurchschnitt sank lediglich in den Jahren 2015 und 2022, und dies lediglich um einen Monat (vgl. Statistisches Bundesamt 2024a), in Folge zweier größerer Migrationsbewegungen nach Deutschland.

Kinder und Jugendliche stellen heute eine demografische Minderheit dar; ihre zahlenmäßige Marginalisierung und deren Folgen für politische Macht und soziale Sicherungssysteme werden im Kapitel zur Entwicklungsaufgabe des Partizipierens (3.1.1) ausführlich entfaltet. Zusätzlich werden die nun jungen Menschen überproportional stark mit den sozioökonomischen Auswirkungen des demografischen Wandels auf soziale Sicherungssysteme und den Arbeitsmarkt konfrontiert sein (vgl. El-Mafaalani, Kurtenbach, Strohmeier 2025: 11–28; BMFSFJ 2024b: 50, 58, 126, 283), was im Zusammenspiel mit ihrer geringen politischen Macht durchaus zu „*demokratiethoretisch bedenkliche[n] Entwicklungen*“ führen kann (Unfried & Welzer 2025).

Wirtschaftliche Bedingungen und soziale Ungleichheit

Ökonomische Unsicherheiten stellen einen, wenn nicht sogar den zentralen Belastungsfaktor für Familien dar. Mit dem Begriff Familienarmut ist dabei immer auch die Armut von Kindern und Jugendlichen gemeint. Eine Person ist dann arm, wenn sie „*über so wenig Einkommen verfügt, dass es nicht möglich ist, den Lebensstandard zu haben, der in unserer Gesellschaft als selbstverständlich bzw. normal gilt*“ (Funcke & Menne 2023: 2). Das bedeutet, die ökonomisch prekäre Situation einer Familie steht in einem engen Zusammenhang mit einer nachteiligen sozialen, gesundheitlichen und kulturellen Lebenslage von Kindern und Jugendlichen (vgl. DJI 2024a: 56

f.). Darüber hinaus stellt das Aufwachsen in Armut ein „kumulierendes Risiko für die kindliche Entwicklung und die Zukunftschancen dar [...]“ (ebd.: 7), so das DEUTSCHE JUGENDINSTITUT (DJI).

In Deutschland sind Kinder überproportional stark von Armut betroffen. Bundesweit liegt die Armutsgefährdungsquote von Kindern unter 18 Jahren – je nach Erhebungsmethode – bei rund 15 % bis 21 % (vgl. Statista 2024b; bpb 2024b). Laut MIKROZENSUS 2022 galt 2021 mehr als jedes fünfte Kind als armutsgefährdet. Dabei stellten unter allen Armutsgefährdeten die unter 18-Jährigen (mit 20,8 %) die zweitgrößte Gruppe nach den 18- bis 25-Jährigen (25,5 %) (vgl. Funcke & Menne 2023: 3). Für 2023 gibt der MIKROZENSUS an, dass 20,7 % der unter 18-Jährigen armutsgefährdet sind und 25 % der 18- bis unter 25-Jährigen. Die BERTELSMANN STIFTUNG konstatiert, dass sich „die Situation von in Armut lebenden oder von Armut bedrohten Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren verschärft“ (Steinhauer et al. 2025: 14) hat: So sind nunmehr 23,9 % der unter 18-Jährigen armutsgefährdet. Abseits gewisser Schwankungen der Prozentwerte zwischen den Erhebungszeiträumen und trotz unterschiedlicher Erhebungsmethode bleibt festzuhalten: Unter Armutsgefährdeten in Deutschland sind junge Menschen bis 25 Jahre die am stärksten Betroffenen (vgl. bpb 2024b, Funcke & Menne 2023: 3), wie die folgende Tabelle veranschaulicht.

Armutsgefährdungsquote (nach Alter)	2021 (in %)	2023 (in %)
Unter 18 Jahre	20,8	20,7
Ab 18 bis unter 25 Jahre	25,5	25,0
Ab 25 bis unter 50 Jahre	14,6	14,2
Ab 50 bis unter 65 Jahre	12,7	12,5
Ab 65 Jahre	17,4	18,1
Gesamt	16,6	16,6

Tabelle 1: Armutsgefährdungsquote in Deutschland nach Erhebungen des Mikrozensus in den Jahren 2021 und 2023.

Besonders armutsbetroffen sind prekär beschäftigte Eltern, Eltern mit Einwanderungsgeschichte, Alleinerziehende sowie kinderreiche und/oder arbeitslose Eltern. Preissteigerungen erhöhen den finanziellen Druck auf diese Familien zusätzlich im Alltag (vgl. Der Paritätische 2025: 21, 23, 38; DJI 2024a: 7; BMFSFJ 2023: 35 f.). Beispielsweise lag das Armutsrisiko in Haushalten von Alleinerziehenden 2023 bei 41 % (Funcke & Menne 2024: 5). Nicht nur, aber gerade sie traf die Kombination gestiegener Lebenshaltungskosten infolge der Inflation, sinkender realer Kaufkraft und insbesondere zunehmender Wohnkostenbelastung in den vergangenen Jahren erheblich. Gleichwohl die Inflationsrate mittlerweile zurückging, verharren die Lebensmittelpreise auf hohem Niveau und sind rund 40 % höher als noch im Jahr 2019. Haushalte mit niedrigem bis mittlerem Einkommen sowie Haushalte mit Kindern im Allgemeinen spürten diesen Preisanstieg deutlicher als wohlhabendere Haushalte, da in ihrem Warenkorb Nahrungsmittel, Energie und weitere Grundbedarfsgüter einen höheren Anteil der Gesamtausgaben ausmachen (vgl. Hans-Böckler-Stiftung & IMK 2025: 2 f.; DJI 2024a: 29; Dullien & Tober 2022; Prognos AG 2022: 2). Besonders gravierend wirken die angesprochenen gestiegenen Wohnkosten: 37 % der armutsbetroffenen Haushalte gelten als wohnkostenüberbelastet (vgl. Der Paritätische 2025: 21). Bei 25 %

der einkommensarmen Haushalte liegt die Wohnkostenquote⁶ sogar bei über 50 %. Dies steht in engem Zusammenhang mit erheblichen Einschränkungen nicht nur im Konsum und bei der Wohnsituation, sondern auch in den Bereichen Mobilität und Gesundheitsversorgung sowie im heimischen Lernumfeld, etwa durch das Fehlen eines ruhigen Lernorts oder eines Internetzugangs (vgl. Der Paritätische 2025: 21; Funcke & Menne 2023: 10). In Anbetracht dieser Umstände sind es vor allem Eltern im Bürgergeld⁷, die zugunsten ihrer Kinder im Rahmen ihrer eigenen Ernährung auf Ausgaben verzichten oder abwägen, welche konkreten Bedarfe ihrer Kinder sie erfüllen können (vgl. Sanktionsfrei 2025: 3, 8): „[K]aufe ich den Kindern die dringenden Schuhe/Kleidung oder was zu essen[?]“ (ebd.: 12). Auch Kinder berichten von Konsumverzicht, finanziellen Sorgen und eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten. Letzteres allen voran bei ökonomisch schlechter gestellten Familien (vgl. Steinhauer et al. 2025: 14–17; Jugendteilhabeatlas 2025: 54; DJI 2024a: 56).

Armut macht sich zunehmend auch in der sogenannten Mittelschicht bemerkbar. Bereits 2014 stellte STEFFEN MAU fest, „dass sich die Verteilung des Einkommenskuchens zugunsten der hohen Einkommen verschiebt[,] sich zudem der Abstand zwischen Mitte und Oben vergrößert“ (Mau 2014: 7) und gleichzeitig die „Mittelschicht an Boden verliert“ (ebd.: 9). Eine Reduktion der Mittelschicht sowie eine Vergrößerung der unteren Einkommenschicht waren die Folge. Einherging damit auch eine geringere Wahrscheinlichkeit, als sozial Abgestiegener in diese Mittelschicht wieder aufzusteigen (vgl. Consiglio et al. 2021: 23 f.). Diese Entwicklungen finden vor dem Hintergrund einer generellen ökonomischen Verunsicherung statt. In der Einleitung angerissene Faktoren wie der Um- und Abbau des Sozialstaates und wirtschaftliche Veränderungen werden als wichtige Treiber dafür diskutiert, dass „die mit der Zugehörigkeit zur Mittelschicht bisher einhergehende Gewissheit, seinen eigenen Status und den seiner Kinder erhalten, wenn nicht verbessern zu können, schwinden“ (Seibring 2014: 2; vgl. Selk 2024: 65–83; Nachtwey 2016). Selbst junge Menschen mit berufsqualifizierenden oder hochschulischen Bildungsabschlüssen treten nicht mehr zwangsläufig den Weg in die Mittelschicht an. Viele könnten im Hinblick auf einen sicheren Arbeitsplatz und ein langfristig gesichertes Einkommen nicht an die vorhergehenden Generationen anknüpfen (vgl. Mau 2014: 8). Infolgedessen wächst die Bedeutung familiärer Ressourcen für Bildung und Teilhabe. Familiäre Ungleichheiten greifen stärker in die Biografien nachwachsender Generationen ein, sei es durch nicht eingelöste Aufstiegsversprechen oder „Phänomene wie Armutsvererbung, andauernde prekäre Beschäftigung oder fehlende Leistungsanreize im Steuer- und Transfersystem“ (Consiglio et al. 2021: 4).

Auch entlang der Entwicklung der Sozialhilfe kann nachgezeichnet werden, dass Kinderhaben in Deutschland zu einem zunehmenden Armutsrisiko wurde. Bereits 2006 bezeichneten GROH-SAMBERG und GRUNDMANN dies „nicht zuletzt angesichts der demographischen Entwicklung als politische[n] Skandal“ (Groh-Samberg & Grundmann 2006). So wird die, durch eine zunehmend herausfordernde ökonomische Lage sich ergebende Armut oder Armutsgefährdung junger

⁶ Die Wohnkostenquote (auch Mietbelastungs- oder Wohnkostenbelastungsquote) gibt den Anteil der Wohnkosten am verfügbaren Haushaltseinkommen an und dient als Indikator für finanzielle Belastung.

⁷ Die Auswirkungen von Armut im Bürgergeldbezug zeigt eindrücklich die Bundespressekonferenz zur Studie WIE GEHT ES DEN MENSCHEN IM BÜRGERGELDBEZUG? EIN STIMMUNGSBILD NACH ZWEI JAHREN BÜRGERGELD (Fratzscher, M., Steinhaus, H. & Wasilewski, T. 2025).

Menschen nicht immer durch Sozialleistungen abgedeckt. Das liegt unter anderem daran, dass Unterstützungssysteme schwer zugänglich sind oder untereinander nicht effektiv zusammenwirken. Auch sind die Leistungen oftmals zu gering, wodurch weiterhin die Schutzwirkung des Sozialstaates gegenüber Armut reduziert wird. Studien verdeutlichen, dass die Grundsicherung zur Überschreitung der Armutsschwelle nicht ausreicht (vgl. Der Paritätische 2025: 28; DJI 2024a: 7–9, 57). Der Bürgergeld-Regelsatz wird den Anforderungen an eine gesunde Ernährung von Kindern und Jugendlichen ebenso wenig gerecht, wodurch „*die Bedarfe insbesondere von männlichen Jugendlichen unterdeckt*“ (Sanktionsfrei 2025: 8 f.) werden. Auch das Elterngeld, eine für die Berufspause nach der Geburt vorgesehene Unterstützungsleistung, verliert zunehmend seine Funktion als eine Einkommensstabilisierung für junge Familien: Infolge von Inflation und einer seit 2007 nicht erfolgten Betragsanpassung der Leistung, ist die Kaufkraft des Elterngeldes um circa 38 % gesunken und wird ohne entsprechende Maßnahmen in Zukunft weiterhin sinken (vgl. Geis-Thöne 2024: 1). Ergänzend verschärft sich diese Belastung durch anhaltende Kaufkraftlücken bei familienbezogenen Transferleistungen: Während viele Haushalte seit 2021 durch Steuerentlastungen und Lohnsteigerungen entlastet wurden, sind Haushalte mit Kindern und mittleren Einkommen – bei haushaltsspezifischen Inflationsraten von bis zu 16,76 % – weiterhin mit Netto-Mehrbelastungen konfrontiert. Dies liegt auch daran, dass das Kindergeld (real nur +8 % inklusive dem 2021-Bonus) hinter der Teuerung zurückbleibt und Sozialversicherungsbeiträge steigen. Die Folge sind verbleibende Defizite von 262 bis 492 Euro pro Jahr bei typisierten Familien mit zwei Kindern sowie Alleinerziehenden mit einem Kind, was die finanzielle Stabilität junger Familien zusätzlich untergräbt (vgl. Dullien et al. 2024: 2, 11–12).

Gleichwohl der Sozialstaat „*grundsätzlich in der Lage [ist], Einkommensarmut zu reduzieren oder auch ganz abzuschaffen*“ (Der Paritätische 2025: 26), bleibt Lohnarbeit – insbesondere infolge der Mindestlohneinführung – somit der zentrale Schutzfaktor gegen Familienarmut (vgl. ebd.: 26). Dabei stellt gerade die Betreuung von Kindern, insbesondere von Kleinkindern unter 3 Jahren, ein „*sogenannte[s] Vermittlungshemmnis*“ bei der Suche nach existenzsichernder Erwerbsarbeit dar und hindert damit Eltern am (Wieder-)Eintritt in die Lohnarbeit (Sanktionsfrei 2025: 13; Geis-Thöne 2024: 1).

Aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche in Armutslagen strukturell benachteiligt sind. Dennoch gibt es keinen Automatismus, dass jedes arme Kind Entwicklungsprobleme aufweist, wenngleich die nähere Betrachtung der Zusammenhänge konsistent negative Effekte familiärer Armut auf Bildungschancen und Gesundheit zeigt. So treten bei jungen Menschen aus Haushalten mit niedrigem sozioökonomischem Status signifikant häufiger psychische Auffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen sowie chronische Erkrankungen auf. Diese gesundheitliche Ungleichheit folgt einem ausgeprägten sozialen Gradienten: Mit sinkendem Einkommen und geringem Bildungsstatus der Eltern steigt das Risiko für ADHS, Verhaltensstörungen, emotionale Schwierigkeiten und psychosoziale Belastungen. Armut wirkt dann nicht nur als materieller Mangel, sondern als ein systemisches Gesundheitsrisiko – die materielle Lage ist hier nicht bloßer Kontext, sondern Bestandteil der äußeren Realität, die auf die körperlich-psychische innere Realität durchschlägt (vgl. Bauer & Hurrelmann 2018: 98), insbesondere, wenn sie über einen längeren Zeitraum hinweg besteht (vgl. Hähnle, Weilemann & Fegert 2020). Die strukturelle Reproduktion gesundheitlicher Ungleichheit durch Armutslagen bei Kindern und Jugendlichen verdeutlicht, wie die langfristige Wirkung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen

auf das körperliche und psychische Wohlbefinden nachwachsender Generationen trifft. Darüber hinaus weist die BERTELSMANN STIFTUNG auf die von struktureller Armut in ihrer Auswirkung auf junge Menschen ausgehenden Rückkopplungseffekte dieser Armutserfahrungen hin. Diese stellen eine Bedrohung des gesellschaftlichen Zusammenhalts im Allgemeinen dar (vgl. Funcke & Menne 2023: 1, 9, 12 f.; Der Paritätische 2025: 2, 26–28).

Synthese: Familie als Ort verdichteter gesellschaftlicher Widersprüche

Diese Befunde zusammenführend, lässt sich nachzeichnen, wie eng das Aufwachsen junger Menschen mit den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und institutionellen Bedingungen verbunden ist, unter denen Familien heute leben. Diese ungleichen Startbedingungen, die auf makrostruktureller Ebene durch demografische, ökonomische und sozialstaatliche Entwicklungen entstehen, wirken sich unmittelbar auf die Mikroebene des Familienlebens aus. Im Zusammenspiel mit innerfamiliären Dynamiken prägt all das die konkreten Lebensrealitäten junger Menschen. Damit entfaltet sich das familiäre Miteinander zu einem zentralen Ort, an dem sich gesellschaftliche Veränderungen und Ungleichheiten in individueller Bewältigung verdichten. Im Sinne des MpR (vgl. Bauer & Hurrelmann 2018: 90 ff.) sind diese Bedingungen Teil der äußeren Realität (vgl. ebd.: 98), die junge Menschen nicht passiv erleiden, sondern aktiv verarbeiten. Dies allerdings unter strukturell ungleichen Voraussetzungen: Die Entwicklungsaufgaben sind für alle gleich, die zu ihrer Bewältigung verfügbaren Ressourcen jedoch ungleich verteilt (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 98, 102), sodass ein Scheitern an ihnen fälschlich als individuelles Versagen erscheinen kann. Das Gelingen von Familienleben ist somit nicht nur eine Frage individueller Fähigkeiten wie psychischer Flexibilität, sondern erfordert zwingend unterstützende institutionelle Rahmenbedingungen, die eine gleichberechtigte Teilhabe ermöglichen und die negativen Effekte der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen kompensieren. Eine solche Politik ist entscheidend, um die Passung zwischen Entwicklungsaufgaben und Ressourcen (vgl. Bauer & Hurrelmann 2018: 98) zu sichern und die Eltern-Kind-Beziehungen als zentrale Ressource für gelingende Sozialisation zu stärken, damit junge Menschen die an sie gestellten Entwicklungsaufgaben im Rahmen der produktiven Realitätsverarbeitung bewältigen können, anstatt an einem strukturell verengten Möglichkeitsraum zu scheitern (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 93).

Der nächste Schritt richtet den Blick hinein in die Familie, auf die Mikroebene dieser Sozialisationsinstanz. Betrachtet werden einige ihrer Binnenlogiken: die Rolle von Eltern-Kind-Beziehungen, emotionale und psychosoziale Ressourcen sowie Belastungen, als auch die vorgelebte familiäre Rollenverteilung.

1.2 Familiäre Alltagserfahrungen und Binnenstrukturen

Eltern-Kind-Beziehung als zentrale innerfamiliäre Ressource

Dass soziale Werte im Allgemeinen und im Besonderen die Familie im Wertekosmos junger Menschen fest verankert sind, zeigen aktuelle Jugendstudien (vgl. Albert, Quenzel & de Moll 2024: 20; Calmbach et al. 2024: 303; Döbele et al. 2023: 9 f.). Die SHELL JUGENDSTUDIE 2024 untermauert dies quantitativ: 92 % der 12- bis 25-Jährigen geben an, dass es ihnen wichtig ist, ein gutes

Familienleben zu führen (vgl. Albert, Quenzel & de Moll 2024: 104). Dies spiegelt auch die Selbstwahrnehmungen von Kindern und Jugendlichen wider, wie die Studie *BEDARFE VON KINDERN UND JUGENDLICHEN FÜR EIN GELINGENDES AUFWACHSEN* der BERTELSMANN STIFTUNG feststellte. Hierbei nannten 52,9 % der befragten 10- bis 15-Jährigen *soziale Beziehungen* zu Peers wie auch Familie als elementar für ein gutes Leben, 20,9 % meinten dabei explizit die Familie. Vor allem jene aus weniger wohlhabenden, aber emotional stabilen Haushalten schätzen die familiäre Unterstützung als besonders bedeutsam ein (vgl. Steinhauer et al. 2025: 18–20). Im Allgemeinen äußerten sie in den Gruppendiskussionen der Studie, dass Geld grundsätzlich zwar notwendig sei, aber familiäre Bindungen eine deutlich höhere Priorität in ihrem Leben besäßen. Es zeigte sich weiterhin, dass Kinder und Jugendliche über ihre eigene (Nicht-)Betroffenheit hinaus ein Bewusstsein für die Relevanz zentraler Aspekte eines guten Lebens aufweisen (vgl. Steinhauer et al. 2025: 22).

Auch die Qualität elterlicher Unterstützung im Bildungsbereich ist stark von elterlicher Bildung, dem Familieneinkommen und sozialem Kapital der Eltern abhängig. Untersuchungen verdeutlichen, dass elterliches Schulinvolvement, unter anderem in Form von Hausaufgabenhilfe, signifikant mit dem Bildungserfolg von Kindern korreliert. Gleichzeitig fällt auf, dass dieses Engagement stark sozial differenziert ist: Eltern aus sozial privilegierten Haushalten sind häufiger und intensiver involviert als benachteiligte Eltern, was bestehende Bildungsungleichheiten verstärken kann (vgl. DJI 2024c: 67). Dabei kann ebenso festgestellt werden, dass unter Armutbedingungen gezielte elterliche Anstrengungen geschehen, um vorhandene Ressourcen entsprechend auf die Kinder zu konzentrieren (vgl. Sanktionsfrei 2025: 8, 12). Denn arme Kinder wachsen häufig in ressourcenarmen Umwelten auf. Es betrifft nicht nur die materielle Welt. Eingeschränkt sind auch soziale Erprobungsräume und Selbstwirksamkeitserfahrungen. Konkret drückt sich dies in einem geringeren Zugang zu Freizeitaktivitäten, kultureller Bildung oder digitalen Lernmitteln aus (vgl. Funcke & Menne 2023: 11; Der Paritätische 2025: 23). Diese Einschränkungen können wiederum einen Einfluss auf die Sozialisationsprozesse zeigen, wenn geringere Bildungschancen aufgrund von Armutslagen zu einem geringeren Selbstvertrauen und damit zu einer schwächeren sozialen Integration führen.

Bei alledem ist zu unterstreichen, dass nicht primär die materiellen Verhältnisse, sondern die emotionale Bindung als das tragende Merkmal familialer Sozialisation wirkt. Diese Erkenntnis steht „*im Einklang mit aktuellen Jugendstudien, die auf die besondere Relevanz harmonischer und unterstützender sozialer Beziehungen [...] verweisen*“ (Steinhauer et al. 2025: 18). Emotionale Ressourcen der Familie können ein wirksamer Schutzfaktor gegen ökonomische Belastung und deren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche sein (vgl. Steinhauer et al. 2025: 19). Auf der innerfamilialen Ebene zeigt sich, dass das subjektive Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen maßgeblich durch solche emotional stabilisierenden Bindungen geprägt ist. Gerade in prekären Lebenslagen kann ein gutes Familienklima kompensierend wirken und die Auswirkungen materieller Deprivation auf das psychische Befinden abfedern.

Wie im Kapitel 1.1 bereits angeführt, ist ein Trend zu späterer Elternschaft erkennbar. Diese geht häufig mit einem höheren Bildungsniveau der Eltern, deren stabilerer Partnerschaft sowie besseren sozioökonomischen Bedingungen einher. Damit können jedoch andere Belastungen verbunden sein, wie etwa Zeitknappheit oder Vereinbarkeitskonflikte von Beruf und Familie. Umgekehrt bedeutet frühere Elternschaft oft geringere Bildungsabschlüsse der Eltern sowie prekärere

Erwerbsverhältnisse und instabilere Partnerschaften (vgl. Zerle et al. 2012: 54 f.). Die Kinder späterer Eltern profitieren außerdem häufig von allgemeinen Kohortenvorteilen, die sich etwa in einer erweiterten Bildungsbeteiligung (z. B. Ausbau tertiärer Bildung), verbesserten medizinischen und öffentlichen Gesundheitsbedingungen (z. B. sinkende Mortalität, längere Lebenserwartung) sowie allgemein günstigeren Lebensbedingungen im Wohlfahrtsstaat (z. B. breiterer Zugang zu sozialstaatlichen Ressourcen) ausdrücken, sodass langfristig höhere Bildungsabschlüsse und bessere gesundheitliche Entwicklungsverläufe zu beobachten sind (vgl. Barclay & Myrskylä 2016). Zusätzlich liegen Befunde vor, dass Kinder, deren Mütter bei der Kindsgeburt älter als 30 Jahre waren, im Durchschnitt bessere mathematische Leistungen und eine höhere soziale Kompetenz aufweisen (vgl. BiB 2024a). Weiterhin lässt sich festhalten, dass die langfristigen Trends auf der Makroebene (äußere Realität) den individuellen gesundheitlichen und entwicklungsbezogenen Risikofaktoren von Kindern aus späteren Geburten überwiegen (vgl. Barclay & Myrskylä 2016: 86)⁸. Ein weiterer Aspekt im Kontext späterer Elternschaft betrifft die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung: Zwar liegt bislang nur eine begrenzte Anzahl quantitativer Studien zu diesem Thema vor, meist mit Fokus auf die Mutter-Kind-Beziehung, doch deuten bisherige Ergebnisse auf eine grundsätzlich positive Beziehungsqualität zwischen älteren Eltern und ihren Kindern hin. So zeigen Untersuchungen, dass ältere Mütter seltener auf physische oder verbale Sanktionen zurückgreifen und im Vergleich zu jüngeren Müttern ein höheres Maß an Feinfühligkeit im Umgang mit ihren Kindern aufweisen. Diese erhöhte Sensitivität wirkt sich langfristig positiv auf die Beziehung aus und ist mit einem geringeren Maß an elterlich wahrgenommenen Konflikten im Jugendalter verbunden. Darüber hinaus kann dies mit erhöhten elterlichen Investitionen und einer positiveren psychosozialen Familiendynamik einhergehen (vgl. Lysons & Jadva 2023: 1031 f.; Zondervan-Zwijnenburg et al. 2020).

Emotionale, psychische und soziale Ressourcen sowie Belastungen

Unabhängig vom Zeitpunkt der Familiengründung gelingt es vielen Eltern, ein gutes emotionales Familienklima herzustellen. Ein solches Klima, eine hohe Bindungsqualität und emotionale Sicherheit innerhalb einer Familie können Resilienzfaktoren gegen Belastungen von Armut und Armutsgefährdung darstellen. Bereits die KAUAI-STUDIE in den 1980er-Jahren arbeitete heraus, dass *eine* verlässliche Bezugsperson, die Halt, Wärme und Geborgenheit bietet, entscheidend ist für die Entwicklung von Resilienz im Rahmen akuter oder kontinuierlicher Risiken, denen ein Kind ausgesetzt sein kann (vgl. Grabowski 2023: 4–6, 13). Und auch heute wirken stabile emotionale Eltern-Kind-Beziehungen schützend, nicht zuletzt in Krisenzeiten (vgl. BMFSFJ 2024a: 16 f.), und fördern kindliches Wohlbefinden. Kinder benennen ihre Familie als wichtigstes Element für dieses, noch vor materiellen Bedürfnissen (vgl. Steinhauer et al. 2025: 18). Dem DJI zufolge gilt das Familienklima sogar als stärkster Prädiktor für subjektives Wohlbefinden bei Kindern zwischen 5 und 11 Jahren (vgl. DJI 2024c: 17). Auch das elterliche Wohlbefinden hängt eng mit einer positiven Bindungsgestaltung zusammen. So kann ein niedriges Wohlbefinden tendenziell zu einer weniger kindzentrierten und weniger autonomiefördernden Erziehung führen. Dass dabei

⁸ Offen bleibt, inwiefern aktuelle Entwicklungen diese Kohortenvorteile später Geborener relativieren – etwa durch die geringe Anzahl Gleichaltriger aufgrund demografischer Veränderungen, durch reduzierte Bildungsressourcen, unsicherere Arbeitsmärkte oder häufiger auftretende psychosoziale Belastungslagen. Hierzu fehlt es derzeit an ausreichender empirischer Evidenz.

die Unterschiede zwischen der Vergleichsgruppe mit Eltern, die ein höheres Wohlbefinden aufwiesen, insgesamt gering ausfielen, deutet darauf hin, dass Eltern trotz Belastungen bemüht sind ein positives Erziehungsklima aufrechtzuerhalten. Möglicherweise versuchen sie ihre Kinder nicht mit ihrer eigenen psychischen Lage zu belasten. Umgekehrt ist ebenso denkbar, dass ein beständiges Bemühen um ein gutes Familienklima auf Kosten des eigenen Wohlbefindens geht (vgl. DJI 2024c: 57–59).

Dies spricht für die hohe Bedeutung der personalen Ressourcen – wie Beziehungs- und Reflexionsfähigkeit oder Resilienz – in der Realitätsverarbeitung. Somit ist auch in ökonomisch prekären Verhältnissen eine gelingende Sozialisation nicht ausgeschlossen (vgl. Zerle et al. 2012: 62). Die Wichtigkeit solcher Ressourcen ist nicht erst seit der COVID-19-Pandemie von großer Bedeutung: Neben einer Zunahme materieller Not erleben Familien eine Zunahme an psychischen Belastungen, die sich nicht zuletzt aus eben jener ökonomisch gestiegenen Belastung speist. Besonders Kinder und Jugendliche berichten von Ängsten vor der Inflation, aber auch vor Krieg, Klimawandel und gesellschaftlichen Spannungen sowie Diskriminierungen und Ausgrenzungen (vgl. BMFSFJ 2024a: 10; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin, 2024: 3, 37, 43 f.; Steinhauer et al. 2025: 14, DKJS 2025: 5 f.). Befürchtet wird auch, dass sich die derzeit bereits angespannte Situation einer „steigende[n] Zahl junger Menschen“, die unter „Einsamkeit, Unsicherheit mit Blick auf die Zukunft“ sowie an, durch „Furcht und Verlust hervorgerufene Sorgen- oder gar Angstzustände“ leiden, infolge „gesellschaftlicher, politischer und ökologischer Veränderungen“ weiter verschärft (BMFSFJ 2024b: 485). Innerfamiliär wirken Armut und prekären Lebenslagen unter anderem durch Scham, Vermeidung, Rückzug und soziale Isolation. Beispielhaft hierfür sind beschämende Situationen bei Antragstellungen für Klassenfahrten und damit verbundene stigmatisierende Nachfragen seitens Dritter zur familiären Situation gegenüber den Kindern. Diese Erfahrungen wirken negativ auf das Selbstbild und die emotionale Sicherheit im Sozialraum: Kinder erfinden Ausreden, melden sich bei gemeinsamen Aktivitäten krank oder sogar ab und das sowohl im schulischen Kontext wie auch bei Einladungen aus Peer-Groups (vgl. DJI 2024a: 32; Der Paritätische 2025: 6; Funcke & Menne 2023: 10 f.). In finanziell angespannten Haushalten sparen Elternteile an Ausgaben für sich selbst, um im Gegenzug ihren Kindern möglichst viel zu ermöglichen. Hierbei ist davon auszugehen, dass diese Anpassungen keine Ausnahmerecheinungen sind, sondern dass es sich aufgrund strukturell schwacher Einkommensbedingungen hierbei um mehrjährige Phasen oder einen familiären Dauerzustand handelt. In dieser Zeit leiden Kinder, auch trotz der situativen Bewältigungsstrategie ihrer Eltern, erheblich unter den damit verbundenen negativen Auswirkungen (vgl. DJI 2024a: 56; Funcke & Menne 2023: 10–13).

Das DJI bemerkt weiterhin, dass das subjektive Wohlbefinden von 5- bis 11-jährigen Kindern positiver ausgeprägt ist als bei Jugendlichen. Das liege nicht zuletzt daran, dass jüngere weniger stark durch soziale Vergleiche beeinflusst werden (vgl. Heinrich & Volf 2022: 7) und einem geringeren Einfluss gesellschaftlich-medialer Diskurse unterliegen. Auch ließe sich bei ihnen kein Zusammenhang zwischen Lebenszufriedenheit und Einwanderungsgeschichte des Kindes oder Deprivation des elterlichen Haushaltes finden (vgl. DJI 2024c: 18). Das ändere sich mit dem Übergang ins Jugendalter, wenn das Fehlen materieller und davon abhängiger sozialer

Ressourcen zunehmend das subjektive Wohlbefinden junger Menschen negativ beeinflusst (vgl. Hähnle, Weilemann & Fegert 2020).

Neben allen positiven Worten gegenüber der Wichtigkeit familiärer Bindungen müssen zwei Mahnungen ausgesprochen werden. Erstens darf keine Individualisierung gesellschaftlicher Probleme erfolgen. Die beschriebene Resilienzförderung durch positive innerfamiliäre Dynamiken bedeutet nicht, dass strukturelle Armut irrelevant wäre. Vielmehr zeigt sich, dass familiäre Bindungen einen Puffer bilden können. Eltern vermögen durch eine liebevolle Beziehung und Engagement viel zu kompensieren. Doch selbst die stärksten Familien stoßen an ihre Ressourcengrenzen, wenn materielle Not oder dauerhafter Stress überhandnehmen. Zweitens ist nicht zuletzt am Gender Care Gap⁹ feststellbar, dass innerfamiliäre Solidarität häufig auf mütterlichen Schultern lastet. Dies liegt weniger an biologischen Effekten als vielmehr am Sozialgefüge einer patriarchal organisierten Gesellschaft (vgl. Schulz 2025: 84–92): „Während die biologischen Effekte der hormonellen Umstellung während der Schwangerschaft wieder verklingen“, verändert der stete Prozess des Aufmerksamkeit-Spendens und Fürsorge-Gebens gegenüber dem Kind das Leben – ganz gleich, ob die liebegebenden Personen Mutter, Vater, Adoptiveltern oder nicht-binäre Elternteile sind (ebd.: 85).

Weiterhin ist auf die Realität häuslicher Gewalt und deren Gefahr für die Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen hinzuweisen. Häusliche Gewalt ist kein klassen- oder schichtenspezifisches Phänomen, doch zeigt sie häufig Überschneidungen mit komplexen Belastungslagen und erhöhtem Armutsrisiko. Auch kritische Lebensereignisse wie Trennung, die Geburt eines Kindes oder insbesondere die Arbeitslosigkeit des Mannes bringen Überforderung hervor, die in Gewaltausübung münden kann (vgl. NAK 2017: 32 f.). Kinder, die in gewaltbelasteten Familien aufwachsen, gelten dabei als unmittelbar betroffen, auch wenn sie nicht selbst körperlich angegriffen werden. Die Forschung verweist darauf, dass das Miterleben elterlicher Gewalt vielfältige psychische Belastungen auslösen kann, dazu zählen unter anderem Ängstlichkeit, depressive Symptome und eine erhöhte Wahrscheinlichkeit späterer eigener Gewalterfahrungen, sei es ausübend oder als betroffene Person. Darüber hinaus zeigen sich Schwierigkeiten im Ausschöpfen des eigenen schulischen oder geistigen Potenzials und damit verbundene Konsequenzen auf dem Bildungsweg sowie ein erwartbar höheres Risiko eines niedrigeren Einkommens im späteren Lebensverlauf (vgl. WD 2024: 6; Meysen et al. 2022: 77–81).

Amtliche Zahlen unterstreichen die gesellschaftliche Relevanz: Laut STATISTISCHEM BUNDESAMT wurden im Jahr 2023 bei rund 63.700 Kindern und Jugendlichen Kindeswohlgefährdungen festgestellt – ein Anstieg um 2 % zum Vorjahr und bis dato historischer Höchststand. In 73 % der Fälle ging die Gefährdung vorwiegend von einem Elternteil aus. Die Gefährdungsformen verteilten sich auf Vernachlässigung (58 %), psychische Misshandlung (36 %), körperliche Gewalt (27 %) und sexuelle Gewalt (6 %); 23 % der betroffenen Kinder waren von mehreren Gefährdungen gleichzeitig betroffen (vgl. Statistisches Bundesamt 2024b). Ergänzend zeigt das BUNDESLAGEBILD

⁹ Der Gender Care Gap ist ein Indikator für die Gleichstellung der Geschlechter, der den prozentualen Unterschied im täglichen Zeitaufwand für unbezahlte Care-Arbeit (Sorgearbeit) zwischen Frauen und Männern beschreibt. Er berechnet sich aus der Differenz der durchschnittlichen täglichen Zeit, die Frauen im Vergleich zu Männern auf unbezahlte Tätigkeiten wie Hausarbeit, Kinder- und Personenpflege, Ehrenamt und damit verbundenen Wegezeiten verwenden (vgl. BMBFSFJ 2025c).

HÄUSLICHE GEWALT 2023, dass „[d]ie Anzahl der Opfer Häuslicher Gewalt in den letzten fünf Jahren deutlich angestiegen“ (BKA 2024: 7) ist. Von den 88.411 Opfern innerfamiliärer Gewalt waren 35,1 % Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre. Besonders bedeutsam für den Bereich Gewalt an Schutzbefohlenen ist, dass die Deliktgruppe der Misshandlung von Schutzbefohlenen im Jahr 2023 4.416 Opfer umfasste und damit 5,0 % der Opfer innerfamiliärer Gewalt ausmachte. Zugleich wurden 4.039 (4,6 %) Kinder, Jugendliche und Schutzbefohlene ab 14 Jahren Opfer sexuellen Missbrauchs, sodass das Lagebild den erheblichen Umfang von Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im familiären Kontext (im Hellfeld) sichtbar macht (vgl. ebd.: 40). Die divergierenden Zahlen des BUNDESKRIMINALAMTES und des STATISTISCHEN BUNDESAMTES sind zwar nicht direkt vergleichbar, verweisen aber darauf, dass die tatsächliche Anzahl der gefährdeten Kinder und Jugendlichen (im sogenannten Dunkelfeld) weitaus höher liegen kann als es die amtlichen Statistiken ausweisen. So schreibt das STATISTISCHE BUNDESAMT selbst, dass Schätzungen von einem „tatsächlichem Anstieg um bis zu 8 %“ (Statistisches Bundesamt 2024b) aufgrund fehlender Daten seitens der Jugendämter ausgehen.

Darüber hinaus gibt es andere Situationen, in denen junge Menschen das Familienleben als belastend oder konfliktgeladen empfinden. Die COVID-19-Pandemie zwang Heranwachsende beispielhaft dazu, viel Zeit zu Hause zu verbringen. Laut der SHELL JUGENDSTUDIE 2024 erhöhte dies „die Konflikte mit den Eltern und/oder Geschwistern“ (Albert, Quenzel & de Moll 2024: 40). Auch Sorgen um die Gesundheit von Familienangehörigen kamen hinzu und manche Jugendliche erlebten unerwartete Krankheits- und Todesfälle im familiären Umfeld (vgl. ebd.: 40). In solchen Fällen kann Familie zur Belastungsprobe werden.

Weiterhin gibt es Hinweise auf Konflikte oder Belastungen in bestimmten Kontexten: Etwa Jugendliche, die sich als queer definieren, empfinden die Beziehung zu ihren Eltern häufiger als schwierig. Hier scheinen generationsbedingte Spannungen oder fehlende Akzeptanz innerhalb mancher Familien aufzutreten, was die psychosoziale Belastung dieser Jugendlichen erhöht (vgl. ebd.: 136). Insgesamt berichten diese Jugendlichen seltener von einem Wunsch nach eigenen Kindern, was andeutet, dass eine solche erlebte, familiäre Atmosphäre direkten Einfluss auf die je eigenen Zukunftspläne nehmen kann (vgl. ebd.: 145).

Im Sinne des MPR nach HURRELMANN zeigt sich: Häusliche Gewalt erschwert die Entwicklung verlässlicher emotionaler Bindungen und unterminiert damit soziale Ressourcen, die für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung erforderlich sind (vgl. Hurrelmann & Bauer 2018: 111, 145). Beispielhaft seien Kinder angeführt, die familiäre Gewalt miterleben und dadurch häufiger ambivalente oder desorganisierte Bindungsmuster entwickeln. Insbesondere das Phänomen der Parentifizierung – also das Übernehmen elterlicher Verantwortung durch Kinder – stellt eine gravierende psychosoziale Belastung dar (vgl. Meysen et al. 2022: 87–90). Die Familie als primäre Sozialisationsinstanz verliert dabei ihre Schutzfunktion und wird zur Quelle von Unsicherheit. Dies erschwert nicht nur die Verarbeitung äußerer Realität, sondern auch die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität. Entwicklungsaufgaben wie das Erlernen von Selbstvertrauen, sozialer Kompetenz oder der Aufbau von Zukunftsperspektiven können unter diesen Bedingungen nur eingeschränkt oder gar nicht bewältigt werden (vgl. Hurrelmann & Bauer 2018: 107 f.). Insbesondere bei mehrfach benachteiligten Kindern – etwa bei gleichzeitigem Erleben von Gewalt, Armut und Ausgrenzung – wird sichtbar, wie ungleich verteilt Sozialisationsbedingungen sind (vgl. ebd.:

188–191). Die langfristige Folge kann eine beeinträchtigte Persönlichkeitsentwicklung sein, die auch im Erwachsenenalter nachwirkt.

Rollenverteilung, Arbeitszeitmodelle und Care-Arbeit

Die innerfamiliäre Arbeitsteilung zeigt sich als hochgradig geschlechtsspezifisch. Während bei kinderlosen Partnerschaften nahezu alle Paare in Vollzeit tätig sind, reduziert ein Großteil der Frauen ihre Erwerbsarbeitszeit nach der Geburt eines Kindes deutlich. Die Geburt wird zum zentralen Einschnitt in die Erwerbsverläufe junger Familien, vor allem für die Frauen als Mütter. Damit einher geht oftmals eine Retraditionalisierung der partnerschaftlichen Rollen, die häufig auf Dauer angelegt ist (vgl. BMFSFJ 2024a: 111 f., BMFSFJ 2023: 24).

Einen quantitativen Beleg für diese Retraditionalisierung liefert der Gender Care Gap. Laut der ZEITVERWENDUNGSERHEBUNG lag dieser im Jahr 2022 bei 44,3 %. Konkret bedeutet das, dass Frauen durchschnittlich knapp neun Wochenstunden mehr unbezahlte Care-Arbeit leisten als Männer. Zwar hat sich der Wert seit 2012 (damals 52,4 %) leicht zugunsten einer egalitäreren Aufteilung verschoben – was einem Rückgang von etwa acht Minuten pro Tag bzw. acht Prozentpunkten entspricht –, dennoch bleibt die Kluft beträchtlich. Besonders gravierend zeigt sich diese Ungleichverteilung in Familien mit mehreren Kindern oder Kleinkindern: Mütter, deren jüngstes Kind unter sechs Jahre alt ist, leisten pro Woche im Schnitt 14 Stunden und 36 Minuten mehr unbezahlte Arbeit als Väter, was einem Gender Care Gap von 56,6 % entspricht (Sozialbericht 2024: 231–233)¹⁰.

Laut FAMILIENREPORT 2024 besteht eine erhebliche Differenz zwischen idealer und gelebter Arbeitsteilung in Familien: 75 % der Mütter in Paarfamilien übernehmen den Hauptanteil der Kinderbetreuung, obwohl nur 48 % dies als Ideal empfinden. Umgekehrt wünschen sich 44 % der Paare eine gleichmäßige Aufteilung (laut FAMILIENBAROMETER sind es sogar 53 %) jedoch gelingt dies nur 17 % der Familien tatsächlich (vgl. BMFSFJ 2024a: 115–117, BMFSFJ 2023: 23–25). Die vorgelebte Arbeitsteilung spiegelt sich auch in der kindlichen Wahrnehmung wider. Während rund zwei Drittel der im Rahmen der vierten WORLD VISION KINDERSTUDIE 2018 befragten Kinder angeben, dass ihre Mütter sich genug Zeit für sie nehmen, trifft dies nur auf ein Drittel ihrer Väter zu (vgl. Rathmann, Bründel & Hurrelmann 2024: 83).

Mütter erfahren durch die (häufig unfreiwillige) Ungleichverteilung der Care-Arbeit eine Doppelbelastung. Neben der Mehrarbeit durch häusliche Care-Arbeit müssen sie oft einer Lohnarbeit nachgehen. Dabei machen Mütter zwangsläufig zugunsten ihrer Kinder Abstriche, in dem sie auf Karrierechancen verzichten, geringere Einkommen verzeichnen und eine niedrigere Vermögensbildung sowie Rentenanwartschaften zu erwarten haben (vgl. BMFSFJ 2024a: 98; BMFSFJ 2023: 17, 23, 28). Diese Umstände werden im Gender Pay Gap abgebildet, der geschlechtsspezifische Verdienstunterschiede widerspiegelt. Zwar ist der *unbereinigte*¹¹ Gender Pay Gap gesunken (2023: 18 %; 2024: 16 %), jedoch stagniert der *bereinigte* Gender Pay Gap bei etwa 6 % (vgl.

¹⁰ Das Alter des jüngsten Kindes beeinflusst den Zeitaufwand für unbezahlte Tätigkeiten erheblich, sowohl Mütter als auch Väter: Eltern mit Kindern unter 6 Jahren investieren wöchentlich im Durchschnitt 40 Zeitstunden – vergleichbar mit einer zusätzlichen Vollzeitstelle –, während Eltern mit Kindern ab 6 Jahren „nur“ 27 Stunden benötigen.

¹¹ Der unbereinigte Gender Pay Gap bezeichnet den durchschnittlichen Verdienstunterschied zwischen Männern und Frauen insgesamt, während der bereinigte nur Unterschiede bei vergleichbarer Tätigkeit und Qualifikation ausweist.

Statistisches Bundesamt 2025a). Dessen Betrachtung liefert jedoch nur bedingte Aussagekraft, da langfristige Einkommensunterschiede, die sich im Laufe des Erwerbslebens zwischen Männern und Frauen aufbauen, darin nicht abgebildet werden.

„Nur die Betrachtung der Lebenserwerbseinkommen, die die Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich ihrer Entlohnung und Arbeitsmarktpartizipation über das gesamte Erwerbsleben hinweg mit einbezieht, zeigt das wahre Ausmaß der Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt“ (Barišić & Consiglio 2020: 9).

Dies spiegelt der *Gender Lifetime Earnings Gap* wider und zeigt, dass die geschlechtliche Einkommenslücke im Lebensverlauf in erheblichem Maße mit den geringeren Erwerbseinkommen von Müttern zusammenhängt. Nach dem CHILD PENALTY ATLAS lassen sich in Deutschland 97 % des dort analysierten Gender Gaps durch Elternschaft bzw. den Umstand erklären, ob eine Frau Mutter ist (vgl. Child Penalty Atlas o. J.). Dieser sogenannte *Child Penalty*, zeigt sich besonders deutlich bei Frauen in ihren 30er Jahren¹² – in dem Alter, in dem Schwangerschaften aktuell am häufigsten vorkommen: Sie verdienen nur noch etwa halb so viel wie gleichaltrige Männer. Im Vergleich dazu sind die Einkommensverluste von kinderlosen Frauen über ihr Erwerbsleben hinweg deutlich geringer: Sie verdienen in Westdeutschland rund 13 % und in Ostdeutschland sogar nur 3 % weniger als Männer. Für Mütter sind die finanziellen Einbußen hingegen erheblich und steigen mit der Kinderzahl. Bei drei oder mehr Kindern betragen diese im Vergleich zu kinderlosen Frauen bis zu 68 % (vgl. Barišić & Consiglio 2020: 7 f.). Die Child Penalty trifft biologische Mütter wie Adoptivmütter gleichermaßen. Zehn Jahre nach der Geburt oder Adoption verzeichnen sie im Schnitt 60 % weniger Einkommen, verglichen mit kinderlosen Frauen bzw. ihrem Einkommen vor Geburt oder Adoption des ersten Kindes. Die Ursachen für den Einkommensverlust liegen also in sozialen Normen und ökonomischen Strukturen anstatt in vermeintlich biologischen Gegebenheiten (Kleven et al. 2021: 183, 196).

Der Child Penalty wirkt folgeschwer über Generationen hinweg. Töchter von Frauen, die in traditionellen Rollenmustern lebten, sind später mit größerer Wahrscheinlichkeit ebenfalls von einem ausgeprägten Child Penalty betroffen. Entscheidend für diesen Effekt sind weder das Einkommen noch der Bildungsgrad der Elterngeneration, sondern das beobachtete Rollenmodell in der Kindheit. Die Übertragung erfolgt dabei spezifisch von der Mutter zur Tochter; bei Söhnen oder über die väterliche Linie zeigt sich dieser Effekt nicht. KLEVEN ET AL. interpretieren dies als deutlichen Hinweis darauf, dass das Aufwachsen in einem geschlechterspezifisch geprägten Umfeld die berufliche und soziale Zukunft von Frauen langfristig beeinflusst. Somit wirkt der Child Penalty nicht nur auf die aktuelle Generation, sondern prägt auch die Weichenstellungen der nachfolgenden Generation (vgl. Kleven et al. 2019: 183, 204–207). Eine nachhaltige Verringerung der Verdienstlücke zwischen den Geschlechtern erfordert neben der Beseitigung fortbestehender Entgeltungleichheiten vor allem die politische Bearbeitung mutterschaftsbedingter Benachteiligungen am Arbeitsmarkt und im Steuersystem sowie einen kulturellen Wandel hin zu einer gleichmäßigeren Aufteilung von Care-Arbeit (vgl. Barišić, M. & Consiglio 2020: 2, 9), um

¹² Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) dokumentiert für den Zeitraum 1990 bis 2019, „wie einschneidend die Phase der Familiengründung für die Erwerbsbiografie und Gehälter vieler Frauen“ (DIW Berlin 2022: 150) im Alter zwischen 30 und 40 Jahren wirkt. Die Daten zeigen, dass der Gender Pay Gap seit der Wiedervereinigung „fast nur bei Jüngeren gesunken“ (ebd.) ist.

damit auch die Tendenzen zur Retraditionalisierung der Geschlechterrollen innerhalb der Familie infolge des Kinderkriegens zu durchbrechen.

Der Blick muss selbstverständlich auch auf die Rolle der Väter gerichtet werden. Positiv zu bemerken ist ihre gestiegene Beteiligung an familiärer Sorgearbeit innerhalb der letzten Jahre (vgl. Rathmann, Bründel & Hurrelmann 2024: 87 f.) und die zunehmende Inanspruchnahme von Elternzeit, welche zwischen 2008 und 2020 von 21 % auf 44 % stieg. Denn in Familien, in denen beide Elternteile die Elternzeit beanspruchen, gelingt häufiger auch eine egalitäre Aufteilung der Kinderbetreuung¹³. Ebenso ist die emotionale Bindung zwischen Vater und Kind stärker (vgl. BMFSFJ 2024a: 27, 128). Immer mehr Männer hinterfragen ihre einseitige Fixierung auf die Rolle des Hauptverdieners, um stattdessen die Chance auf eine engere Beziehung zu ihren Kindern und eine höhere Lebensqualität zu nutzen. In diesem Kontext ist es ein positives Zeichen, dass sich junge Männer immer häufiger wünschen, im Falle eigener Kinder in Teilzeit zu arbeiten, um mehr Familienzeit zu haben (vgl. Albert, Quenzel & de Moll 2024: 25). Solche Tendenzen könnten eine starke Strahlkraft auf nachfolgende Generationen haben, da Kinder dadurch weniger von traditionellen Rollenbildern geprägt werden. So streben Frauen bereits seit dem letzten halben Jahrhundert verstärkt danach, ihren eigenen gesellschaftlichen Gestaltungsspielraum zu vergrößern und aus vordefinierten Rollenmustern auszubrechen. Während bis weit ins 20. Jahrhundert der Mann als Alleinernährer galt und Frauen für Küche und Kinder zuständig sein sollten, starten junge Frauen aus Familien mit modernerem Rollenverständnis heutzutage unter deutlich besseren Bedingungen ins Erwachsenenleben. Sie dringen zunehmend in ehemals männlich dominierte Bereiche vor und treffen selbstbestimmtere Entscheidungen über Karriere und Kinderwunsch – und leben dies dem eigenen Nachwuchs vor. Dementgegen stehen jene jungen Männer, die noch immer „auf die eng zugeschnittene[n] traditionelle[n] Geschlechtsrolle[n] setzen“ und „sich damit unbeabsichtigt ein soziales Rollengefängnis [bauen], das ihre weitere Entwicklung blockiert“ (vgl. Hurrelmann & Bauer 2018: 199). Sie weisen oft enge Rollenvorstellungen und sexistische Haltungen auf, die mit der mütterlichen Nicht-Berufstätigkeit korrelieren und direkte Auswirkungen auf ihre Ansprüche und Lebenswelten haben (vgl. ebd.: 198–200).

Gelingt es, diesen kulturellen Wandel und eine gerechtere Verteilung der Care-Arbeit voranzutreiben, sinkt womöglich die Gefahr, junge Männer an extrem rechte Polarisierungsunternehmer zu verlieren. Diese schaffen es, jene anzusprechen, die sich im geschlechtlich-progressiven Wertewandel auf der Verliererseite sehen. Unter ihnen verfängt die Erzählung einer identitätsstiftenden Ordnung, die Sicherheit verspricht und die „Einfachheit der Illusion einer Geschlechterordnung und ein Rollenbild, das aus heterosexuellen Männern und Frauen besteht“ (Kulturbüro Sachsen e. V. 2025: 21), propagiert.

¹³ RUTGER BREGMAN verweist auf Studien, nach denen Väter, die Elternzeit nehmen, lebenslang mehr Haus- und Sorgearbeit übernehmen (vgl. Bregman 2020: 144). Diese These ist in der Forschung jedoch nicht unumstritten. Zwar gibt es Hinweise auf nachhaltige Effekte, doch hängen diese vom gesellschaftlichen Rahmen, Umfang der Elternzeit und von familiären Einstellungen ab.

Synthese: Familie zwischen Stabilität und Überlastung

Die bereits in Kapitel 1.1 untersuchten Bedingungen der Makro- und Mesoebene wirken unmittelbar auf die soeben skizzierte Mikroebene des Familienalltags ein. Dort verdichten sie sich in den Binnenstrukturen von Familien zu individuellen Bewältigungsanforderungen.

Zentral ist die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung: Ein verlässliches, warmes Familienklima stärkt Selbstwert und Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 77) sowie die Bewältigungskompetenzen junger Menschen und kann materielle Defizite teilweise kompensieren – zugleich ist es selbst raum- und ressourcenabhängig. Da die Selbstwirksamkeitserwartung zugleich Kern der Ich-Identität (vgl. ebd.: 97) und Voraussetzung späterer Partizipation ist, reichen die Wirkungen familialer Bindung über das Familienleben hinaus. Bildungsunterstützung, Freizeit- und Teilhabechancen hängen stark an elterlichen Ressourcen wie dem Bildungsniveau, Einkommen und sozialen Kapital. Jugendliche aus privilegierten Familien erhalten dabei in der Regel umfangreichere Unterstützung, die Jugendlichen aus weniger privilegierten Familien fehlt (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 103). Die Befunde aus Kapitel 1.2 zeigen, dass prekäre Familienlagen Scham, Rückzug und Ausschluss erzeugen können. Dieser kann wiederum verfügbare personale wie soziale Ressourcen weiter einschränken (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 99). Die Transformation familiärer Rollen verläuft ambivalent: Das Bewusstsein für Gleichberechtigung und geteilte Verantwortung wächst, doch persistente ökonomisch-kulturelle Rahmenbedingungen und reaktionäre politische Tendenzen begrenzen die flächendeckende Umsetzung egalitärer Modelle. Viel Care-Arbeit bleibt geschlechtsbezogen konnotiert und ungleich verteilt (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 103 f.); sie dürfte Kindern dementsprechend vorgelebt und tendenziell intergenerational verstetigt werden. Belastungen wie psychische Beanspruchungen und häusliche Gewalt unterminieren Bindungssicherheit und erschweren – im Sinne des MPR – die Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben (vgl. Bauer & Hurrelmann 2018: 99 f.; Quenzel & Hurrelmann 2022: 98 f.). Daraus folgt: Emotionale Bindung wirkt als notwendige personale und soziale Ressource (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 99), kann aber ohne verlässliche, bedarfsorientierte Rahmenpolitik nicht immer ausreichen, um die Passung zwischen Entwicklungsanforderungen und verfügbaren Ressourcen zu sichern (vgl. Bauer & Hurrelmann 2018: 98).

Im weiteren Verlauf der Analyse richtet sich der Blick auf die Raumdimension als eigenständige Sozialisationsbedingung: Kapitel 1.3 betrachtet regionale Differenzen – Ost/West und Stadt/Land –, deren variierende Unterstützungs- und Belastungsprofile maßgeblich darüber entscheiden, wie Familien ausgestattet sind und ob familiäre Ressourcen greifen können.

1.3 Regionale Differenzen der familialen Sozialisation

1.3.1 Ost und West: Strukturelle Unterschiede familialer Sozialisation

Familienformen und Haushaltsstrukturen

Auch drei Jahrzehnte nach der Wiedervereinigung bestehen deutliche Unterschiede in den Familienstrukturen Ost- und Westdeutschlands. In Ostdeutschland leben weit weniger Eltern in einer klassischen Ehe zusammen als im Westen. So waren 2023 in Ostdeutschland nur etwas über die Hälfte der Eltern verheiratet (54 %), während es in Westdeutschland fast drei Viertel waren. Entsprechend höher ist der Anteil an Lebensgemeinschaften ohne Trauschein im Osten (21 % vs. 10 % im Westen) und an Alleinerziehenden (25 % vs. 19 % im Westen) (vgl. BMFSFJ 2024a: 38).

Auch die Haushaltsgröße unterscheidet sich leicht: Ostdeutsche Familien haben etwas häufiger nur ein Kind (53 % der Familien) und seltener drei oder mehr Kinder (10 %) als westdeutsche Familien (48 % Ein-Kind-Familien; 13 % mit drei oder mehr Kindern). Allerdings sind diese Unterschiede in der Kinderzahl gering ausgeprägt. Insgesamt dominiert in beiden Landesteilen weiterhin die sogenannte Kernfamilie aus (verheirateten) Eltern und ein bis zwei Kindern, doch alternative Familienformen – nichteheliche Partnerschaften, Alleinerziehende, Patchwork – sind im Osten etwas verbreiteter (vgl. BMFSFJ 2024a: 38 f.).

Sozioökonomische Lage und Armut

Historisch bedingt waren und sind Familien in Ostdeutschland infolge der Wiedervereinigung lange von wirtschaftlichen Umbrüchen und durch Erfahrungen von Arbeitsplatzverlusten geprägt, was sich auch in der finanziellen Situation vieler Familien niederschlägt. Aktuell beträgt das Durchschnittsvermögen ostdeutscher Haushalte weniger als 50 % des Niveaus in Westdeutschland. Ergänzend dazu sind die Löhne im Osten im Durchschnitt 30 % niedriger als im Westen (vgl. Bundesregierung 2024: 47).

Weiterhin ist die Kinderarmut im Osten zwar gesunken, doch noch immer höher als im Westen: Der Anteil der unter 18-Jährigen in Haushalten mit Grundsicherung bzw. Bürgergeld-Bezug (SGB II) lag im Osten bei etwa 21,8 %, gegenüber 20,6 % im Westen (vgl. Funcke & Menne 2023: 7). Allerdings greift eine rein ostwestliche Betrachtung zu kurz, da Kinderarmut in Deutschland in hohem Maße durch sozioökonomische Disparitäten auf kleinräumiger Ebene geprägt ist. Dies wird bei einer Betrachtung auf Kreis- und Stadtebene deutlich: In wirtschaftlich prosperierenden Kreisen Süd- und Südwestdeutschlands fallen die Quoten vergleichsweise gering aus – im Landkreis Roth (Bayern) bspw. bei 2,7 % (vgl. Jugendteilhabeatlas 2025: 20) –, während viele mittel- und westdeutsche Städte Werte von über 16 % aufweisen. Besonders ausgeprägt ist die Betroffenheit in Gelsenkirchen (41,7 %) und Bremen (31,9 %) (vgl. Jugendteilhabeatlas 2025: 20 f.; Funcke & Menne 2023: 8).

Auch im Hinblick auf die einkommensbasierte Armutsgefährdungsquote der Gesamtbevölkerung – operationalisiert als Anteil der Personen mit weniger als 60 % des medianen Nettoäquivalenzeinkommens (MZ-SILC) – ergibt sich für 2024 ein heterogenes Bild (Bundesdurchschnitt: 15,5 %): Die niedrigsten Quoten verzeichneten Bayern (11,8 %) und Baden-Württemberg (13,2 %), während alle ostdeutschen Bundesländer mit Ausnahme von Brandenburg (14,9 %) über dem Bundesschnitt lagen (vgl. Der Paritätische 2025: 18). An der Spitze steht Bremen mit 25,9 %, gefolgt von Sachsen-Anhalt (22,3 %), Nordrhein-Westfalen (17,4 %) und Mecklenburg-Vorpommern (17,2 %) (vgl. ebd.). Diese Befunde verdeutlichen ein Nord-Süd- bzw. Ost-West-Gefälle, das jedoch durch einzelne Ausreißer – wie das westdeutsche Nordrhein-Westfalen oder das ostdeutsche Brandenburg – relativiert wird. Entsprechend kann festgehalten werden, dass strukturelle Schwäche zwar im Osten früher und stärker auftrat, inzwischen aber kein ausschließlich „ostdeutsches Phänomen“ mehr ist, da ebenso ländliche Räume Westdeutschlands vor ähnlichen Herausforderungen stehen (vgl. Beierle, Tillmann & Reißig 2016: 5).

Erwerbstätigkeit der Eltern und Kinderbetreuung

Ein markanter Unterschied besteht in den familialen Rollenmustern und der Nutzung außerfamilialer Betreuung. In Ostdeutschland ist es historisch gewachsen üblich, dass beide Eltern (voll) erwerbstätig sind, wohingegen Familien in Westdeutschland länger vom männlichen Ernährermode mit oft nur teilzeitarbeitender Mutter geprägt waren (vgl. Rathmann, Bründel & Hurrelmann 2024: 79). Noch heute kehren ostdeutsche Mütter früher in den Job zurück und arbeiten auf ihre Lebensarbeitszeit bezogen im Schnitt länger. So liegt die durchschnittliche Wochenarbeitszeit von Müttern mit Kindern in Ostdeutschland deutlich höher als in Westdeutschland. Auch beteiligen sich Väter in Ostdeutschland etwas mehr an Haushalt und Kinderbetreuung als im Westen (vgl. Pfahl et al. 2023: 23 f.; BMFSFJ 2022: 36 f.).

Einher geht damit, dass Kleinkinder in Ostdeutschland viel selbstverständlicher schon früh außer Haus betreut werden. Krippen und Kitas waren in der DDR flächendeckend ausgebaut und noch heute weist Ostdeutschland die weitaus höheren Betreuungsquoten auf: 2021 besuchten rund 52 % der unter 3-jährigen Kinder im Osten eine Kinderbetreuung, während es in Westdeutschland nur ca. 30 % waren (vgl. Rathmann, Bründel & Hurrelmann 2024: 116). Ebenfalls besser ausgebaut in Ostdeutschland sind die Ganztagsangebote für Kindergarten- und Grundschulkindern (vgl. BMFSFJ 2024a: 75 f.). Der JUGENDTEILHABEATLAS beschreibt, „*der Osten glänzt beim Betreuungsangebot*“ (Jugendteilhabeatlas 2025: 25). Zudem können Eltern dort häufiger auf ein umfassendes öffentliches Betreuungssystem zurückgreifen (vgl. ebd.: 25–27).

Für die familialen Sozialisationsbedingungen bedeutet dies einerseits Entlastung der Eltern und frühe Bildungsangebote für Kinder als positiver Aspekt im Osten. Andererseits verbringen westdeutsche Kleinkinder tendenziell mehr Zeit im engsten Familienkreis, was einige Eltern als wertvoll für die Bindung empfinden mögen – zugleich aber die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erschwert und gerade die Erwerbsbiografien und -einkommen von Müttern negativ beeinträchtigt.

Werthaltungen und Familienleitbilder

Interessanterweise zeigen Umfragen leichte Differenzen in den Werthaltungen rund um Familie und Kinder. Zwar fühlt sich bundesweit eine große Mehrheit der jungen Menschen und Eltern ihrer Familie sehr verbunden. Jedoch stimmen ostdeutsche Befragte überdurchschnittlich häufig der Aussage zu, dass man für ein glückliches Leben eigene Kinder braucht (74 % in Ost- vs. 63 % in Westdeutschland) und bewerten Kinder generell als besonders wichtigen Bestandteil von Familie (78 % vs. 68 %) (vgl. Rathmann, Bründel & Hurrelmann 2024: 57 f.). Ostdeutsche Erwachsene messen Kindern in ihrem Leben also tendenziell einen noch höheren Stellenwert bei. Dies kann als positiver Aspekt für die Eltern-Kind-Beziehung gesehen werden, da Kinder im Osten oft als zentral für Lebenssinn und Glück betrachtet werden und entsprechend viel Aufmerksamkeit erfahren. Westdeutschland hingegen ist im Schnitt etwas weniger stark auf Kinderorientierung fixiert, was mit individuelleren Lebensentwürfen und höherer Kinderlosigkeit zusammenhängen könnte (vgl. BMFSFJ 2024a: 63).

Allerdings sind diese Unterschiede nicht absolut; die Mehrheit in Ost und West wünscht sich Kinder und bewertet Familie als wichtigsten Lebensbereich. Unterschiede zeigen sich eher in Normen und Traditionen: In Ostdeutschland war z. B. nicht verheiratete Elternschaft weniger ein Tabu. Noch heute ist der Anteil nicht ehelich geborener Kinder mit 55 % im Osten deutlich höher als im Westen (29 %) (vgl. ebd.: 60).

Zusammengefasst prägen Ost und West teils unterschiedliche Familienleitbilder: Der Osten ist geprägt von einem egalitäreren Rollenverständnis (hohe Erwerbsbeteiligung von Müttern, Selbstverständlichkeit institutioneller Betreuung) und größerer Akzeptanz alternativer Familienformen, während im Westen traditionelle Muster (Tauschein, Mutterzeit zu Hause) länger vorherrschten – wenngleich auch dort ein Wandel stattfand. Diese Unterschiede prägen den Rahmen familialer Sozialisation und verweisen auf eine hohe Bandbreite innerfamiliärer Lebenswelten.

Intergenerationale Nachwirkungen und Identität

Die historischen Umbrüche in Ostdeutschland infolge der Wiedervereinigung wirken nach auf die junge Generation. Viele Eltern der heute jungen Erwachsenen im Osten erlebten in den 1990ern massive Einschnitte (Arbeitslosigkeit, Umorientierung, Biografiebrüche) und eine Abwanderungswelle von Gleichaltrigen, was die ostdeutschen Nachwendefamilien belastete.

Allerdings warnt der 17. KINDER- UND JUGENDBERICHT, junge Ostdeutsche pauschal defizitorientiert zu betrachten. Einerseits sage dies mehr über „gesellschaftliche Disparitäten und Verwerfungen“ und „nur wenig über die jungen Menschen selbst“ (BMFSFJ 2024b: 9); andererseits wird betont, dass die spezifische Transformationsgeschichte Ostdeutschlands zwar nach wie vor das Aufwachsen im Osten prägt und besondere Herausforderungen mit sich bringt (z. B. weniger Arbeitsplätze), doch sei dies nicht das bestimmende Merkmal der Sozialisationen ostdeutscher junger Menschen. Vielmehr wirken „weitere Faktoren (Stadt/Land, Migrationsgeschichte, Armut, individuelle Sozialisationserfahrungen usw.) ebenso auf junge Menschen“ ein (ebd.: 227). Der Bericht plädiert dafür, den Blick weg von negativen Pauschalzuschreibungen zu lenken und stattdessen andere Seiten ostdeutscher junger Menschen zu betonen. So wird positiv hervorgehoben, dass

sich heute eine „*selbstbewusste junge Generation in Ostdeutschland*“ ihrer Herkunft identitätsstiftend annimmt und viele sich für „*ein demokratisches Miteinander vor Ort – nicht selten auch gegen Widerstand*“ engagieren (BMFSFJ 2024b: 230).

Nicht nur der Ost-West-Vergleich, sondern auch Unterschiede zwischen städtischen Ballungszentren und ländlichen Räumen prägen die familialen Sozialisationsbedingungen erheblich. Oft überschneiden sich diese Dimensionen (viele ostdeutsche Regionen sind ländlich geprägt), während gleichwohl Studien aufzeigen, dass es „*den ländlichen Raum*“ als Einheit nicht gibt – vielmehr variieren die Lebensbedingungen nach Region stark (Beierle, Tillmann & Reißig 2016: 5). Im Folgenden werden typische Unterschiede zwischen dem Aufwachsen in Stadt und Land herausgearbeitet, wie sie in verschiedenen Untersuchungen beschrieben werden.

1.3.2 Stadt und Land: Räumliche Unterschiede des Aufwachsens

Infrastruktur und Teilhabechancen

Ein zentrales Merkmal, das ländliche Familien von städtischen unterscheidet, ist die räumliche Infrastruktur. Städte bieten Jugendlichen und Familien meist eine wesentlich dichtere Versorgung mit Bildungs-, Gesundheits- und Freizeitangeboten in Wohnortnähe. Wie der JUGENDEILHABEATLAS zeigt, liegen in urbanen Regionen Schulen, Kitas, Ärzte, Sportstätten oder kulturelle Einrichtungen meist nah beieinander, und öffentliche Verkehrsmittel verkehren häufig im dichten Takt. Kurze Wege sind dort die Regel. Auf dem Land stellt sich die Situation anders dar. In dünn besiedelten, peripheren Landkreisen sind viele Angebote nur mit dem Auto erreichbar, und Jugendliche darauf angewiesen, dass Eltern sie zu Vereinen, Freundeskreisen oder medizinischen Terminen fahren. Eine regelmäßig bediente Bus- oder Bahn-Haltestelle ist außerhalb der Schulzeiten oft nicht in fußläufiger Nähe vorhanden. Konkret müssen – nicht nur – Kinder und Jugendliche in manchen ländlichen Gegenden Mecklenburg-Vorpommerns, Brandenburgs oder Ostbayerns über 40 Minuten zu Fuß gehen, um überhaupt den ÖPNV zu erreichen. Diese Entfernungen und Mobilitätsdefizite engen die selbstständige Mobilität junger Menschen stark ein (vgl. Jugendteilhabeatlas 2025: 33 f.).

Einem allgemein-defizitären infrastrukturellen Angebot auf dem Land widerspricht der DEUTSCHLAND-MONITOR 2023 zum Teil: Die 2023 erhobenen Daten innerhalb der deutschsprachigen Bevölkerung ab 16 Jahren zur Zufriedenheit mit der infrastrukturellen Ausstattung ihrer Wohnorte, widerlegen das Pauschalurteil einer grundsätzlich unterversorgten ländlichen Peripherie. Stattdessen zeigen sich vergleichsweise hohe Zufriedenheitswerte mit der Daseinsvorsorge. Weder ist dabei ein einheitliches Stadt-Land- noch West-Ost-Gefälle erkennbar. Entscheidender erweist sich die sozioökonomische Lage der Region, die sich in den verfügbaren kommunalen Ressourcen niederschlägt. Die Realität der Infrastrukturbewertung ist also komplexer als das Schema gut versorgter Städte und benachteiligter ländlicher Räume. Während städtische Gebiete bei öffentlichem Nahverkehr, fachärztlicher Versorgung sowie Kultur- und Freizeiteinrichtungen signifikant besser abschneiden, liegt die Zufriedenheit in ländlichen Räumen bei Kinderbetreuungs- und Pflegeeinrichtungen signifikant höher. In Ostdeutschland werden diese Bereiche sogar noch besser bewertet als im Westen. Diese differenzierten Befunde zeigen bereichsspezifische

Stärken verschiedener Siedlungstypen auf und widerlegen eine pauschale Benachteiligung ländlicher Regionen (vgl. Deutschland-Monitor 2023: 19, 63–71).

Nichtsdestotrotz fühlen sich viele Landjugendliche gegenüber Gleichaltrigen in der Stadt benachteiligt, weil sie weitere Strecken zu weiterführenden Schulen, Ausbildungsplätzen oder Freizeitmöglichkeiten pendeln müssen und dadurch weniger freie Zeit haben. Am Abend oder Wochenende fahren oft gar keine Busse mehr, wodurch z. B. die Teilnahme an Vereinsangeboten oder Treffen mit Freundeskreisen ohne Elterntaxi kaum möglich ist. Freizeit- und Jugendzentren am Wohnort fehlen oder sind – wenn überhaupt vorhanden – aus Sicht der Jugendlichen mager und unattraktiv. Zusätzlich berichten sie, dass ihnen öffentliche Räume im Dorf kaum offenstehen: Treffen sich Gruppen von Jugendlichen „auf der Straße“ (Beierle, Tillmann & Reißig 2016: 38) oder dem Marktplatz, nehmen Erwachsene sie vielfach als Störfaktor wahr.

Diese Schilderungen machen deutlich, dass ländliche Sozialisation oft mit erheblichen infrastrukturellen Einschränkungen einhergeht. Städte hingegen bieten wohnortnahe Bildungsstätten, vielfältige Freizeitorde und meist auch anonymere Treffpunkte, an denen junge Leute willkommen sind. Das erleichtert Teilhabe und selbstständige Alltagsgestaltung und kann als Vorteil städtischer Lebenswelten gelten. Allerdings sind auch städtische Angebote ungleich verteilt – sozial schwache Städte/Stadtteile können unterversorgt sein, während wohlhabendere entsprechend viel bieten (vgl. Jugendteilhabeatlas 2025: 32–34). Generell zeigt sich, dass das direkte Wohnumfeld die Aufwuchsbedingungen maßgeblich prägt und Mobilität dabei „der Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe“ (ebd.: 51) ist.

Bleibe- und Abwanderungsperspektiven

Neben materiellen Angeboten unterscheiden sich Stadt und Land im sozialen Klima. In vielen ländlichen Gemeinden kennt jede:r jede:n – eine Vertrautheit und Überschaubarkeit, die Jugendliche am Land durchaus schätzen (vgl. Beierle, Tillmann & Reißig 2016: 36). Sie fühlen sich in ihrem Dorf oder Kleinstadt geborgen, sicher und weniger von Kriminalität bedroht als in großen Städten. Dieses subjektive Sicherheitsgefühl ist ein oft genannter positiver Aspekt: Auf dem Land können Kinder vielerorts unbeschwert und sicher spielen, es gibt mehr frei zugängliche Räume in der Natur und weniger Gefahren im Verkehr (Beierle, Tillmann & Reißig 2016: 36 f.).

Bereits 2013 untersuchte der THÜNEN REPORT die Lebenssituation und Zukunftspläne Jugendlicher im Alter von 14 bis 18 Jahren in sechs ländlichen Regionen Deutschlands. Die Untersuchung konzentrierte sich auf die Wahrnehmung Jugendlicher bezüglich der Frage: *Bleiben oder Abwandern?* Die Ergebnisse zeigen eine klare räumliche Zuordnung von Lebenszielen. Während über 90 % der Jugendlichen gute Bildung, Unternehmungen im Freundeskreis und die persönliche Selbstverwirklichung als zentrale Ziele definieren, sehen sie die räumlichen Möglichkeiten zur Umsetzung dieser Ziele als stark abweichend: Lebensziele wie „Freiheit erleben“, „in sicherer Umwelt leben“ und „meine Ruhe haben“ schreiben sie ländlichen Regionen bzw. dem Dorf zu, ihre Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung und zum Erreichen von Karrierezielen sehen sie hingegen in Großstädten. 73 % der Befragten ist ihre Karriere wichtig, doch 89 % bis 98 % schätzen Großstädte als einzige realistische Option hierfür ein; lediglich 2 % bis 4 % sehen Möglichkeiten hierfür in Dörfern und 14 % bis 28 % in Kleinstädten. Im Bereich des Bildungserfolgs zeigte sich ein

ähnliches Bild: Nur etwa ein Drittel sieht im ländlichen Raum gute Voraussetzungen hierfür. Diese Divergenz zwischen persönlicher Wichtigkeit und wahrgenommener Realisierbarkeit von Lebenszielen zwingt junge Menschen zur Abwägung, ob sie ihrem Heimatort den Rücken kehren oder nicht (vgl. Becker & Moser 2013: 84–90).

Der JUGENDTEILHABEATLAS bestätigt für die meisten ländlichen Regionen: *„An sich eigentlich ganz schön hier, aber für Jugendliche gibt es nicht so viel“* (Jugendteilhabeatlas 2025: 41). Häufig sehen sich junge Menschen mit unzureichenden Freizeitmöglichkeiten im Vergleich zur Stadt konfrontiert. Das passiert vor allem dann, wenn sie das Spielplatzalter überschritten haben und sich nur wenig oder gar nicht für Fußball interessieren (vgl. ebd.). Diese grundsätzliche Problematik wird durch entwicklungsbedingte Veränderungen der Teilhabebedürfnisse zusätzlich verstärkt. Die Zufriedenheit junger Menschen mit den Möglichkeiten in ihrer Region hängt maßgeblich davon ab, inwieweit ihr unmittelbares Lebensumfeld ihre spezifischen, altersabhängigen Bedürfnisse erfüllen kann. Während jüngere Kinder noch primär auf die räumliche Nähe zu Familie und Freundeskreisen angewiesen sind und ein vertrautes, überschaubares Umfeld schätzen, wandeln sich diese Anforderungen mit zunehmendem Alter fundamental. Ältere Jugendliche erweitern nicht nur ihren geografischen Bewegungsradius, sondern entwickeln verstärkt Bedürfnisse nach Autonomie, aktiver Mitgestaltung und altersgerechten Freizeitangeboten, die sie persönlich interessieren. Diese entwicklungsbedingte Verschiebung der Prioritäten verschärft das bereits beschriebene Dilemma zwischen der geschätzten ländlichen Vertrautheit und den begrenzten Entfaltungsmöglichkeiten zusätzlich: Was in der Kindheit als Geborgenheit erlebt wird, kann in der Adoleszenz als Einengung empfunden werden (vgl. ebd.: 6).

In ländlichen Regionen profitieren Familien häufig von einem engen sozialen Netz, welches die Bindungskraft an die Region erhöhen kann: Großeltern und Verwandte wohnen nicht selten in der Nähe und stehen als Betreuungspersonen zur Verfügung, was den familiären Zusammenhalt stärkt (vgl. Beierle, Tillmann & Reißig 2016: 37). Die räumliche Nähe zur Familie und eine Einbindung in eine feste Dorfgemeinschaft können die Sozialisationsbedingungen positiv beeinflussen. Ein Beispiel aus dem JUGENDTEILHABEATLAS zeigt, wie soziale Dorfnetzwerke zu niedrigschwelligen Teilhabemöglichkeiten für junge Menschen führen können: Im ländlichen Raum gründeten Dorfbewohner:innen selbst einen Verein – nach Kita-Schließung und Auflösung der Fußballmannschaft –, der durch ein Dorffest Akzeptanz fand und aufgrund des engen kommunalen Netzwerkes den Jugendlichen direkte Einflussmöglichkeiten bot (vgl. Jugendteilhabeatlas 2025: 47).

Dabei zeigt sich, dass der soziale Zusammenhalt in *„prosperierenden Kreisen besser bewertet [wird] als in strukturschwachen Regionen“* (Deutschland-Monitor 2023: 22) – sowohl in Ost- wie auch in Westdeutschland. Allerdings kann eine dichte soziale Gemeinschaft auch Schattenseiten haben. Normen und sozialer Druck spielen im dörflichen Alltag eine große Rolle. Je älter Jugendliche werden, desto mehr empfinden manche das ständige *„aufeinander Achten“* weniger als Geborgenheit einer *„intakte[n] Dorfgemeinschaft, sondern vielmehr als starke soziale Kontrolle“* (Beierle, Tillmann & Reißig 2016: 37). Es zeigt sich auch, dass vor allem diejenigen Jugendlichen, die bereits die Großstadt kennen oder regelmäßig dort unterwegs sind, der Dorfwelt wenig abgewinnen können – ihnen erscheint das Leben auf dem Land langweilig und einengend im Vergleich zu urbanen Möglichkeiten (vgl. ebd.: 37). Dennoch wird auch die Anonymität der Großstadt von

einigen Landjugendlichen als befremdlich geschildert (vgl. ebd.: 36). Landjugendliche leben demnach in einem Spannungsverhältnis „zwischen der urban-industriellen Welt [...] und der Welt der dörflichen Kontrolle [...] und traditionellen Selbstverständlichkeiten, aber auch der Vertrautheit, Geborgenheit und sozialen Sicherheit“ (Böhnisch 1992: 5, zitiert nach Beierle, Tillmann & Reißig 2016: 5). Diese dörfliche Vertraut- und Geborgenheit kann sowohl Halt geben als auch enormen Anpassungsdruck gegenüber jungen Menschen erzeugen.

Soziale Homogenität und Toleranzgefälle

Daher sind ländliche Lebenswelten mitunter homogener – die Bevölkerung ist oft seit vielen Generationen in der Gegend verwurzelt und weniger divers als in Städten, besonders in Ostdeutschland. Befunde der 2014 bis 2015 durchgeführten qualitativen Erhebung JUGEND IM BLICK - REGIONALE BEWÄLTIGUNG DEMOGRAFISCHER ENTWICKLUNGEN zeigen, dass die intakte Dorfgemeinschaft Grenzen hat, sobald jemand aus der Norm fällt. Einige der befragten Jugendlichen berichten, dass Intoleranz gegenüber „Anderen“ (etwa anders Aussehenden, Zugezogenen, Menschen mit anderem Lebensstil oder anderer Herkunft) in ihren Orten verbreitet sei. Einige Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte schildern sogar Ausgrenzungen durch die Mehrheitsbewohner (vgl. Beierle, Tillmann & Reißig 2016: 37 f.).

Diese Befunde zeigen intolerante Einstellungen, die in manchen ländlichen Milieus an Kinder und Jugendliche weitergegeben werden – etwa Vorurteile gegen „Städter“ oder gegenüber Menschen mit vermuteter oder tatsächlicher Einwanderungsgeschichte. In Großstädten dagegen wachsen junge Menschen eher in einem pluralistischeren Umfeld auf, wo verschiedenste Lebensentwürfe und Kulturen zum Alltag gehören. Dies kann Toleranz und Weltoffenheit fördern. Auf der anderen Seite erfahren Jugendliche in benachteiligten städtischen Vierteln häufiger Kriminalität, illegale Drogen oder anonyme Gewalt, was wiederum in ländlichen Gemeinden weniger eine Rolle spielt. Die Sozialisationsbedingungen sind also jeweils unterschiedlich herausfordernd: Ländliche Familien müssen sich damit auseinandersetzen, wie sie ihren Kindern trotz größerer Entfernungen und Enge ausreichend Horizonte eröffnen und Toleranz vermitteln können. Städtische Familien hingegen stehen vor der Aufgabe, ihren Kindern inmitten zahlreicher Eindrücke und Optionen Orientierung und Geborgenheit zu geben.

Abwanderung und Zukunftsperspektiven

Die Abwanderung gut ausgebildeter junger Menschen stellt ein Kernproblem vieler ländlicher Regionen dar. Jugendliche vom Land sehen ihre Zukunftsperspektiven meist in Städten oder Regionen mit besseren Studien-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen. Wanderungsstatistiken zeigen, dass insbesondere die Altersgruppe der 18- bis 25-Jährigen überproportional häufig aus strukturschwachen, peripheren Landkreisen fortzieht (vgl. Statistisches Bundesamt 2024c). Dieser Wegzug bedeutet für die zurückbleibenden Familien nicht nur einen emotionalen Verlust, sondern auch den Wegfall potenzieller Unterstützung im Familienalltag – etwa bei der Betreuung jüngerer Geschwister oder der Mitarbeit im Familienbetrieb.

In Ostdeutschland zeigt sich diese Dynamik besonders ausgeprägt. Seit den 1990er-Jahren kam es zu erheblichen Abwanderungsbewegungen, bei denen vor allem junge Frauen unter 30 Jahren ihre Heimatregion verließen (vgl. bpb 2022). Zwischen 1991 und 2016 wanderten rund 1,2

Millionen Menschen in den Westen ab (vgl. Statistisches Bundesamt 2024d). Während Städte wie Leipzig, Dresden oder Potsdam signifikant wuchsen und weiterhin wachsen, verlieren viele ländlich geprägte Landkreise noch immer an Bevölkerung. Besonders betroffen sind Regionen ohne Hochschulstandorte, Forschungsinfrastruktur oder größere industrielle Arbeitgeber, deren wirtschaftliche Basis ohnehin geschwächt ist. Auch die Binnenwanderung von West- nach Ostdeutschlands, die zwischen 2017 und 2022 leicht positiv war, speist sich fast ausschließlich aus Zuzügen in urbane Zentren und deren Einzugsbereiche (vgl. Bundesregierung 2024: 74). Das demografische Ungleichgewicht zwischen Stadt und Land verfestigt sich somit weiter – mit teils tiefgreifenden Konsequenzen für Bildungsbiografien, familiäre Bindungssysteme und regionale Identitätsbildung.

Diese Abwanderungsbewegungen sind längst nicht mehr nur eine Reaktion auf objektive Lebensverhältnisse. Vielmehr hat sich zunehmend eine Erwartungshaltung etabliert, die von Generation zu Generation weitergegeben wird. In vielen Regionen wirkt eine regelrechte Abwanderungskultur auf das kollektive Bewusstsein ein – oft verstärkt durch elterliche Narrative, die den Fortzug als nahezu alternativlos darstellen (vgl. Bundesregierung 2024: 75). Besonders deutlich wird diese Entwicklung in den Einstellungen junger Menschen. In Gruppendiskussionen äußerten Jugendliche wiederholt das Gefühl, ihre Herkunftsregion sei „abgehängt“ oder „zurückgeblieben“ (Beierle, Tillmann & Reißig 2016: 29 f.) – eine Wahrnehmung, die sich unmittelbar negativ auf das Selbstbild und die wahrgenommene Handlungsfähigkeit vor Ort auswirkt. Charakteristisch für diese Mentalität kann eine resignative Grundhaltung sein, die sich in Aussagen wie „Sobald ich kann, bin ich hier weg!“ (ebd.: 40) manifestiert. Eine solche Geisteshaltung legt nahe, dass selbst gut gemeinte infrastrukturelle Verbesserungen – etwa neue Berufsschulangebote – in ihrer Wirkung begrenzt bleiben können. Damit bestätigt sich, was die Befunde des DEUTSCHLAND-MONITORS verdeutlichen: Das Gefühl des Abgehängtseins geht über objektive ökonomische Faktoren hinaus und wurzelt primär in subjektiven Empfindungen. Die Forschung zeigt, dass die wahrgenommene regionale Entwicklung und subjektive Benachteiligungsgefühle entscheidende Erklärungsfaktoren darstellen. Menschen, die Abwanderung oder Infrastrukturmängel als lokale Probleme wahrnehmen, berichten häufiger ein Gefühl regionaler Benachteiligung. Besonders bedeutsam erweist sich dabei die Statusverlustangst: Wer befürchtet, „auf die ‚Verliererseite des Lebens‘ zu geraten“ (vgl. Deutschland-Monitor 2023: 93), neigt dazu, auch die eigene Region als abgehängt zu betrachten. Dies verdeutlicht, dass Regionalpolitik einen doppelten Ansatz verfolgen muss: Sie muss die objektiven Lebensverhältnisse verbessern sowie subjektive Wahrnehmungsmuster gezielt adressieren, um dem zirkulären Prozess aus Abwanderungserwartung und regionaler Resignation entgegenzuwirken (vgl. ebd.: 85–94).

Neben strukturellen Faktoren (schlechte Ausbildungs- oder Arbeitsmarktlage) und subjektiven Empfindungen wirken zudem sogenannte weiche Abwanderungsmotive wie unzureichende Freizeitangebote, unzuverlässige Mobilitätsoptionen, mangelnde digitale Erreichbarkeit oder das Gefühl, politisch keine Stimme zu haben als Push-Faktoren. Besonders auffällig ist das Zusammenspiel zwischen Überalterung und Unterjüngung der Bevölkerung: Während der Anteil Über-65-Jähriger in den betroffenen Regionen wächst, sinkt der Anteil junger Erwachsener rapide (vgl. Bundesregierung 2024: 74–76; Beierle, Tillmann & Reißig 2016: 21).

Für Familien bedeutet diese Entwicklung eine spürbare Schwächung der generationenübergreifenden Unterstützungsstrukturen. Der Wegzug junger Menschen verringert nicht nur die innerfamiliäre Entlastung, sondern auch die emotionale und soziale Dichte lokaler Netzwerke. Dies wiederum kann eine sich selbst verstärkende Dynamik in Gang setzen: Je weniger junge Menschen vor Ort bleiben, desto weniger Anreize bestehen für andere, sich in ihrer Herkunftsregion zu engagieren oder dort Familien zu gründen. Der demografische Wandel wird damit nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ zum Problem für das soziale Gefüge ganzer Regionen.

Innerstädtische Segregation und benachteiligte Quartiere

Kinderarmut ist in Städten häufiger als auf dem Land¹⁴. In Städten wiederum ist eine zunehmende Konzentration von Menschen in Armut in bestimmten Wohnvierteln belegbar. Die soziale Segregation von Kindern und deren Familien ist hierbei besonders ausgeprägt, da sich ökonomisch benachteiligte Familien zunehmend nur dort Wohnraum leisten können, wo bereits viele ärmere Familien leben. Ergänzend zum regionalen Gefälle (vgl. Kapitel 1.3.1) zeigt sich eine ausgeprägte innerstädtische Konzentration: Laut 17. KINDER- UND JUGENDBERICHT zeigt eine Studie, dass in sechs von sieben untersuchten Großstädten mehr als die Hälfte der unter 15-Jährigen von Leistungen nach dem SGB II lebt; in einzelnen Stadtteilen Hamburgs und Berlins erreichen die Werte 77 % bzw. 79 %. Diese soziale Segregation hat weitreichende Konsequenzen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in diesen Stadtteilen (vgl. BMFSFJ 2024b: 123–125).

Stadtteile mit hoher Armutskonzentration sind auch hinsichtlich der verfügbaren Spiel- und Erholungsflächen benachteiligt, da in sozial privilegierten Gebieten mehr Erholungsfläche pro Kind zur Verfügung steht. Zudem sind Angebote der Familienbildung, Kindertagesbetreuung, Tagesmütter, Frühe Hilfen sowie Freizeit- und Kulturangebote und Ganztagschulen sozialräumlich ungleich verteilt, was für Kinder und Jugendliche in ärmeren Quartieren längere Wege und eingeschränkte Freizeitmöglichkeiten bedeutet. Darüber hinaus fallen in ärmeren Stadtteilen Kita-Betreuungsquoten, Kompetenzen bei Schuleingangsuntersuchungen und Übergangsquoten auf Gymnasien niedriger aus. Karies und Übergewicht sind unter jenen Kindern verbreiteter, die Teilnahme an Vorsorgeuntersuchungen geringer, und mehr Kinder werden vom Schulbesuch zurückgestellt. Es gibt mehr Familien, die Hilfen zur Erziehung in Anspruch nehmen, und mehr Inobhutnahmen von Kindern durch das Jugendamt. Kinder in ärmeren Stadtteilen spielen seltener ein Instrument, besuchen seltener ein Museum, das Theater, eine Bibliothek oder eine Schwimmhalle und sind weniger häufig Mitglied eines Sportvereins. Diese Kinder und Jugendlichen sind weniger zufrieden mit ihrem Wohnumfeld, was darauf hinweist, dass eine hohe Armutskonzentration die Gefahr einer mehrfachen sozialen Benachteiligung erhöht. (vgl. BMFSFJ 2024b: 124 f.).

¹⁴ Allerdings könnte „versteckte Betroffenheit“ (Armut, die nicht durch Leistungsbezug sichtbar wird) in ländlichen Räumen verbreiteter sein als in Städten, da dort die soziale Kontrolle größer ist und Scham eine Rolle spielen kann (vgl. Jugendteilhabeatlas 2025: 21).

1.3.3 Synthese: Raum als familiale Sozialisationsbedingung

Überlagerungseffekte und strukturelle Wechselwirkungen

Die Realität familialer Sozialisation entsteht nicht durch isolierte regionale Faktoren, sondern durch deren Wechselwirkung. Ein Kind im ländlichen Ostdeutschland wächst unter anderen Bedingungen auf als eines im städtischen Westdeutschland. Während ostdeutsche Familien von besserer Ganztagsinfrastruktur profitieren, wirkt sich dieser Vorteil in ländlichen und städtischen Gebieten unterschiedlich aus. Gleichzeitig manifestiert sich Kinderarmut regional verschieden: In strukturschwachen Landkreisen im Osten kumulieren niedrige Einkommen, Abwanderung und begrenzte Infrastruktur, während in West-Großstädten neue Formen konzentrierter Benachteiligung durch Segregationsprozesse und hohe Wohnkosten erzeugt werden.

Besonders relevant erweist sich das Phänomen kumulativer Benachteiligungen, bei dem sich ungünstige familiale Ausgangslagen mit problematischen regionalen Bedingungen überlagern und verstärken. Familien in Armutslagen finden sich überproportional in strukturschwachen Regionen wieder, wo gleichzeitig die institutionellen Kompensationsmöglichkeiten am geringsten sind. Demgegenüber zeigen sich auch Resilienzfaktoren, wenn lokale Solidaritätsnetzwerke institutionelle Defizite teilweise kompensieren können.

Theoretische Einordnung nach Hurrelmann

Im MpR fungieren räumliche Kontexte als zentrale Dimension der äußeren Realität (vgl. Bauer & Hurrelmann 2018: 98). Raum wirkt nicht deterministisch, sondern strukturiert die verfügbaren Ressourcen für die produktive Realitätsverarbeitung systematisch: Analog zum Wechselspiel von Anlage und Umwelt (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 93) eröffnet oder verengt die räumliche äußere Realität einen Möglichkeitsraum, innerhalb dessen junge Menschen ihre Entwicklungsaufgaben verarbeiten. Familien in verschiedenen regionalen Kontexten verfügen über unterschiedliche soziale Netzwerke, kulturelle Normen, ökonomische Möglichkeiten und institutionelle Unterstützungsangebote. Diese regional differenzierten Ressourcenausstattungen beeinflussen unmittelbar, wie junge Menschen zentrale Entwicklungsaufgaben bewältigen und welche Unterstützungsleistungen im Rahmen der familialen Sozialisation erfolgen können. Die zuvor beschriebene kumulative Benachteiligung ist dabei die räumliche Ausprägung strukturell ungleicher Bewältigungsbedingungen (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 102): Wo knappe familiale und knappe regionale Ressourcen zusammenfallen, verengt sich der Möglichkeitsraum doppelt – mit der Gefahr, dass das daraus folgende Scheitern erneut individualisiert statt strukturell gedeutet wird. Umgekehrt fungieren lokale Solidaritätsnetzwerke als soziale Ressource (vgl. ebd.: 99), die im Sinne der Passung institutionelle Defizite teilweise kompensieren kann (vgl. Bauer & Hurrelmann 2018: 98).

Grenzen und Potentiale regionaler Kategorien

Regionale Kategorien wie Ost/West oder Stadt/Land stellen analytische Konstrukte dar, die reale Unterschiede abbilden, aber interne Heterogenität nicht vollständig erfassen. Die Vielfalt innerhalb ostdeutscher Regionen zwischen prosperierenden Städten wie Leipzig und

strukturschwachen ländlichen Gebieten in Mecklenburg-Vorpommern kann erheblicher sein als der Unterschied zwischen einem ost- und westdeutschen Dorf im ländlichen Raum. Dennoch erweisen sich diese Kategorien als analytisch wertvoll, da sie historisch gewachsene institutionelle Strukturen und sozioökonomische Entwicklungspfade erfassen, die nachhaltig auf familiäre Sozialisationsbedingungen einwirken. Diese Erkenntnisse verweisen auf die Notwendigkeit einer stark differenzierten, kleinteiligen und raumsensitiven Familienpolitik, die über standardisierte Lösungsansätze hinausgeht. Das Prinzip „Ungleiches ungleich behandeln“ muss sich in gezielter Ressourcensteuerung niederschlagen, die strukturelle Benachteiligungen kompensiert.

Die räumlichen Differenzen verdeutlichen, dass familiäre Sozialisation kontextuell zu verstehen ist. Familie erweist sich nicht als isolierte Institution, sondern als in gesellschaftliche Strukturen eingebettete Sozialisationsinstanz, deren Leistungsfähigkeit maßgeblich von räumlichen und sozialen Kontexten abhängt. Diese Erkenntnis bildet eine zentrale Grundlage für die politischen Handlungsempfehlungen des folgenden Kapitels.

1.4 Gesamtsynthese und Einordnung: Familie

1.4.1 Erkenntnisse im Überblick

Das erste Kapitel zeigte auf, dass Familien in besonderer Weise an der Schnittstelle zwischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und individueller Entwicklung junger Menschen wirken. Die familiäre Sozialisation hat einen maßgeblichen Einfluss auf junge Menschen: Sie ist Sicherheitsnetz in krisenhaften Zeiten; Sozialisationsagentin, die Werte und Teilhabemöglichkeiten vermittelt; Resonanzraum, in dem Jugendliche ihre Erfahrungen verarbeiten. Die bisherigen Befunde untermauern, dass die Familie prägende Erfahrungen für junge Menschen bereitstellt. Sie erweist sich als widerstandsfähige Institution: Trotz dramatischer gesellschaftlicher Veränderungen bleibt sie für Jugendliche der wichtigste soziale Mikrokosmos. Im Sinne des MPR fungiert sie nicht nur als soziales Umfeld, sondern als vermittelnde Instanz zwischen äußerer Realität und innerer Verarbeitung. Damit ist sie nicht nur Ausgangspunkt, sondern permanenter Bezugspunkt der Sozialisation junger Menschen – vor allem dann, wenn gesellschaftliche Belastungen zunehmen und die Familie zum Ort der Verdichtung struktureller Widersprüche wird.

Das Kapitel 1.1 betrachtete Familie aus der Vogelperspektive, auf Makro-/Mesoebene und untersuchte, wie gesellschaftliche und strukturelle Veränderungen auf die Sozialisationsleistung von Familien wirken. Es zeigte sich, dass die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen ausschlaggebend sind und entsprechend ermöglichen oder limitieren, wie Familien agieren können. Dabei kann die Fähigkeit zur aktiven Realitätsverarbeitung und langfristig die Entwicklung junger Menschen vielfältig beeinträchtigt werden.

Dass innerfamiliäre Dynamiken entscheidend sind für eine gelingende Sozialisation, insbesondere die Qualität emotionaler Eltern-Kind-Beziehungen, zeigte Kapitel 1.2. Diese innerfamiliären Beziehungen können kompensatorisch gegenüber materiellen Defiziten wirken und unter schwierigen Bedingungen ebenso ein förderliches Sozialisationsmilieu bieten. Umgekehrt

können strukturelle und psychosoziale Belastungen sowie innerfamiliäre Gewalt die Schutzfunktion der Familie unterminieren.

Kapitel 1.3 ergänzte diese Befunde um die räumliche Dimension und zeigte, dass regionale Ungleichheiten – zwischen Ost und West wie zwischen Stadt und Land – eine eigenständige Sozialisationsbedingung bilden. Das Zusammenspiel von familiären Strukturen, Erwerbsmustern, Bildungszugängen und Armutsrisiken verläuft teils deutlich unterschiedlich – nicht nur zwischen Ost und West, sondern auch innerhalb einer Region zwischen urbanem und ländlichem Raum. Geografische Differenzierungen familialer Lebenslagen verdeutlichen, dass Chancen junger Menschen hochgradig vom Ort des Aufwachsens abhängen. Somit stellen regionale Ungleichheiten eine eigenständige Dimension sozialer Ungleichheit dar.

1.4.2 Handlungsimperative: Familienpolitische Reformbedarfe

Insgesamt zeigt sich: Die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen zur produktiven Realitätsverarbeitung hängt nicht nur von innerfamiliären Ressourcen ab, sondern maßgeblich von den vorherrschenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Daraus ergibt sich ein familienpolitisches Plädoyer für strukturelle Reformen – auf materieller, elektoraler und kultureller Ebene.

Kinderarmut als Strukturproblem

So warnt auch MICHAEL KLUNDT, Professor für Kinderpolitik an der Hochschule Magdeburg-Stendal, ausdrücklich davor, die Ursachen von Kinderarmut auf vermeintliche Ursachen wie alleinerziehende Elternteile oder eine Einwanderungsgeschichte zu schieben. Diese seien allenfalls auslösende Umstände, *„die tieferliegenden Ursachen von Armut liegen in strukturellen Problemen“* (Hartlieb 2024) und nicht in individuellen Faktoren. KLUNDT geht es dabei explizit um den Niedriglohnsektor sowie die fehlende Grundsicherung für Kinder. Viele dieser Defizite seien in Deutschland lange hingenommen oder politisch vernachlässigt worden (vgl. ebd.). Er kritisierte bereits 2017 im Rahmen der Studie KINDERARMUT UND REICHTUM IN DEUTSCHLAND, dass die politischen Maßnahmen der letzten anderthalb Jahrzehnte nicht zur Bekämpfung, sondern vielfach zur Verfestigung von Kinderarmut beigetragen hätten. Die als *„Meilensteine“* (Klunt 2017: 18) bezeichneten Leistungsausweitungen wie Kindergelderhöhungen, Kinderzuschlag oder das Bildungs- und Teilhabepaket, seien in ihrer armutsreduzierenden Wirkung weitgehend wirkungslos geblieben. Insbesondere bedürftige Kinder hätten davon am wenigsten profitiert, da Leistungen angerechnet oder durch bürokratische Hürden unzugänglich gemacht worden seien. Statt individueller Defizitdeutungen plädiert KLUNDT für eine Analyse der gesellschaftlichen Ursachen, vor allem im Rahmen der vorherrschenden Wirtschafts- und Sozialpolitik, die seit der Jahrtausendwende eine massive Umverteilung von unten nach oben bewirkt habe. Niedriglöhne, die Schwächung von Sozialleistungen und Privatisierung sozialer Risiken hätten die soziale Spaltung vertieft. All dies mit gravierenden Folgen für Kinder ökonomisch benachteiligter Haushalte (vgl. Klunt 2017).

Elektorale Reformen und Minderheitenschutz

Die Soziologen und Politikwissenschaftler EL-MAFAALANI, KURTENBACH und STROHMEIER sprechen davon, dass die alternde Gesellschaft nicht kindgerecht und nicht gerecht zu Kindern sei (vgl. El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier 2025: 207). Bedürfnisse von Kindern und jungen Familien würden systematisch übersehen, weil Politik von Interessen der zahlenmäßig überlegenen älteren Generationen dominiert sei. Die Autoren sprechen davon, dass „*Menschen, die sich für Kinder entscheiden, zu einer Minderheit ‚familienbehinderter‘ Erwachsener*“ (ebd.: 43) werden, während Kinder „*eine Minderheit ohne wirksamen Minderheitenschutz*“ (ebd.: 213) darstellen. Kinder und ihre Eltern müssen aus der marginalisierten Außenseiterposition ins Zentrum der Politik gerückt werden, nicht nur aus moralischen Gründen, sondern als investive Notwendigkeit für die Zukunftsfähigkeit der ganzen Gesellschaft (vgl. ebd.: 211–214).

Die drei Autoren sehen eine Möglichkeit hierfür in sogenannten „Zukunftsräten“. In diesen sollen demokratisch legitimierte junge Menschen politisch partizipieren und Fragen des öffentlichen Belanges beraten. Ehe eine zukünftige Haushaltsentscheidung oder ein vorgeschlagenes Gesetz das Parlament passieren, prüfen junge Menschen diese „*im Hinblick auf Generationengerechtigkeit und Nachhaltigkeit*“ (ebd.: 217). Das Parlament müsse die Ergebnisse des Zukunftsrates sodann öffentlich diskutieren. Auch wenn die Entscheidungsgewalt noch immer beim Parlament liege, setze sich dieses dadurch mit den jungen Positionen auseinander, wodurch „*[v]iele (auch faule) Kompromisse innerhalb von Koalitionen [...] zu öffentlichen Kontroversen führen*“ (ebd.: 218) würden. Die Kontroversen würden mittelfristig durch politische Entscheidungsträger:innen mitgedacht werden. Ein solcher Zukunftsrat könne damit als Stimme der jungen Menschen ein politisches Korrektiv darstellen (vgl. El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier 2025: 217–220).

Kindergrundsicherung als Grundvoraussetzung

Eine weitere Möglichkeit des Minderheitenschutzes ist die Einführung einer umfassenden Kindergrundsicherung. Die Idee: Alle bisherigen familienbezogenen Transfers (Kindergeld, Kinderzuschlag, Leistungen aus dem Bürgergeld und Bildungs- und Teilhabepaket) sollen zu einer einheitlichen, automatisch ausgezahlten Leistung gebündelt werden, die jedes Kind vor Armut schützt. Diese Kindergrundsicherung soll bürokratische Hürden abbauen und materielle Unterstützung zu den Kindern lenken. Bereits seit über einem Jahrzehnt setzt sich das BÜNDNIS KINDERGRUNDSICHERUNG, bestehend aus Wissenschaftler:innen und Wohlfahrtsverbänden, für dieses Instrument ein (vgl. Bündnis Kindergrundsicherung 2024).

Im KOALITIONSVERTRAG 2025 verbleibt die geplante Umsetzung jedoch deutlich hinter dem, was unter dem Begriff Kindergrundsicherung in der Fachdiskussion gemeint ist. Zwar wird angekündigt, Leistungen wie Wohngeld und Kinderzuschlag besser zu koordinieren und digital zugänglich zu machen. Auch ist von einer Kinderkarte sowie einer leichten Erhöhung des Teilhabebetrags die Rede (vgl. CDU, CSU & SPD 2025). Von einem einheitlichen, armutsfesten und automatisierten Leistungssystem – wie von zahlreichen Sozialverbänden und Wissenschaftler:innen gefordert – ist jedoch keine Rede. Fachliche Kritiken an den Reformansätzen der Vorgängerregierung machen deutlich, woran es auch in der aktuellen Ausgestaltung mangelt: Die strukturelle Bekämpfung von Kinderarmut erfordert mehr als technische Verwaltungsoptimierung – sie braucht eine bedarfsgerechte Existenzsicherung und niedrighwelligen Zugang zu Leistungen (vgl. DKSB 2024: 20). Dass der KOALITIONSVERTRAG 2025 diesen Perspektivwechsel nicht vollzieht,

sondern auf inkrementelle Verbesserungen setzt, lässt befürchten, dass Familien und Kinder, insbesondere armutsgefährdete, weiterhin nur unzureichend adressiert und unterstützt werden.

Zeitpolitik und Geschlechtergerechtigkeit

So kritisiert auch der Soziologe STEFAN SCHULZ, dass Regierungen *Familie*, wenn diese nicht gerade „als appellative Erklärungsfolie für fast alles“ (Schulz 2025: 22) erhalten müsse, eher als Zustimmung betrachtet und Familienpolitik dementsprechend stiefmütterlich behandelt werde. Er beschreibt die Entfremdung vom Familienleben mit Kindern seitens Politiker:innen (vgl. Schulz 2025: 29 f.) und konstatiert „[d]ie Politik hat keinen Schimmer vom Alltag in Familien, weil kaum ein Politiker mit Verantwortung einen erlebt“ (ebd.: 29). Schulz fordert „ein neues Nachdenken über Familien als wichtigen, wenn nicht wichtigsten Teil der modernen Gesellschaft“ (ebd.: 13). Dabei plädiert er nicht nur für massive Investitionen in Familien, da gegen Kinderarmut nur viel Geld helfe (vgl. ebd.: 12 f., 93), sondern auch für ein stellvertretendes Elternwahlrecht sowie eine Absenkung des Wahlalters. Dies gebe Familien und Kindern ein größeres elektorales Gewicht und hole familienpolitische Themen zurück auf die politische Agenda (vgl. ebd.: 112–128).

Zusätzlich zu finanziellen Reformen betonen Wissenschaftler:innen wie HANS BERTRAM und JUTTA ALLMENDINGER die Bedeutung von Zeit und Infrastruktur als gleichwertige Säulen einer nachhaltigen Familienpolitik. BERTRAM spricht von der „Zeit für Fürsorge“ (Bertram 2009: 43) als einem eigenständigen Politikfeld: Nur wenn Familien über ausreichend gestaltbare Zeiträume im Alltag und Lebensverlauf verfügen, können sie Erziehungsarbeit leisten, ohne dadurch berufliche oder gesellschaftliche Teilhabechancen zu verlieren. Notwendig sei daher ein integrierter Policy-Mix aus Zeitpolitik, finanzieller Unterstützung und verlässlicher Infrastruktur – etwa durch Ganztagschulen, flächendeckende Betreuungseinrichtungen, familiengerechte Arbeitszeitmodelle – um die Vereinbarkeit von Beruf und Sorgearbeit langfristig sicherzustellen (vgl. Bertram 2009: 42–47). ALLMENDINGER ergänzt diesen strukturellen Anspruch um eine geschlechterpolitische Perspektive: Eine gerechte Verteilung der Sorgearbeit sei nur erreichbar, wenn Männer als Väter verstärkt Verantwortung übernehmen – nicht nur symbolisch, sondern real im Alltag. Sie fordert einen *kulturellen Wandel*, der sich in der Arbeitswelt – etwa durch flexible, väterfreundliche Arbeitszeiten – und als Mentalitätswandel gegenüber der Rolle von Männern in Familien niederschlägt. Sorgearbeit dürfe nicht länger als Privatsache der Frauen und Mütter gelten, sondern müsse als gesamtgesellschaftliche Aufgabe anerkannt und unterstützt werden (vgl. Rövekamp & Jahberg 2022; Heier 2022; Wessel 2022).

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich drei Reformlinien bündeln. Erstens braucht es armutsfeste Sicherungssysteme – allen voran eine Kindergrundsicherung, die Kinder tatsächlich erreicht und nicht an bürokratischen Hürden scheitert; ebenso um bezahlbaren Wohnraum und niedrigschwellige Betreuungsinfrastruktur. Zweitens sind elektorale Reformen überfällig: Absenkung des Wahlalters, ergänzende Repräsentationsformen wie Zukunftsräte und ein stellvertretendes Elternwahlrecht, um familienpolitische Themen strukturell auf der Agenda zu verankern. Drittens erfordert Geschlechtergerechtigkeit in der Sorgearbeit einen kulturellen Wandel, der sich in väterfreundlichen Arbeitszeitmodellen und einer gesamtgesellschaftlichen Anerkennung von Care-Arbeit niederschlägt.

Nicht Familien sind das Problem, sondern die Rahmenbedingungen, die sie vorfinden. Dass politischer Wille für Investitionen in dreistelliger Milliardenhöhe grundsätzlich mobilisierbar ist – wie das Sondervermögen zeigt –, verdeutlicht: Es fehlt nicht an entsprechenden Mitteln, sondern an der Entscheidung, diese dorthin zu lenken, wo sie der gesamten Gesellschaft langfristig nützen. Die schulpolitischen Forderungen aus Kapitel 2.4.2 greifen diese Linie auf und führen sie weiter.

1.4.3 Theoretische Einordnung: Familiäre Sozialisation und politische Gestaltung

Sozialisation beschreibt HURRELMANN als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Umwelt. In seinem MPR gilt der Mensch als aktiver Gestalter seiner Entwicklung, der innere Dispositionen und äußere Anforderungen fortlaufend miteinander in Beziehung setzt. Die Familie nimmt dabei eine zentrale Rolle ein: Sie ist die erste Sozialisationsinstanz, in der Kinder durch emotionale Erfahrung und alltägliche Interaktion soziale Regeln, Werte und Rollen erlernen. Entscheidend ist die Qualität der Beziehung zwischen Person und Umwelt: Ein unterstützendes Familienklima fördert die Bewältigung von Herausforderungen, während ein belastetes Umfeld diese erschwert.

Die zuvor dargestellten empirischen Befunde – etwa zur Bedeutung stabiler Bindungen oder zur Wirkung von Armut auf junge Menschen – bestätigen diese theoretischen Annahmen. HURRELMANN betont, dass soziale Ungleichheit eng mit Sozialisation verknüpft sei: Die Entwicklungsaufgaben sind für alle jungen Menschen gleich, die personalen, sozialen und materiellen Ressourcen zu ihrer Bewältigung jedoch strukturell ungleich verteilt (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 99, 102). Ohne ausgleichende Mechanismen wie Bildung oder soziale Unterstützung kann diese gestörte Passung (vgl. Bauer & Hurrelmann 2018: 98) zur Reproduktion von Benachteiligung führen – ein Scheitern, das dann fälschlich als individuelles Versagen statt als strukturelle Bedingung erscheint.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit politischen Handelns auf gesellschaftlicher Ebene. Denn staatliche Rahmenbedingungen bestimmen maßgeblich, unter welchen Voraussetzungen familiäre Sozialisation gelingt. Belastungen wie Armut, Zeitmangel oder regionale Benachteiligung setzen auch engagierte Familien unter Druck. Die Theorie verweist aber zugleich auf Gestaltungsspielräume: Mit geeigneten politischen Maßnahmen lässt sich das familiäre Sozialisationsumfeld verbessern und damit der Weg zu resilienten sowie selbstbewussten jungen Persönlichkeiten eröffnen, die selbst wiederum als zukünftige Eltern mit einem größeren Schatz eigener Ressourcen positiv auf die eigenen Nachkommen wirken könnten. Eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung gelingt nur, wenn innerpsychische Kräfte und soziale Rahmenbedingungen im Einklang stehen. Familienpolitik kann diesen Ausgleich durch materielle Absicherung, pädagogische Förderung und Schutz vor Überforderung wirkungsvoll mitgestalten.

Eine familienorientierte Politik, die soziale Ungleichheit abbaut, Bindung stärkt, regionale Disparitäten verringert und strukturelle Barrieren senkt, ist nicht nur eine Investition in die Zukunft junger Menschen. Sondern auch – wie sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit zeigt – in den sozialen Zusammenhalt und die demokratische Stabilität der Gesellschaft. Die Familie legt damit als

erste Sozialisationsinstanz (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 100) die Ressourcengrundlage, auf der die spätere Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Partizipieren aufbaut (vgl. ebd.: 25 f.).

2. Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz

Theoretische Grundlage: Schule in der Sozialisationstheorie

Neben der Familie übernehmen Bildungseinrichtungen zentrale Funktionen in der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Sie strukturieren Alltagsleben, vermitteln systematisch Wissen, soziale Rollen und Leistungsnormen und eröffnen Räume für Anerkennung, Teilhabe, Partizipation und Selbstwirksamkeit (vgl. Hurrelmann & Bauer 2018: 165–176). Sie sind zentrale Orte zur Bewältigung jugendlicher Entwicklungsaufgaben. Besonders das *Qualifizieren* – der Erwerb von Bildung und berufsrelevanten Kompetenzen – bildet eine zentrale Anforderung (vgl. ebd.: 108).

Als institutioneller Mikrokosmos der Gesellschaft spiegeln Bildungseinrichtungen soziale Verhältnisse wider und eröffnen zugleich Potenziale zur Emanzipation. Da fast alle Kinder und Jugendlichen in Deutschland einen Großteil ihrer prägenden Lebensjahre in der Schule verbringen, wird diese im Folgenden exemplarisch als die zentrale Sozialisationsinstanz im Bildungsbereich betrachtet und dabei auf die allgemeinbildenden Schulen fokussiert.

Bildungsideal im Wandel: Vom Aufklärungsversprechen zur Output-Orientierung

Schulen sind nicht nur Durchgangsstationen im Lebenslauf, sondern prägen Biografien und strukturieren Teilhabechancen. Ihre Gestaltung ist damit eine zentrale Frage gesellschaftlicher Gerechtigkeit. Dieses Bildungsverständnis als Erbe der Aufklärung – das Bildung nicht nur als Kompetenzerwerb versteht – geht in Deutschland bis ins 18. Jahrhundert zurück. JOHANN GOTTFRIED HERDER, WILHELM VON HUMBOLDT und IMMANUEL KANT prägten den Bildungsbegriff als umfassende Persönlichkeitsentwicklung und politisches Recht. Seit der ALLGEMEINEN ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE gilt Bildung als Menschenrecht und wurde von RALF DAHRENDORF als Bürgerrecht bezeichnet, da sie Voraussetzung für demokratische Teilhabe ist (vgl. Bayer 2025: 7 f.).

Seit dem „PISA-Schock“ im Jahre 2000 vollzog sich jedoch ein Paradigmenwechsel: Weg von Input- und Strukturfragen, hin zu Output- und Wettbewerbslogiken. Kennzeichnend sind stärkere standardisierte Leistungstests und eine evidenzbasierte Steuerung, die auf messbare Kompetenzen setzt. Kritiker:innen verweisen darauf, dass diese Logik soziale Ursachen von Ungleichheit aus dem Blick verliert und Verantwortung primär den Einzelnen zuschreibt – mit der Folge, dass das Bildungssystem bestehende soziale Unterschiede eher reproduziert als abbaut (vgl. Bayer 2025: 20 f., 113 f.).

Dementgegen fordern junge Menschen selbst eine Schule, die mehr ist als eine reine Wissensvermittlung. Der 17. KINDER- UND JUGENDBERICHT dokumentiert ihren Wunsch nach ganzheitlicher Bildung:

„Das Bildungssystem ist in vielen Bereichen reformbedürftig. [Jugendliche] fordern realistischere Lehrpläne, finanzielle Unterstützung und eine ganzheitliche Betrachtung von Bildung, die die persönliche Entwicklung, Gesundheitsfragen und gesellschaftliche Integration zur Grundlage hat“ (BMFSFJ 2024b: 166).

Stattdessen fehlt es bisher jedoch „an einer systematischen und kontinuierlichen Ausrichtung an den Bedarfslagen junger Menschen“ (Steinhauer et al. 2025: 8) im Bildungsbereich.

Multiple Herausforderungen im deutschen Schulsystem

Das deutsche Schulsystem steht vor multiplen, sich überlagernden Herausforderungen, die sich im schulischen Alltag verdichten. Ob Digitalisierung, demografischer Wandel, Lehrkräftemangel oder Pandemiefolgen – sie alle belasten das System Schule und können gesellschaftliche Disparitäten verschärfen. Als zentrale Problemfelder kristallisieren sich folgende heraus:

- **Bildungsungleichheit:** Strukturelle Ungleichheiten durch frühe Selektion und soziale Herkunftseffekte wie Familienarmut
- **Integration und Inklusion:** Umgang mit superdiversen und fragmentierten Kindheiten als Herausforderung im Klassenzimmer
- **Lehrkräftemangel:** Personell bedingte Engstelle, die verlässliche Beziehungen und kontinuierliche Förderung gefährdet
- **Digitalisierung:** Als kultureller Wandel mit Chancen, aber auch Risiken für neue Bildungsungleichheiten
- **Psychische Gesundheit:** Zunehmende psychosoziale Belastungen bei Schüler:innen und unzureichende Versorgung Betroffener

Diese Herausforderungen finden vor dem Hintergrund steigender gesellschaftlicher Erwartungen statt. Während Schulen früher entsprechende Vorleistungen durch Familien erwarten konnten, kehrt sich dies zunehmend um: Schulen sollen Wissen vermitteln, Integration leisten, Demokratie fördern und Resilienz stärken – und all das bei oftmals unzureichenden Mitteln (vgl. El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier 2025: 152 f.).

Zusätzlich sehen sich Lehrkräfte mit zunehmend fragmentierten und superdiversen Kindheiten konfrontiert. „Fragmentierte Kindheiten“ meinen, dass „die Normalitäten, die Kinder in ihrem Alltag erfahren, immer unterschiedlicher werden“ (El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier 2025: 88). Es fehle der gemeinsame Bezugspunkt einer generalisierten Kindheit aufgrund heterogener Lebenswelten. Während „Orte, an denen Kinder aufwachsen, also die Stadtteile oder Dörfer, relativ homogen“ sind und sich Bewohner:innen eines Stadtteils/Dorfs zunehmend angleichen, sind Unterschiede zwischen Wohnorten stärker geworden (ebd.: 87 f.). „Superdiverse Kindheiten“ wiederum beschreiben die größere Vielfalt „im Hinblick auf ethnische Herkunft, Religion und Sprache“ unter jungen Menschen in Deutschland als ein „neues Niveau von Diversität“ (ebd.: 65). Dieses Verständnis soll das binäre Modell überwinden, welches lediglich eine mögliche Einwanderungsgeschichte abbildet und damit verdeutlichen, dass trotz „sehr ähnlicher Bedürfnisse und Interessen [...] sehr unterschiedliche Herkünfte und Ausgangsbedingungen“ (El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier 2025: 66) unter jungen Menschen vorherrschen. Diese beiden Phänomene vergrößern das Spektrum von Lernausgangslagen und Lebensbedingungen erheblich und verkomplizieren die pädagogische Arbeit.

Das Spannungsfeld zwischen Förderung und Selektion

Daraus ergibt sich ein zentrales Dilemma: Kinder und Jugendliche sollen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft faire Chancen und individuelle Förderung erhalten. Andererseits fungiert Schule als selektive Instanz, die durch Noten, Übergangsempfehlungen und Schulformentscheidungen soziale Ungleichheiten nicht nur abbildet, sondern auch verstetigt (vgl. Hopf & Edelstein 2018).

BOURDIEU und JEAN-CLAUDE PASSERON haben diesen Mechanismus als „symbolische Gewalt“ beschrieben: Leistungen erscheinen als Ergebnis individueller Begabung, obwohl sie wesentlich vom kulturellen Kapital des Herkunftsmilieus abhängen. Diese Verschleierung struktureller Ursachen führt dazu, dass Benachteiligte den Ausschluss als legitim akzeptieren, während Privilegierte ihre Stellung nicht als solche wahrnehmen (vgl. Böttcher 2021: 24).

Trotz struktureller Probleme verfügen Schulen über erhebliches Potenzial zur Resilienzförderung. Ein unterstützendes Schulklima, stabile Beziehungen zu Lehrkräften und niedrigschwellige Unterstützungsangebote können nachteilige Ausgangsbedingungen abfedern (vgl. Robert Bosch Stiftung 2024b: 60). Gerade für Schüler:innen aus belasteten Lebensverhältnissen kann Schule zu einem kompensatorischen Raum werden, wenn sie Verlässlichkeit, Vertrauen und Empowerment bietet.

Aufbau des Kapitels

Vor diesem Hintergrund analysiert das folgende Kapitel die Sozialisationsinstanz Schule im Rahmen des MPR systematisch auf drei Ebenen: Zunächst werden makro-/mesostrukturelle Bedingungen schulischer Sozialisation (2.1) untersucht, fokussiert auf vier miteinander verschränkte Felder: strukturelle Bildungsungleichheit, Superdiversität, Lehrkräftemangel und Digitalisierung. Anschließend richtet sich der Blick auf die Mikroebene, in den Schulalltag (2.2), und rekonstruiert wie Schüler:innen Bildungsungleichheit erleben und psychosoziale Belastungen zwischen Überforderung und Bewältigung verarbeiten. Im weiteren Verlauf werden regionale Differenzen (2.3) entlang der Achsen Ost–West und Stadt–Land als eigenständige Sozialisationsbedingung analysiert und aufgezeigt, wie räumliche Kontexte Schulwirklichkeiten und Bildungschancen strukturieren. Das Synthesekapitel (2.4) verdichtet sodann die Befunde, ordnet sie theoretisch ein und leitet Potentiale sowie Handlungsimperative für eine gerechtere Bildungspolitik ab.

Anzumerken ist vorab, dass eine fundierte Analyse des deutschen Bildungssystems vor einem grundlegenden Problem steht: der mangelhaften Datenlage. Der BILDUNGSBERICHT 2024 belegt das Fehlen eines wissenschaftsbasierten Monitoringsystems, das individuelle Lernverläufe systematisch erfasst. Besonders problematisch sind die Datenlücken bei Übergängen zwischen Bildungsbereichen, Ausbildungsverläufen sowie der Integration von Geflüchteten. Hinzu kommen inkompatible Erfassungssysteme, die eine kohärente Gesamtsicht verhindern. Während andere Länder entsprechende Monitoringsysteme etabliert haben, muss Deutschland oft auf methodisch eingeschränkte Befragungsdaten zurückgreifen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichtserstattung 2024: 28 f.). Dieses strukturelle Defizit führt dazu, dass eine Betrachtung des deutschen Bildungssystems wie die folgende, als eine Annäherung an das Thema mit blinden Flecken verstanden werden muss.

2.1 Strukturelle Rahmenbedingungen schulischer Sozialisation

Strukturelle Bildungsungleichheit: Befunde und Deutungsmuster

Strukturelle Spannungen innerhalb der schulischen Sozialisationsinstanz manifestieren sich in Bildungsungleichheiten. Laut CORNELSEN SCHULLEITUNGSSTUDIE 2025 halten 68 % der Schulleitungen das Schulsystem für ungerecht und 84 % sagen „*Es lässt Menschen zurück*“ (Fichtner et al. 2025: 6), auch weil der Bildungserfolg in Deutschland eng an die soziale Herkunft gekoppelt ist und das so stark, wie in kaum einem anderen vergleichbaren Land (vgl. Forell et al. 2024: 52; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 7).

Der BILDUNGSBERICHT 2024 konstatiert, „*dass ein Aufwachsen in herkunftsbezogenen Risikolagen kurz- und mittelfristig mit eigenen Risikolagen zusammenhängt*“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 371). Ein erfolgreicher Bildungserwerb und die berufliche Laufbahn hängen nach wie vor stark vom Elternhaus ab (vgl. ebd.: 231, 281). Nationale wie internationale Studien zur Schulleistung bestätigen diese Befunde (vgl. Forell et al. 2024: 6), die von vielen Schulleitungen ebenfalls als problematisch angesehen werden. Auch die frühe Aufgliederung des Schulsystems sowie Ungleichheiten bei Leistungsbewertungen und Übergängen unterliegen einer deutlichen Kritik (vgl. Fichtner et al. 2025: 9 f., 44, 48, 93).

Wie Ungleichheit durch institutionelle Selektionsmechanismen befördert wird, beschreibt die Studie WOHER UND WOHIN 2024. Sie unterteilt dabei vier verschiedene Herkunftseffekte, die entlang der Bildungsbiografie auf junge Menschen einwirken:

- **Primäre Herkunftseffekte** setzen bereits zum Schulantritt ein: Unterschiede im sozio-ökonomischen Stand der Familien, das Vorhandensein von Büchern im Elternhaus und andere bildungsrelevante Ressourcen bestimmen das Startniveau der Kinder.
- **Sekundäre Herkunftseffekte** manifestieren sich bei der Schulformwahl nach der Grundschule: Akademische Haushalte präferieren das Gymnasium unabhängig von der tatsächlichen schulischen Leistung des Kindes. Eltern fungieren als Gatekeeper, deren Entscheidungen weitere Bildungswege und -erfolge prägen.
- **Tertiäre Herkunftseffekte** zeigen sich in der unterschiedlichen Bewertung gleicher Leistungen: Lehrkräfte vergeben Kindern aus bildungsnahen Haushalten bei tendenziell gleicher Leistung bessere Noten als Kindern aus bildungsfernen Haushalten. Diese institutionelle Wahrnehmung verstärkt bestehende Ungleichheiten.
- **Quartäre Herkunftseffekte** prägen je nach Sozialraum die jeweiligen Schulen: Schulen in bildungsbürgerlichen Vierteln bieten häufig ein breiteres Förderangebot und erfahrenere Lehrkräfte als Schulen in weniger privilegierten Vierteln (vgl. Forell et al. 2024: 52).

Diese Disparitäten setzen sich entlang der gesamten Bildungsbiografie fort und sind tradiert. Schon 2006 titelte die HANS-BÖCKLER-STIFTUNG „*Armut verbaut Bildungschancen*“ (Hans-Böckler-Stiftung 2006). Selbst bei gutem elterlichem Bildungsniveau limitierte Armut den Bildungserfolg der

Kinder: „Von 100 Kindern, die niemals in Armut gelebt haben, schaffen 36 den Sprung aufs Gymnasium. Von 100 Kindern mit Armutserfahrung nur 12“ (Hans-Böckler-Stiftung 2006).

Analysen des IFO-INSTITUTS belegen die Aktualität dessen: Kinder aus armutsgefährdeten Haushalten haben deutlich geringere Chancen das Gymnasium zu besuchen als Kinder aus einkommensstarken Familien. Wenn ein Kind in Armut lebt, kein Elternteil Abitur besitzt, eine Einwanderungsgeschichte besteht und es alleinerziehend aufwächst, sinkt die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs auf nur 21,5 %. Im Kontrast dazu liegt sie bei 80,3 %, wenn beide Elternteile Abitur haben, das Haushaltseinkommen im obersten Viertel liegt, keine Einwanderungsgeschichte vorliegt und beide Eltern im Haushalt leben (vgl. Wößmann et al. 2023: 33). Kinder aus Haushalten mit einem Nettoeinkommen von über 5.000 Euro oder mit mindestens einem Elternteil mit Abitur besuchen zu 59,8 % ein Gymnasium. Bei Kindern mit niedrigerem sozioökonomischem Hintergrund sind es hingegen nur 26,7 % – „[d]ie Chance auf einen Gymnasialbesuch bei niedrigerem Hintergrund ist also nicht einmal halb so groß“ (Wößmann et al. 2024: 1).

Bildungsungleichheit verstärkt beschriebene Herkunftseffekte über den Lebensverlauf hinweg (vgl. Forell et al. 2024: 13), ihre Langzeitfolgen sind erheblich: Kinder aus armutsbetroffenen Haushalten verbleiben überdurchschnittlich häufig auf niedrigschwelligen Bildungsgängen oder verlassen die Schule ganz ohne Abschluss. Im Jahr 2021 verzeichnete man bundesweit rund 47.500 Jugendliche ohne Schulabschluss, wobei insbesondere Förderschüler:innen und junge Menschen aus benachteiligten Haushalten betroffen waren (vgl. WD 2023: 8); 2022 waren es 52.300 (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 168). Auch für Jugendliche mit Hauptschulabschluss gelingt der Übergang von der Schule in eine Ausbildung immer seltener, obwohl formale Zugangsvoraussetzungen erfüllt wären (vgl. Deutscher Bundestag 2024: 8, 12), was zu Entmutigung, Perspektivlosigkeit und zur Abwendung von gesellschaftlichen Normen führen kann. Diese Tendenz lässt sich seit den 1990er Jahren beobachten (vgl. Meyer-Timpe 2012: 273 f.). Während Mittel- und Oberschichtseltern seit den 1980er-Jahren massiv in die Bildung ihrer Kinder investierten – von Nachhilfe bis frühkindliche Förderung –, fehlt armen Familien oft die materielle Grundlage dafür. Die Schulen setzen jedoch vermehrt elterliche Unterstützung voraus, etwa bei den Hausaufgaben oder der Finanzierung ergänzender Lernangebote. Dies dürfte die soziale Spaltung zusätzlich vergrößern (vgl. ebd.).

Solche früh gesetzten Weichenstellungen im Bildungsverlauf wirken nachhaltig, da nachteilige Bildungslaufbahnen in der Regel nicht kompensiert werden können. Besonders kritisch sind dabei Armutphasen im Kindesalter, wenn sie mit fehlenden sozialen Unterstützungsnetzwerken zusammenfallen. In solchen Fällen gelingt es jungen Menschen häufig nicht, ihren Bildungspfad erfolgreich fortzusetzen oder erfolgreich in den Arbeitsmarkt zu gelangen (vgl. WD 2023: 7). Weiterführende Bildungswege werden somit frühzeitig blockiert, was nicht nur individuelle Lebenschancen massiv einschränkt, sondern gesamtgesellschaftlich zu erheblichen Risiken führt. Denn fehlende Bildungskompetenzen gelten als Bremse für Innovationsfähigkeit und Wohlstand (vgl. WD 2023: 10). Armut in Deutschland ist demnach kein individuelles Problem, sondern ein strukturelles Risiko für Bildungsbenachteiligung. Je stärker ein Kind von Armut betroffen ist und je weniger Bildungsressourcen im Elternhaus vorhanden sind, desto geringer sind seine Chancen auf höhere Schulbildung. Armut verringert nicht nur die Startchancen – sie verengt systematisch den Zugang zu höheren Bildungswegen.

Ein weiteres Beispiel über die Auswirkungen von Bildungsungleichheit zeigt die Betrachtung der gesellschaftlichen Lesekompetenz, der *Literalität*. Diese bezeichnet die Fähigkeit, geschriebene Sprache zu verstehen, anzuwenden und im Alltag nutzen zu können. Ein Zusammenhang zwischen der Literalität eines Kindes und dem Schulabschluss der Eltern ist bekannt: Je niedriger der elterliche Schulabschluss, desto niedriger die Literalität des Kindes – unabhängig vom je eigenen Schulabschluss und Erwerbsstatus des Kindes (vgl. Grotlüschen et al. 2020: 326). Die Studie WOHER UND WOHIN 2024 zeigt, dass die Lesekompetenzen von Kindern aus benachteiligten Familien im Schnitt ein ganzes Lernjahr hinter jenen privilegierten Kindern liegen. Bereits im Grundschulalter sind signifikante Kompetenzunterschiede erkennbar (vgl. Forell et al. 2024: 21). Wie stark sich frühe familiäre Bildungsungleichheiten bis ins Erwachsenenalter verfestigen können, zeigt die LEO-STUDIE 2018¹⁵. Sie verdeutlicht, mangelnde Lesekompetenzen als eine lebensgeschichtliche Folge früher Benachteiligung. Überproportional betroffen sind insbesondere jene, die bereits in ihrer Kindheit unter schwierigeren sozioökonomischen Bedingungen aufwachsen (vgl. Grotlüschen et al. 2020: 145 f.). So zählte zum Erhebungszeitpunkt 2018 fast ein Drittel der gering Literalisierten zur Altersgruppe bis 35 Jahre (12,1 % aller gering Literalisierten sind 18- bis 25-Jährige), was verdeutlichte, dass viele Betroffene mit unzureichenden Kompetenzen aus dem Bildungssystem entlassen wurden. Der Zusammenhang zwischen einem niedrigen Schulabschluss und geringer Literalität verringert im weiteren Lebensverlauf die Teilnahme-wahrscheinlichkeit an Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. Grotlüschen et al. 2020: 346). All dies birgt berufliche und finanzielle Risiken: So sind Menschen mit niedriger Literalität häufiger von Langzeit- bzw. Arbeitslosigkeit betroffen; sie gehen eher physisch anstrengenden, mit gesundheitlichen Risikofaktoren verbundenen Beschäftigungen nach und sind eher von finanziellen Unsicherheiten im Erwerbsleben und darüber hinaus – insbesondere in der Alterssicherung – betroffen (vgl. ebd.: 176–179). Dieser ökonomische Teilhabeausschluss (vgl. ebd.: 191) wird von einem politischen flankiert. Gering Literalisierte lesen seltener Zeitungen, um politische Informationen zu erhalten (vgl. ebd.: 299), und verzeichnen eine niedrigere Wahlbeteiligung als höher Literalisierte:

„Rund 40 Prozent der gering literalisierten Wahlberechtigten sind Nichtwählende und Unentschlossene. Dies deutet mindestens auf politische Unsicherheit hin, wenn nicht sogar auf fehlende parteipolitische Vertretung der Interessen dieser Zielgruppe“ (Grotlüschen et al. 2020: 299).

Das bedeutet jedoch nicht, dass gering literalisierte (junge) Menschen politisches Desinteresse zeigen. Viel mehr fühlen sie sich von politischer Teilhabe ausgeschlossen und nicht legitimiert ihrer Meinung zu äußern. Der Zusammenhang von Literalität und politischer Aktivität tritt jedoch meist in den Hintergrund, wenn sozioökonomische und andere Faktoren (z. B. Geschlecht oder Alter) stattdessen in den Vordergrund treten (vgl. Grotlüschen et al. 2020: 293). Ein Effekt, der die gesellschaftlichen Auswirkungen geringerer Literalität verschleiert.

¹⁵ Die LEO-STUDIE 2018 teilt geringe Literalität in vier Kompetenzstufen, sogenannte Alpha-Level: Auf Alpha-Level 1 werden lediglich Buchstaben erkannt, auf Level 2 einzelne Wörter gelesen oder geschrieben. Alpha-Level 3 umfasst das Lesen und Schreiben einzelner Sätze, jedoch nicht zusammenhängender Texte. Diese drei Stufen gelten als *geringe Literalität* und betreffen rund 6,2 Millionen deutschsprachige Erwachsene in Deutschland (12,1 %). Alpha-Level 4 beschreibt eine fehlerhafte, aber funktionale Schriftsprachkompetenz, von der weitere 10,6 Millionen Erwachsene (20,5 %) betroffen sind. Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl der deutschsprachigen Erwachsenen im Alter von 18 bis 64 Jahren in Deutschland, die hinreichend gut Deutsch sprechen, um einer circa einstündigen Befragung folgen zu können. (vgl. Grotlüschen et al. 2020: 14 f., 21).

Die Betrachtung geringerer Literalität aufgrund von individueller oder struktureller Bildungsbenachteiligung unterstreicht: Wer in der Kindheit und Jugend keinen Zugang zu guter sprachlicher Förderung erhält, ist in seiner späteren gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkter (vgl. Grotlüschen et al. 2020: 136 f.), was wiederum die Möglichkeiten politischer Einflussnahme zugunsten möglicher Verbesserung der eigenen Lebenssituation unterminieren kann.

Aktuellere Ergebnisse der LEO-PIAAC 2023-Analyse zeigen, dass das Ausmaß geringer Literalität bei 20 % der Erwachsenen (16–65 Jahre) in Deutschland stagniert, während 16- bis 24-Jährige durch Bildungsexpansion und längere Bildungswege leichte Verbesserungen zu verzeichnen haben. Überproportional betroffen sind nun Ältere (55- bis 65-Jährige: 33 %, +4 % seit 2012) und Im-Ausland-Geborene mit ausländischen Eltern (46 %, +18 % seit 2012) (vgl. Grotlüschen et al. 2025: 6 f., 27, 34, 37).

Es zeigt sich: Bildungsbenachteiligung beginnt sehr früh, wirkt umfangreich nachteilig und ohne effektive Gegenmaßnahmen den gesamten Lebensverlauf über nach. Eine Verstärkung schlechterer sozioökonomischer Verhältnisse und deren Weitergabe an die eigenen Nachkommen kann die Folge sein. Die Schule als Sozialisationsinstanz reagiert bislang kaum kompensatorisch auf soziale Disparitäten. Vielmehr zeigt sich in der Praxis, dass Bildungsungleichheiten entlang sozialer Herkunft nicht nur bestehen bleiben, sondern sich im Verlauf der Bildungsbiografie oftmals noch verstärken. Bereits ein Impuls der HANS-BÖCKLER-STIFTUNG aus 2007 verweist insbesondere auf die Übergänge im Bildungssystem als neuralgische Punkte sozialer Selektion. Schon in der Grundschule zeigen sich deutliche Herkunftseffekte bei der Empfehlung für weiterführende Schulen. Auch im späteren Bildungsverlauf reproduzieren sich diese Ungleichheiten: Die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Bildungsaufstiegs sinkt deutlich mit abnehmendem sozialem Status der Herkunftsfamilie – selbst bei vergleichbaren Kompetenzen. Die Schulen wirken somit weniger als Ausgleichsinstanz, sondern eher als Verstärker bestehender gesellschaftlicher Unterschiede (vgl. Hans-Böckler-Stiftung 2007: 4 f.).

Trotz der seitdem durchgeführten bildungspolitischen Reformen und einem gesteigerten Problembewusstsein gelingt es dem Schulsystem kaum, vorhandene soziale Disparitäten wirksam zu kompensieren. Strukturelle Hürden (u. a. frühe Selektion, ungleiche Ressourcenausstattung, fehlende Durchlässigkeit) begrenzen die Kompensationskraft der Schule erheblich. Hinzu kommt, dass Lehrkräfte oftmals nicht ausreichend auf den professionellen Umgang mit sozialer Ungleichheit vorbereitet sind. Es zeigt sich, dass vorhandene Handlungsspielräume – etwa in der Leistungsbewertung, im Beziehungsaufbau oder bei Übergangsempfehlungen – häufig ungenutzt bleiben (vgl. Rutter & Weitkämper 2022: 7–14). Die Sozialisationsinstanz Schule erfüllt ihre kompensatorische Funktion somit unzureichend. Statt soziale Ungleichheiten abzumildern, trägt sie in vielen Fällen zu ihrer Verfestigung bei. So wird auch weiterhin bereits im Kindesalter über den weiteren Bildungsverlauf des Kindes entschieden – ein Mechanismus sozialer Reproduktion, der lange bekannt ist und überwunden gehört.

Bildungsungleichheit stellt aus Sicht HURRELMANNNS eine massive Störung der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens dar. Wenn soziale Herkunft systematisch darüber entscheidet, wie gut Schüler:innen ihre Bildungschancen realisieren können, ist die Passung zwischen inneren Ressourcen und äußeren Anforderungen dauerhaft gestört – ein zentrales Risiko für die gelingende

Realitätsverarbeitung (vgl. Hurrelmann & Bauer 2018: 74 f.). Im Sinne des MPR zeigt sich in empirischen Befunden, dass vielen Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten die erforderlichen personalen und sozialen Ressourcen fehlen, um schulischen Anforderungen erfolgreich zu begegnen. Die Schule wird für sie weniger zu einem entwicklungsfördernden Umfeld, sondern zu einer strukturellen Barriere. Entwicklungsaufgaben geraten ins Stocken, weil die Passung zwischen inneren Voraussetzungen und äußeren Bedingungen systematisch gestört ist. Anstatt kompensatorisch zu wirken, trägt die Schule damit zur Verfestigung bestehender Ungleichheiten bei – mit entsprechend negativen Folgen für die Realitätsverarbeitung und Persönlichkeitsentwicklung sowie für die Gesellschaft als Ganzes.

Neben der strukturellen Bildungsungleichheit stellt die zunehmende Diversität der Schüler:innenschaft eine weitere fundamentale Herausforderung für die schulische Sozialisation dar. Während Bildungsungleichheit primär die Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens betrifft, erschweren superdiverse und fragmentierte Kindheiten zusätzlich die Entwicklungsaufgabe des Bindens.

Superdiverse Kindheiten, Integration und Inklusion

Integration und Inklusion in Schulen zielen darauf ab, *allen* jungen Menschen gerechte Bildungschancen und Teilhabe zu ermöglichen. Unter *Integration* wird dabei meist verstanden, dass Schüler:innen mit besonderen Ausgangslagen (z. B. zugewanderte Kinder) in das bestehende Schulsetting eingegliedert werden. *Inklusion* hingegen meint ein Schulkonzept, das von vornherein auf Verschiedenheit ausgerichtet ist und Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gleichberechtigt in allgemeinen Schulen unterrichtet.

Schulen werden zu einer zunehmenden Verantwortungsübernahme seitens der Gesellschaft beauftragt, bei der sie auch die soziale Integration von Schüler:innen aus zugewanderten Familien leisten sollen. Diese Erweiterung des schulischen Auftrags geht mit einer wachsenden Heterogenität in den Klassenzimmern einher. So haben im Jahr 2024 30,4 % der Bevölkerung in Deutschland eine Einwanderungsgeschichte; bei den unter 5-Jährigen liegt dieser Anteil bei 42,6 %. Da sich dieser Anteil der Gesamtbevölkerung zukünftig tendenziell erhöhen wird (vgl. bpb 2024a), steigt damit auch die Zahl von Schüler:innen mit Herkunftssprachen abseits der deutschen weiter an, insbesondere in den Eingangsklassen. Migrationsbiografien, Fluchterfahrung und Mehrsprachigkeit prägen demnach zunehmend die Klassenzimmer und erhöhen damit erheblich die Spannweite der Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen, was zu Herausforderungen für Schulen führen kann (vgl. Fichtner et al. 2025: 22).

Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte in das deutsche Bildungssystem ist somit eine aktuelle und zentrale Herausforderung. Besonders Kinder mit Einwanderungsgeschichte sind in unteren Kompetenzstufen überrepräsentiert, während gleichzeitig auch innerhalb dieser Gruppe große Leistungsunterschiede bestehen – je nach Herkunftsbiografie, sprachlicher Umgebung und sozioökonomischer Lage (Stanat et al. 2023: 27–30). Hinzu kommt: Fortbestehende Bildungssegregation verschärft diese ungleichen Ausgangsbedingungen zusätzlich (vgl. SVR 2025: 2, 7 f.), während die Lernumwelten an Schulen, die überwiegend von Kindern aus zugewanderten und armutsbelasteten Familien besucht werden, häufig wenig leistungsförderlich sind (vgl. Braun, Pfänder & Ulmer 2025).

Die Bildungsungleichheit zwischen Schüler:innen mit und ohne Einwanderungsgeschichte hat sich in den letzten Jahren stellenweise wieder verschärft. Der JUGENDEILHABEATLAS bestätigt, dass junge Menschen mit Einwanderungsgeschichte im deutschen Bildungssystem benachteiligt sind. Dies ist weniger auf die Einwanderungsgeschichte selbst als vielmehr auf den oft niedrigen sozialen Status der damit verbundenen Haushalte zurückzuführen (vgl. Jugendteilhabeatlas 2025: 28) – in der Regel also sozioökonomisch bedingt. Kinder aus diesen Haushalten besuchten im Jahr 2023 seltener eine Kita im frühkindlichen Bildungsbereich (77 % zu 99 % ohne Einwanderungsgeschichte). Die Gründe hierfür sind unter anderem erschwerte Zugänge aufgrund „*mangelnder Systemkenntnis bei Neuzugewanderten oder Bedarf nach einer Kita in Wohnortnähe bei den Eltern, fehlende Kultursensibilität und Diskriminierung bei den Einrichtungen*“ (SVR 2025: 3). Hinzu kommt, dass 37,1 % der 3- bis 6-Jährigen mit nichtdeutscher Familiensprache segregierte Einrichtungen nahe dem Elternhaus besuchen, in denen mindestens die Hälfte der Kinder eine nichtdeutsche Herkunftssprache besitzt. Ein früher Erwerb der deutschen Sprache wird damit erschwert (vgl. SVR 2025: 4) und Kinder und Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte sind auch dadurch an Hauptschulen über- und an Gymnasien unterrepräsentiert. Besonders im Zuge der COVID-19-Pandemie ist der Abstand zwischen schulischen Kompetenzen nach Jahren der Annäherung erneut gewachsen. Dabei ist die Bildungsbeteiligung eng mit elterlichen Ressourcen, Sprachkenntnissen¹⁶ und Systemkenntnis verbunden – und hängt zugleich stark von der Qualität der Förderung in Kita und Schule ab (vgl. SVR 2025: 1 f.). In der beruflichen Bildung und im Hochschulbereich setzen sich diese Benachteiligung vielfach fort (vgl. ebd.: 8–11). Auch ist der Anteil junger Erwachsener ohne Schulabschluss in dieser Gruppe besonders hoch, während er bei Personen ohne Einwanderungsgeschichte lediglich bei 1,6 % liegt (vgl. ebd.: 5). Und obwohl Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte ähnlich hohe oder sogar höhere Bildungsaspirationen als Jugendliche ohne Einwanderungsgeschichte aufweisen, sind ihre Chancen auf einen Bildungsaufstieg signifikant geringer. Geringere Deutschkenntnisse der Eltern oder mangelnde Vertrautheit mit Bildungsinstitutionen können hierfür Gründe sein. Diese Befunde ergänzen die Diskussion über superdiverse Kindheiten und Bildungssegregation (vgl. Autor:innengruppe AID:A 2019: 35, 39).

Die zunehmende migrationsbedingte Vielfalt an Schulen verlangt mehr als reine Eingliederung. In einer „*superdiversen Klassengesellschaft*“ (El-Mafaalani, Kurtenbach, Strohmeier 2025: 152) – geprägt durch unterschiedliche Herkunftsländer, Sprachen, soziale Lagen und rechtliche Hintergründe – stoßen vereinfachende Kategorien wie *Migrationshintergrund* an ihre Grenzen. Gefordert ist eine Schule, die auf Heterogenität ausgerichtet ist, individuelle Lebensrealitäten berücksichtigt und strukturelle Ungleichheit aktiv abbaut. Der BILDUNGSBERICHT 2024 schreibt, dass „*die integrative Funktion des Bildungssystems sowie die der Gesellschaft im Allgemeinen eine systemische und nicht infrage zu stellende Aufgabe*“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 3) ist. Multiprofessionelle Teams können dabei helfen, passgenaue Förderung zu ermöglichen und

¹⁶ Erwähnt werden muss, dass defizitäre Deutschkenntnisse kein genuines Problem migrantischer Jugendlicher ist (vgl. Kapitel 2.1 bzgl. Literalität in der Gesamtbevölkerung). So konstatiert eine Studie der FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG: „*Es tauchen auch Hinweise darauf auf, dass nicht nur Kinder mit, sondern auch Kinder ohne Migrationshintergrund erhebliche sprachliche Defizite aufweisen, die schulische und spätere berufliche Karrieren behindern oder verhindern*“ (vgl. Böttcher et al. 2022: 29, 37).

Schule *für alle* zu gestalten. In dieser Perspektive wird deutlich: Auch die Inklusion von Schüler:innen mit Förderbedarf ist Teil dieses Herausforderungspakets.

Neben Integration steht daher die Inklusion von Schüler:innen mit Förderbedarf weit oben auf der Liste der drängenden Herausforderungen für Schulen (vgl. Fichtner et al. 2025: 21). Einen völkerrechtlichen Rahmen bildet die UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION (UN-BRK), die Deutschland 2009 ratifiziert hat. Gemäß Artikel 24 UN-BRK darf *kein* Kind allein aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Schulbesuch ausgeschlossen werden. Dieses Recht auf inklusive Bildung spiegelt sich in den Schulgesetzen der Länder wider, die seither schrittweise den Ausbau gemeinsamer Beschulung vorsahen. Allerdings steht dem, sich aus der UN-BRK ergebenden Anspruch oft die Realität eines bereits beschriebenen selektiven Schulsystems gegenüber. So ist die empirische Lage ernüchternd: Fünfzehn Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK ist Deutschland von einem wirklich inklusiven Schulsystem weit entfernt. Im Schuljahr 2022/23 hatte zwar etwa jede:r dreizehnte Schüler:in (7,6 %) einen anerkannten sonderpädagogischen Förderbedarf. Doch mehr als die Hälfte dieser Schüler:innen besuchte eine Förderschule, statt gemeinsam mit Gleichaltrigen an einer Regelschule unterrichtet zu werden. Konkret werden 55,6 % aller Schüler:innen mit Förderbedarf separiert, und nur 44,4 % inklusiv im Klassenverband beschult. Inklusive Bildung ist also *nicht* flächendeckend der Regelfall. Die Exklusionsquote – der Anteil aller Schüler:innen, die in Sondereinrichtungen lernen – stagniert bundesweit seit Jahren auf hohem Niveau (2022/23: ca. 4,2 %) (vgl. Lepper & Steinmann 2024).

Der UN-FACHAUSSCHUSS FÜR DIE RECHTE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN zeigte sich in seinem Prüfbericht 2023 ebenfalls kritisch: Besonders besorgniserregend sei das Fortbestehen separierender Strukturen durch zahlreiche Förderschulen und Sonderklassen in Deutschland. Viele Lehrkräfte teilen diese Skepsis gegenüber dem Status quo. Laut der Befragung INKLUSION AN SCHULEN AUS SICHT DER LEHRKRÄFTE IN DEUTSCHLAND – MEINUNGEN, EINSTELLUNGEN UND ERFAHRUNGEN sind im Jahr 2025 ganze 82 % der befragten Lehrkräfte mit der Inklusionspolitik ihres Bundeslandes (eher) unzufrieden (vgl. forsa 2025: 40). Wesentliche Ursache ist der wahrgenommene Ressourcenmangel: Über die Hälfte der Unzufriedenen gab an, es fehle an Fachpersonal für gelingende Inklusion. Rund ein Viertel kritisierte unzureichende materielle Ausstattung der Schulen sowie mangelnde Ausbildung der Lehrkräfte für inklusiven Unterricht (vgl. ebd.: 41). Dabei befürwortet eine weiterhin steigende Mehrheit der Lehrkräfte prinzipiell die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung. Unter der hypothetischen Annahme einer ausreichenden Ausstattung halten 62 % der Lehrpersonen inklusiven Unterricht für sinnvoll (vgl. ebd.: 2).

Die Befunde deuten darauf hin, dass Akzeptanz und Erfolg von Integration und Inklusion maßgeblich an Unterstützungssysteme geknüpft sind. Fehlen sonderpädagogische Fachkräfte, entsprechende Aus- und Fortbildungen, angemessene Klassengrößen oder barrierefreie Infrastruktur, werden Lehrkräfte überfordert – und Schüler:innen mit Förderbedarf im Bereich der Integration und/oder Inklusion drohen trotz formaler Eingliederung ins Regelschulsystem abgehängt oder stigmatisiert zu werden.

Studien zeigen außerdem, dass ein unterstützendes Schulklima und verlässliche Beziehungen zu Lehrkräften nachteilige Ausgangsbedingungen abfedern können. Gerade benachteiligte oder leistungsschwächere Schüler:innen profitieren in hohem Maße von inkludierenden

Lernumgebungen, die ihnen individuelle Förderung und Zugehörigkeitserlebnisse bieten und dazu beitragen, Stigmatisierung, Stereotypisierung, Diskriminierung und Entfremdung zu verhindern. Weiterhin zeigt sich, dass alle Schüler:innen vom gemeinsamen Lernen in heterogenen Gruppen profitieren können. Inklusive Settings fördern soziale Kompetenzen und können bei der Gestaltung einer insgesamt (bildungs-)gerechteren Gesellschaft helfen, sofern Inklusion und Integration pädagogisch gut gestaltet sind (vgl. UNESCO & Deutsche UNESCO-Kommission 2020: 14 f., 26 f.).

Die Verarbeitung von Diversität im Schulalltag gelingt dann produktiv, wenn Schulen auch sozial integrierend wirken. Nach HURRELMANN ist die Entwicklungsaufgabe des *Bindens* zentral gefährdet, wenn Zugehörigkeit durch Exklusion, stereotype Erwartungen oder institutionelle Barrieren verhindert wird. Fehlende Anerkennung in der schulischen Interaktion kann die Ausbildung einer stabilen Ich-Identität massiv behindern (vgl. Hurrelmann & Bauer 2018: 77 f.). Eine gelingende schulische Inklusion und Integration kann demgegenüber die produktive Realitätsverarbeitung aller jungen Menschen positiv beeinflussen – indem sie Anerkennung, Teilhabe und Selbstwirksamkeit im Schulalltag erfahrbar macht, auch unabhängig von einer konkreten Betroffenheit. Die zentrale Herausforderung besteht darin, die strukturellen Rahmenbedingungen der Sozialisationsinstanz Schule konsequent an diesen pädagogischen Erfordernissen auszurichten.

Die pädagogischen Anforderungen, die sich aus superdiversen Kindheiten und inklusiver Bildung ergeben, werden jedoch durch einen strukturellen Mangel an qualifizierten Lehrkräften massiv erschwert. Der Lehrkräftemangel verstärkt die beschriebenen Herausforderungen und stellt eine ernsthafte Belastung für die Bedingungen schulischer Sozialisation und Bildung dar.

Lehrkräftemangel als strukturelle Herausforderung

Wie bereits in der Problemübersicht benannt, betrifft der Lehrkräftemangel allgemeinbildende Schulen in besonderem Maße. Prognosen zeigen, dass sich diese Lage in absehbarer Zeit nicht entspannt, sondern eher verschärft (vgl. Fichtner et al. 2025: 27). Dies kann sich direkt auf die schulische Realität junger Menschen auswirken.

So erwartet die KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) bis zum Jahr 2035 einen Einstellungsbedarf von 405.000 Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen, dem ein geschätztes Angebot von nur 359.200 gegenübersteht. Daraus ergibt sich eine rechnerische Unterdeckung von 45.800 Personen. Besonders gravierend ist die Situation in der Sekundarstufe I, der ein Mangel von rund 50.000 Lehrkräften bevorsteht. Lediglich in der Sekundarstufe II wird ein leichter Überschuss erwartet (vgl. Dohmen 2024a: 6). Weitreichendere Schätzungen liefert das FORSCHUNGSINSTITUT FÜR BILDUNGS- UND SOZIALÖKONOMIE (FiBS). Es prognostiziert – abhängig von verschiedenen Szenarien – bis 2035 einen Mangel zwischen 115.000 und 177.500 Lehrkräften. In einem ungünstigeren Szenario könnte die Lücke sogar auf über 225.000 steigen. Entscheidend für diese Prognose ist weniger der demografisch bedingte Mehrbedarf aufgrund steigender Schüler:innenzahlen, sondern der sogenannte Ersatzbedarf: Etwa zwei Drittel des heutigen Kollegiums – rund 480.000 Lehrkräfte – werden bis 2035 aus dem Schuldienst ausscheiden, ein Drittel davon altersbedingt (vgl. Dohmen 2024a: 3).

Zwar zahlt das altersbedingte Ausscheiden in den demografischen Kipppunkt¹⁷ ein, doch verlassen immer mehr Lehrkräfte den Beruf nicht wegen Erreichen der Altersgrenze, sondern aus anderen Gründen (vgl. Dohmen 2024b: 3, 8). Diese Gründe sind nicht im Detail differenziert, schließen aber Dienstunfähigkeit, psychische und physische Belastungen oder Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen ein (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 151). Die Analyse *MASSENEXODUS DER LEHRKRÄFTE?* bemerkt, dass dies *„ein deutliches Zeichen dafür [ist], dass der Schuldienst entweder an Attraktivität verliert oder die Belastung von vielen Lehrkräften als nicht mehr bzw. länger tragbar angesehen wird“* (Dohmen 2024b: 9). Mehrere Faktoren werden in diesem Zusammenhang benannt: Arbeitszeitbelastung (deutlich über 40 Stunden pro Woche), die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft (superdiverse Kindheiten) und damit verbundene hohe Anforderung pädagogischer Flexibilität sowie drittens, die Zunahme psychischer und sozialer Herausforderungen im Schulalltag (vgl. ebd.).

Positivere Einschätzungen gibt es für die Primarstufe. Basierend auf Geburtenzahlen erwartet die BERTELSMANN STIFTUNG für den Zeitraum 2023 bis 2035 keinen Mangel, sondern einen Überschuss von etwa 6.300 Lehrkräften im Grundschulbereich (vgl. Klemm & Zorn 2024: 5). Ursache hierfür sei der deutliche Rückgang der Geburtenzahlen ab 2022, der sich ab 2028 auf die Anzahl an Schüler:innen und damit auf den Bedarf an Grundschullehrkräften auswirke (vgl. ebd.: 7). Im Vergleich zur KMK-Prognose läge die Zahl der Schüler:innen der Primarstufe im Jahr 2035 um bis zu 316.000 niedriger (vgl. ebd.). Diese Einschätzung wird von FiBS kritisch eingeordnet. Zwar bestätigt man den Geburtenrückgang, verweist aber auf gleichzeitig steigende Zuwanderungszahlen, die entgegenwirken (vgl. Dohmen 2024a: 9). Daraus folgt: Die von der BERTELSMANN STIFTUNG angenommenen Entlastungseffekte seien *„wenig wahrscheinlich [...], aber nicht unmöglich“* (ebd.: 5), da die gestiegene Nettozuwanderung den Geburtenrückgang teilweise kompensiere.

Dabei kann Zuwanderung zur Entschärfung des Lehrkräftemangels beitragen und das nicht erst für zukünftige Generationen, sondern schon jetzt: Laut einer Untersuchung der GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) gelingt es jährlich lediglich 20 % der antragstellenden Lehrkräfte mit ausländischen Abschlüssen, eine Anerkennung oder Gleichwertigkeitsfeststellung zu erhalten. In vier von fünf Fällen bleiben die Kompetenzen von Fachkräften mit Einwanderungsgeschichte also ungenutzt. Dies ist umso gravierender, da rund 40 % der Schüler:innen in Deutschland selbst eine Einwanderungsgeschichte haben, jedoch nur 13 % der Lehrkräfte (vgl. Müncher, Pfafferott & Zorn 2023: 4). Immerhin: Die KMK betonte im März 2023, dass die Länder *„Möglichkeiten, das Anerkennungsverfahren für im Ausland erworbene Abschlüsse zu verbessern sowie internationale Bewerberinnen und Bewerber [...] schneller für den Schuldienst zu qualifizieren“* (Müncher, Pfafferott & Zorn 2023: 5) prüfen sollen; die STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION der KMK empfiehlt weiterhin, bei zugewanderten Lehrkräften insbesondere auf die Qualifikation in einem Mangelfach und die sprachliche Begleitung zu setzen (vgl. Müncher, Pfafferott & Zorn 2023: 5).

Die Frage der Lehrkräfteversorgung ist eng mit den Bildungswegen und Teilhabechancen junger Menschen verknüpft und zentral für ihre erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung im Sinne des

¹⁷ Vgl. hierzu Kapitel 1.1 bzgl. demografischen Entwicklungen.

MPR nach HURRELMANN. Auf gesellschaftlicher Makroebene verschärft ein Mangel an qualifizierten Lehrkräften bestehende Bildungsungleichheiten. Besonders betroffen sind Kinder und Jugendliche, die unter erschwerten sozioökonomischen Bedingungen aufwachsen. Für sie ist Schule nicht nur ein Ort des Lernens, sondern ein zentraler sozialer Erfahrungsraum, der Orientierung, Stabilität und Entwicklungsmöglichkeiten bieten kann. Bleiben Unterrichtsstunden aus oder wird der Unterricht durch nicht ausreichend qualifiziertes Personal erteilt, verlieren gerade diese Schüler:innen den Zugang zu Bildungsressourcen, die für ihre soziale, kulturelle und berufliche Teilhabe essenziell sind (vgl. SWK 2023: 7–9). Die empirischen Befunde der Schüler:innenbefragung des DEUTSCHEN SCHULBAROMETERS 2024 bestätigen diese Problemanalyse aus Sicht der jungen Menschen: So geben 22 % der Schüler:innen an, dass an ihrer Schule wöchentlich drei bis vier Stunden Unterricht ausfallen. Weitere 42 % berichten von ein bis zwei Stunden Ausfall pro Woche. Besonders weiterführende Schulen sind betroffen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2024b: 52) – mit Folgen für Kontinuität, Struktur und Beziehungserfahrungen im Schulalltag. Diese instabilen Lernbedingungen wirken sich gerade auf jene aus benachteiligten Milieus besonders negativ aus, da dort häufig wenig bis keine Kompensation durch familiäre oder außerschulische Unterstützung erfolgen kann (vgl. SWK 2023: 7–9).

Unterrichtsausfall, überlastete Lehrkräfte und instabile Lernsettings unterbrechen die schulische Sozialisation, in der individuelle Entwicklungsaufgaben im Austausch mit gesellschaftlichen Anforderungen bewältigt werden. Wenn diese Austauschprozesse durch mangelhafte Schulstrukturen gestört werden, steigt das Risiko von Überforderung, Rückzug oder schulischem Misserfolg. Ein Mangel an pädagogischer Präsenz erschwert zudem verlässliche Beziehungen, kontinuierliche Lernbegleitung und emotionale Sicherheit. Damit sind laut HURRELMANN sowohl die Entwicklungsaufgaben des Qualifizierens als auch des Bindens unter Druck. Für eine produktive Realitätsverarbeitung benötigen Jugendliche stabile Bezugspersonen – fällt diese Beziehungsebene weg, steigt das Risiko nicht gelingender Persönlichkeitsentwicklung und problematischen Verhaltens erheblich (vgl. Hurrelmann & Bauer 2018: 75–78; 111–115). Der Umgang mit dem Lehrkräftemangel ist somit nicht allein eine bildungsorganisatorische Frage, sondern eine grundlegende Herausforderung für eine gelingende Sozialisation.

Parallel zum Lehrkräftemangel entstehen durch die Digitalisierung neue Anforderungen an die schulische Sozialisation. Während der Personalmangel bereits bestehende pädagogische Aufgaben erschwert, bringt die digitale Transformation zusätzliche Herausforderungen mit sich, die innovative Lösungsansätze erfordern.

Digitalisierung als neue Umwelthanforderung schulischer Sozialisation

Digitalisierung stellt das Bildungssystem vor grundlegende Anpassungsaufgaben. Als eher behäbig agierende Institution musste sich Schule in kurzer Zeit auf eine von digitalen Medien geprägte Lebenswelt einstellen. Die COVID-19-Pandemie wirkte dabei gleichsam als Katalysator und Brennglas. So wie sie enorme Defizite in der digitalen Ausstattung und Medienkompetenz offensichtlich machte, beschleunigte sie die Digitalisierung (vgl. Fichtner et al. 2025: 23, 58 f.; BMWi 2021:10).

In Anbetracht dessen wurde im Jahr 2016 der schulische Bildungsauftrag durch die KMK so erweitert, dass alle Schüler:innen in allen Schularten befähigt werden sollen, *„die eigene Medienanwendung kritisch zu reflektieren und Medien aller Art zielgerichtet, sozial verantwortlich und gewinnbringend zu nutzen“* (KMK 2016: 25), um *„zu einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt befähigt [zu] werden“* (ebd.: 11).

Gleichzeitig birgt die Digitalisierung das Risiko, bestehende Bildungsungleichheiten zu verstärken. So hängen digitale Teilhabe und Lernchancen weiterhin stark vom sozioökonomischen Hintergrund ab. Der Zugang zu Endgeräten, stabile Internetverbindungen oder ein unterstützendes Lernumfeld zuhause sind ungleich verteilt. Ohne gezielte Förderung und qualifiziertes Fachpersonal drohen benachteiligte Schüler:innen abgehängt zu werden (vgl. KMK 2021: 5–6; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 245 f.; Fichtner et al. 2025: 63). Die bisherigen bildungspolitischen Steuerungsansätze wurden dem Tempo der gesellschaftlichen Digitalisierung lange nicht gerecht. Zwar konnten durch Förderprogramme wie dem DIGITALPAKT Investitionen in digitale Infrastruktur angestoßen werden, doch zeigt sich, dass es nicht ausreicht, Schulen einmalig mit digitalen Geräten auszustatten. Es bedarf weiterer und langfristiger Unterstützungsmaßnahmen – insbesondere in Form von pädagogischem Fachpersonal für die Entwicklung und Betreuung einer digitalisierten Schule (vgl. Fichtner et al. 2025: 63). Unter dem Personalmangel leidet sodann auch die Medienkompetenz von Schüler:innen. Zugespitzt formuliert die Studienleiterin der ICILS-STUDIE 2023 zur digitalen Kompetenz von Lernenden der achten Klassen, dass diese im Grunde genommen *„nur klicken und wischen“* (ebd.: 59) können. So verwundert es nicht, dass ein Großteil der Schulleitungen zwar zufrieden mit der digitalen Ausstattung ist, jedoch dringend zusätzliches Fachpersonal für digitale Bildung fordert (vgl. ebd.: 18–22).

Die COVID-19-Pandemie hat auf dramatische Weise die Bedeutung der Schule als stabilisierende Sozialisationsinstanz unterstrichen. Die Schulschließungen und der Übergang in den Distanzunterricht führten nicht nur zu Lernrückständen, sondern auch zu einer Auflösung alltäglicher Strukturen, die insbesondere für Kinder und Jugendliche in belasteten Lebenslagen zentral sind. Auf Systemebene zeigte sich, wie stark das Bildungssystem von Präsenzformaten abhängt und wie wenig es auf krisenhafte Disruptionen vorbereitet war. Neben einem Mangel an digitaler Infrastruktur und didaktischen Konzepten erschwerten Schulschließungen und die damit einhergehende Limitierung sozialer Teilhabe den Bildungserfolg. Besonders benachteiligte Kinder und Jugendliche litten darunter, wodurch sich bestehende Bildungsungleichheiten verstärkten (vgl. Helm & Huber 2023: 601 f.).

Auf der Ebene der Einzelschule zeigt sich die Digitalisierung als Transformationsprozess, der tief in den Schulalltag eingreift. Laut KMK bedeute dies für Schüler:innen vor allem eine Veränderung der Lernformen, der Kommunikation sowie der Anforderungen an ihre Kompetenzen. Digitale Medien können individualisiertes Lernen erleichtern und Teilhabechancen fördern, etwa durch adaptives Lernen, unmittelbares Feedback oder alternative Ausdrucksformen in heterogenen Lerngruppen. Auch Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf können von barrierearmen Zugängen und assistiven Technologien profitieren (vgl. KMK 2024: 2 f.; KMK 2021: 7–12). Beispielsweise nutzen einige Schulen inzwischen Lernmanagementsysteme, digitale Plattformen oder hybride Unterrichtsformen. Dabei kommt es stark auf das Schulprofil, die technische Ausstattung und die Kompetenzen der Lehrkräfte an. In einigen Ländern entstehen neue

Schulformate wie digitale Landesschulen¹⁸ oder Avatarschulen¹⁹ (vgl. KMK 2024: 4, 9–26; KMK 2016: 45).

Die Digitalisierung ist kein Trend. Sie stellt einen tiefgreifenden Strukturwandel schulischer Sozialisationsprozesse dar. Für Schüler:innen bringt sie neue Lernformen, veränderte Anforderungen und potenzielle neue Teilhabechancen mit sich. Aus Sicht HURRELMANNS stellt die Digitalisierung eine neue Umwelтанforderung dar, die vor allem die Entwicklungsaufgabe des *Qualifizierens* betrifft – insbesondere im Hinblick auf Medienkompetenz und Selbststeuerung. Ohne gezielte pädagogische Begleitung können sich bestehende soziale Ungleichheiten jedoch verschärfen und das Risiko erhöhen, dass Jugendliche den digitalen Anforderungen nicht produktiv begegnen können. Entscheidend ist daher, ob es gelingt, digitale Bildung entlang der Prinzipien von Chancengleichheit, Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit zu gestalten. Gerade unter dem zunehmenden Druck auf Schulen können digitale Formate zwar entlastende Strukturen bieten – ohne ausreichende personelle Ressourcen stoßen sie jedoch schnell an ihre Grenzen.

Synthese: Strukturelle Hürden begrenzen die schulische Sozialisation

Die vier beschriebenen strukturellen Herausforderungen – Bildungsungleichheit, Superdiversität, Lehrkräftemangel und Digitalisierung – wirken nicht isoliert, sondern verstärken sich gegenseitig und prägen gemeinsam die Rahmenbedingungen schulischer Sozialisation junger Menschen. Im Sinne des MpR (vgl. Bauer & Hurrelmann 2018: 90 ff.) entwickelt sich Persönlichkeit in der aktiven Auseinandersetzung mit inneren Anlagen und äußeren Anforderungen; Bildungseinrichtungen spielen hierfür eine zentrale Rolle, da sie den Alltag von Kindern und Jugendlichen strukturieren und ihre Entwicklungsaufgaben rahmen. Entscheidend ist dabei, dass diese Herausforderungen nicht alle gleich treffen: Sie verschärfen die ohnehin strukturell ungleich verteilten Bedingungen für eine gelingende Bewältigung (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 102), sodass dieselben Anforderungen für benachteiligte Gruppen ungleich schwerer zu bewältigen sind. Konkret heißt das: Strukturelle Bildungsungleichheit und Digitalisierung erschweren das Qualifizieren, besonders für sozial benachteiligte Gruppen; Superdiversität und Lehrkräftemangel erschweren stabile Bindungserfahrungen und damit das Binden im schulischen Kontext; die damit einhergehenden subjektiven Erfahrungen von Überforderung, Ausschluss oder mangelnder Teilhabe setzen die Entwicklung einer stabilen Ich-Identität (vgl. ebd.: 97) unter Spannung. Wo äußere Anforderungen und innere Ressourcen dauerhaft nicht zur Passung (vgl. Bauer & Hurrelmann 2018: 98) gebracht werden können, droht ein Misslingen der Bewältigung, das sich in nach innen gerichteten (etwa Rückzug, psychosomatische Belastung) oder nach außen gerichteten Formen (etwa Aggression, Schuldistanz) äußern kann (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 219 bzw. 210). Schule wird dann nicht zum Ort produktiver Realitätsverarbeitung, sondern zu einem Raum, in dem gesellschaftliche Ungleichheit reproduziert und psychosoziale Risiken

¹⁸ Die allgemeinbildende *Digitale Landesschule* (aDiLaS) ist eine Schule ohne Schulgebäude. Das Bildungsministerium bietet in dieser ausgewählte digitale Online-Unterrichtsangebote an.

¹⁹ Kinder und Jugendliche, die aufgrund schwerer Krankheit nicht die Schule besuchen, können mittels *Schulavatar* per Livestream am Unterricht teilnehmen. Der Avatar ist mit Kamera, Mikrofon und Lautsprechern ausgestattet. Über eine iPad-App sehen und hören die Schüler:innen alles, können Kopfbewegungen steuern und per Lichtsignal Wortmeldungen anzeigen.

verschärft werden. Eine gerechte Schule hingegen muss strukturelle Barrieren abbauen, um Jugendliche im Rahmen ihrer Sozialisation gelingend zu unterstützen.

So richtet das folgende Kapitel den Blick nun auf die Erfahrungswelt junger Menschen im schulischen Alltag. Es geht der Frage nach, wie Schüler:innen die Sozialisationsinstanz Schule erleben, deuten und bewältigen – als Ort der Förderung und Anerkennung oder als Raum der Überforderung, Ausgrenzung und Ungleichheit. Die Perspektive verschiebt sich dabei von strukturellen Bedingungen zur subjektiven Wahrnehmung: Wie prägt Schule die Persönlichkeitsentwicklung? Welche psychosozialen Folgen haben Leistungsdruck, soziale Spannungen und stereotype Zuschreibungen? Und wo eröffnen Schulen trotz widriger Rahmenbedingungen Räume für Selbstwirksamkeit und Teilhabe?

2.2 Schulische Alltagserfahrungen und Binnenstrukturen

Bildungsungleichheit aus Sicht der Schüler:innen

Bildungsungleichheit wird in der öffentlichen und bildungspolitischen Debatte häufig als strukturelles oder systemisches Phänomen beschrieben. Aus der Perspektive der betroffenen Schüler:innen hingegen ist sie ein alltäglich erfahrbares Ungleichheitsverhältnis, das sich in konkreten Interaktionen, Bewertungen und emotionalen Erfahrungen im schulischen Raum niederschlägt.

In der Nahbetrachtung wird deutlich, wie stark die schulische Sozialisation durch soziale Herkunft, Erwartungen der Lehrkräfte, sprachlich-kulturelle Anschlussfähigkeit und das erlebte Schulklima geprägt ist – und wie daraus subjektive Wahrnehmungen von Ungleichheit, Ungerechtigkeit und Entfremdung entstehen. Das vorangegangene Kapitel 2.1 beschrieb beispielhaft, wie Kinder ärmerer Familien in ihrer Bildungsbiografie strukturell benachteiligt werden: Sie starten mit schlechteren Voraussetzungen, erleben häufiger Rückschläge und erhalten seltener die Förderung, die sie benötigen. In Anbetracht dessen sprechen JUTTA ALLMENDINGER und STEPHAN LEIBFRIED bereits seit über zwei Jahrzehnten von *Bildungsarmut* – einem Begriff, der die dauerhafte Verknüpfung von sozioökonomischer und bildungsbezogener Benachteiligung beschreibt (vgl. Allmendinger & Leibfried 2003). HURRELMANN und QUENZEL beschreiben, dass eine schlechte ökonomische Familienlage in Bildungsnachteile des Kindes umschlägt. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichtem Leistungsstand von Schüler:innen wurde durch internationale Vergleichsstudien der OECD deutlich gemacht und fällt in Deutschland besonders stark aus, da der Einfluss der Herkunftsfamilie sehr hoch ist. Die relative ökonomische Armut übersetzt sich damit in eine manifeste Bildungsarmut (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 225 f.).

Kinder und Jugendliche nehmen Bildungsungleichheiten deutlich wahr. Zwei von drei Befragten der SINUS-JUGENDSTUDIE 2024 empfinden das deutsche Schulsystem als ungerecht. Konkret kritisieren sie, dass sich eine Einwanderungsgeschichte, fehlende elterliche Unterstützung, ökonomische Ungleichheit oder das Wohnen außerhalb eines Einzugsgebiets besser ausgestatteter Schulen negativ auf die Bildungschancen auswirken. So besteht bspw. ein klarer

Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Brüchen im Bildungsverlauf wie etwa das Wiederholen einer Klassenstufe: *„Fast die Hälfte (47 %) der Jugendlichen aus der unteren Schicht [berichtet], in ihrer Bildungslaufbahn einen Bruch erlebt zu haben“* (Albert, Quenzel & de Moll 2024: 27) – in der oberen Schicht hingegen nur jede:r Zehnte:r. Selbst unter den wenigen Jugendlichen, die dem deutschen Bildungssystem Chancengleichheit bescheinigen, erfolgt häufig eine Einschränkung: Gleichheit gelte nur für jene, *„die in Deutschland geboren sind, Deutsch können und keine körperlichen oder geistigen Einschränkungen haben“* (Calmbach et al. 2024: 238).

Dabei hängt die spezifische Wahrnehmung von Bildungsungleichheit von verschiedenen, teils individuellen Faktoren ab: Schüler:innen eines Gymnasiums thematisieren bspw. häufig die Ungleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen zwischen den Bundesländern, während über alle Schulformen hinweg die Abwertung von Haupt- und Realschulabschlüssen kritisiert wird. Explizit Schülerinnen bemängeln geschlechtsspezifische Benachteiligungen, etwa durch Kleidervorschriften, um *„männliche Peers nicht abzulenken“* (Calmbach et al. 2024: 236), oder dass ihnen bestimmte Fächer verwehrt würden, weil man reine Jungenklassen bilden wolle. Auffällig ist, dass Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte und Hauptschüler:innen deutlich weniger kritisch mit dem Bildungssystem umgehen als die potenziell Bevorteilten, also Schüler:innen eines Gymnasiums und Jugendliche ohne Einwanderungsgeschichte. Ähnliches gilt für den Vergleich unterschiedlicher sozialer Milieus: Jugendliche aus bildungsfernen und traditionellen Milieus schätzen die Chancengleichheit häufiger erfolgreich umgesetzt ein, während Jugendliche aus postmodernen²⁰ und bildungsnahen Milieus deutlich kritischer sind. Diese Unterschiede lassen sich auf mindestens zwei Deutungsmuster zurückführen: Einerseits wächst mit steigendem Bildungsniveau offenbar die Sensibilität für soziale Ungleichheiten, sodass differenzierter auf strukturelle Hindernisse im Bildungssystem geschaut wird. Andererseits könnten unterschiedliche Maßstäbe eine Rolle spielen: Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte beziehen ihre Einschätzungen zur Chancengleichheit mitunter auf Vergleichswerte aus den Herkunftsländern ihrer Familien – wodurch die Situation in Deutschland trotz realer Ungleichheiten als Verbesserung wahrgenommen wird (vgl. Calmbach et al. 2024: 235–238).

Nichtsdestotrotz erleben Schüler:innen mit Einwanderungsgeschichte im Schulalltag häufig, dass ihnen trotz vergleichbarer objektiver Leistungen geringere Kompetenzen seitens der Lehrkräfte zugetraut werden (vgl. SVR 2017: 33 f.). Diese verzerrten Leistungserwartungen schlagen sich nicht nur in den Noten nieder, sondern auch in subtilen Unterschieden im Unterrichtshandeln: Betroffene Kinder werden seltener aufgerufen und erhalten weniger individuelle Zuwendung. Die daraus resultierende reduzierte Rückmeldung hemmt die Kompetenzentwicklung der betroffenen Kinder und kann langfristig ihr schulisches Selbstkonzept negativ beeinflussen (vgl. ebd.: 35). Aus Betroffenenperspektive entstehen auf diese Weise dauerhafte Differenzenerfahrungen, die das schulische Selbstbild über Jahre hinweg prägen. Denn stereotype Zuschreibungen entfalten ihre Wirkung nicht nur über das Verhalten der Lehrkräfte, sondern auch über die

²⁰ In der SINUS-JUGENDSTUDIE 2024 beschreibt der Begriff „postmodern“ eine Grundorientierung, die sich von traditionellen bürgerlichen Werten abwendet. Er kennzeichnet Lebenswelten, die durch Selbstentfaltung, Nonkonformismus und ein spielerisches Verhältnis zur Zukunft geprägt sind. Postmoderne Jugendlichen stehen für postmaterialistische Werte wie soziale Gerechtigkeit, die ungehinderte Selbstverwirklichung und einen kosmopolitischen Lebensstil.

subjektive Wahrnehmung der Schüler:innen, nicht dazuzugehören – ein Mechanismus, der unter dem Begriff *stereotype threat*²¹ gefasst wird. Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Familien werden – bei gleichen Fähigkeiten – wiederum höher eingeschätzt als Kinder aus benachteiligten Familien. Solche Erwartungen prägen das Unterrichtshandeln und können den Glauben der Kinder an ihre eigenen Fähigkeiten untergraben (vgl. BMBF 2016: 20 f.). Wenn Kinder spüren, dass ihnen weniger zugetraut wird, neigen sie eher dazu, aufzugeben – mit entsprechend schlechteren schulischen Ergebnissen (vgl. SVR 2017: 58 f.).

Solche Effekte betreffen nicht nur Schüler:innen mit Einwanderungsgeschichte, sondern zeigen sich auch entlang anderer sozialer und geschlechtlicher Ungleichheitslinien. Die Forschung zur Heterogenität von Schüler:innengruppen verweist in diesem Zusammenhang auf intersektionale Überschneidungen: So können sich soziale Herkunft, Einwanderungsgeschichte, Beeinträchtigungen, Geschlecht oder sexuelle Orientierung überlagern und kumulative Benachteiligungen erzeugen (vgl. Terhart 2022). Werden zusätzlich sprachliche Anforderungen gestellt, die Kinder aus nicht-akademischen Haushalten nicht erfüllen können, schränkt dies ihre Bildungsmöglichkeiten weiter ein (vgl. BMBF 2016: 5). Umgekehrt zeigt sich, dass sozial benachteiligte Jugendliche sowohl fachlich als auch sprachlich profitieren können, wenn auf ihre geringeren Sprachkompetenzen eingegangen wird, diese gezielt gefördert werden und ihnen zugleich Bildungszuwachs tatsächlich zugetraut wird (vgl. ebd.: 16).

In der schulischen Realität wird ein solcher förderorientierter Zugang jedoch nicht flächendeckend umgesetzt. Vielmehr orientieren sich die verschiedenen Schulformen an unterschiedlichen pädagogischen Leitbildern, die bestehende Ungleichheiten tendenziell eher fortschreiben als abbauen. Hauptschulen legen ihren Schwerpunkt häufig auf soziale Integration und Berufsorientierung, während Gymnasien auf akademische Exzellenz und Leistungsselektion ausgerichtet sind (vgl. ebd.: 19). Diese Differenzierung führt dazu, dass Kinder aus bildungsferneren Haushalten – die überproportional an den nicht-gymnasialen Schulformen vertreten sind – seltener Zugang zu sprachlicher und intellektueller Förderung erhalten, die höhere Bildungsabschlüsse ermöglichen würde. Statt Bildungsungleichheiten zu kompensieren, verfestigt die institutionelle Logik des gegliederten Schulsystems bestehende soziale Disparitäten. Obwohl Bildungsgerechtigkeit oft als Ziel benannt wird, fehlt es in der Praxis häufig an einem konsequenten, strukturell verankerten Förderansatz (vgl. BMBF 2016: 18 f.).

Diese individuellen Erfahrungen der Ungleichheiten im Bildungssystem lassen sich jedoch nicht allein Schulen oder Lehrkräften anlasten: Sie sind Ausdruck tiefer liegender gesellschaftlicher Strukturen. Deutschland folgt traditionell einem konservativen Wohlfahrtsmodell, in dem frühe Bildung und Förderung primär als Aufgabe der Familie gelten (vgl. Hurrelmann & Bauer 2018: 168 f.). Dies führt dazu, dass Kinder aus bildungsnahen und ökonomisch privilegierten Haushalten von klein auf vielfältige Anregungen erhalten, während benachteiligte Familien seltener

²¹ Das Konzept *stereotype threat* (dt.: Bedrohung durch Stereotype) beschreibt die Angst, durch die eigene Leistung ein negatives Stereotyp über die eigene soziale Gruppe zu bestätigen. Dieser psychische Druck kann kognitive Fähigkeiten beeinträchtigen und so zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung führen, die die Leistung verringert.

vergleichbare Unterstützung bieten können. Schulen allein kann es nur begrenzt gelingen, diese ungleichen Startvoraussetzungen auszugleichen (vgl. Jugendteilhabeatlas 2025: 28).

Besonders deutlich wird diese strukturelle Schieflage am Beispiel kommerzieller Nachhilfe. Ursprünglich als Unterstützung für leistungsschwächere Schüler:innen gedacht, hat sich Nachhilfe zu einem boomenden Markt entwickelt – mit klarer sozialer Schlagseite. Wer sich die teils kostspieligen Angebote leisten kann, verbessert die eigenen Bildungschancen deutlich; wer dies nicht kann, bleibt benachteiligt. Forscher:innen sprechen von einer „*Parallelwelt der außerschulischen Nachhilfe*“ (Birkelbach, Dobischat & Dobischat 2017: 161), die parallel zum öffentlichen Schulsystem operiert, dessen Wettbewerb berührt und mit einer Vergrößerung sozialer Ungleichheiten einhergeht (vgl. ebd.: 165 f.). Die Nachfrage konzentriert sich insbesondere auf Familien mit höherem sozioökonomischem Status (vgl. ebd.: 18) und hohem elterlichen Bildungsniveau, nicht aber vorrangig auf den tatsächlichen Förderbedarf des Kindes. Besonders benachteiligt sind Kinder aus Familien mit Einwanderungsgeschichte, da deren durchschnittliches Einkommen und angenommener Bildungsstand²² deutlich unter dem von Familien ohne Einwanderungsgeschichte liegen (vgl. ebd.: 146 f.).

Auch die Motive für Nachhilfe variieren entlang sozialer Linien. Während einkommensschwache Familien häufig grundlegende schulische Leistungen absichern wollen, setzen wohlhabendere Haushalte Nachhilfe strategisch ein – oft bereits bei befriedigenden Noten, um die Chancen auf bessere Bildungswege zu erhöhen (vgl. ebd.: 110, 122). Damit verkehrt sich die ursprüngliche Idee der Nachhilfe um: Statt ein Mittel zur Förderung Benachteiligter zu sein, dient sie zunehmend der Absicherung bereits bestehender Privilegien.

Ein leicht gegenläufiger Trend zeigt sich in der aktuellen SHELL JUGENDSTUDIE 2024: Im Vergleich zu 2010 ist die Inanspruchnahme von Nachhilfe unter Jugendlichen aus Ober- und Mittelschicht rückläufig, während ein Anstieg in der unteren Mittel- und Unterschicht zu verzeichnen ist (vgl. Albert, Quenzel & de Moll 2024: 194). Ob sich daraus eine gerechtere Verteilung von Förderung ergibt oder lediglich neue Formen kostenintensiver Nachhilfestrategien entstehen, bleibt offen.

Ein anderes prägnantes Beispiel bietet der sogenannte „*Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion*“ (Bachsleitner, Lämmchen & Maaz 2022: 106). Er steht exemplarisch für ein Milieu, in dem der Besuch des Gymnasiums nicht nur als selbstverständlich gilt, sondern darüber hinaus besonders exklusive und traditionsreiche Schulen angestrebt werden. Der Übergang in die weiterführende Schule wird dabei nicht als Hürde wahrgenommen, sondern als erwartbarer Schritt innerhalb einer etablierten Bildungsbiografie. Die Eltern verfügen über hohes Bildungskapital, kennen die Zielschule oft seit Generationen und begreifen sie als Teil der familiären Identität. Demgegenüber zeigen Eltern aus weniger privilegierten Milieus ein deutlich vorsichtigeres und stärker abwägendes Entscheidungsverhalten. Für sie stellt der Schulübergang eine potenzielle Unsicherheitsquelle dar – etwa in Bezug auf die zu erwartenden Leistungsanforderungen oder

²² Dieser angenommen, das heißt statistisch als niedriger erfasste Bildungsstand, bedingt sich einerseits durch Messprobleme bei der Erfassung ausländischer Abschlüsse (Schneider et al. 2023), andererseits durch geringe Antragsquoten seitens migrantischer Personen und Verfahrenshürden im Rahmen behördlicher Anerkennung. Höhere Antragszahlen und höhere Anerkennungsquoten würden langfristig die Beschäftigungswahrscheinlichkeit um 25 Prozentpunkte und die Verdienste um 20 % steigern (Brücker et al. 2021). Somit liegt der statistisch erfasste elterliche Bildungsstand unter dem tatsächlichen und bedingt direkt das elterliche Einkommen sowie mittelbar die zur Verfügung stehenden Ressourcen im Bereich der Bildung.

eine mangelnde habituelle Passung (vgl. Bachsleitner, Lämmchen & Maaz 2022: 106). Diese habituelle Passung zwischen familialem Habitus und schulischem Profil eröffnet privilegierten Gruppen einen erleichterten Zugang, während andere systematisch benachteiligt werden. Bildungsungleichheiten werden dadurch nicht abgebaut, sondern im schulischen Übergang verstetigt.

Bisher ist es dem deutschen Bildungssystem nicht gelungen, die enge Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufzubrechen. Kinder sozioökonomisch benachteiligter Familien erleben Bildungsungleichheit als konkrete Realität ihres Schulalltags. Sei es durch geringere Unterstützung, ein belastetes Schulklima oder niedrigere Erwartungen sowie stereotype Zuschreibungen. Gerade diese Schüler:innen sind besonders darauf angewiesen, dass ihre Potenziale erkannt und in der Schule gestärkt werden. Den Schulen in herausfordernden sozialen Lagen kommt dabei eine besondere Rolle zu. Sie können exemplarisch für das Versprechen stehen, dass Bildung auch unter schwierigen Startbedingungen gelingen kann, insofern bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind. Der Forschungsüberblick WIE LASSEN SICH BILDUNGSUNGLEICHHEITEN EFFEKTIV VERRINGERN? zeigt, welche schulischen Faktoren dazu beitragen können, Bildung gerechter zu gestalten²³:

- Verlässliche Schulleitungen, die pädagogische Qualität gezielt fördern, das Kollegium stärken und die Schule als lernende Organisation verstehen.
- Ein wertschätzendes Schulklima geprägt von Respekt, Erwartungen und transparenter Kommunikation – insbesondere gegenüber jenen, die häufig Ausgrenzung erfahren.
- Strukturierter Unterricht, der Sicherheit gibt, individuelle Lernbedarfe erkennt und auf kontinuierliches Feedback setzt.
- Datenbasierte Förderung, die Fortschritte sichtbar macht und damit das Vertrauen der Schüler:innen in ihre eigene Wirksamkeit stärkt.
- Vernetzte Unterstützungssysteme, etwa durch Schulsozialarbeit, Elternarbeit oder Kooperationen mit außerschulischen Lernorten.

Diese fünf Faktoren wirken nicht isoliert, sondern als kohärente Strategie zur Schulentwicklung über Organisation, Personal und Unterricht hinweg. Verlässliche Schulleitungen verankern Teamarbeit, multiprofessionelle Kooperation und individuelle Förderung als Leitprinzip einer lernenden Organisation (vgl. Fischer 2014: 44, 61, 11 f.). Ein wertschätzendes Klima mit transparenten Leistungserwartungen stärkt Motivation und Fairnesswahrnehmung. Transparenz wird dabei als gemeinsame Verantwortlichkeit von Lehrkraft und Schule legitimiert (vgl. Schmidt & Herfter 2020: 146, 148 f.; Fischer 2014: 52). Strukturierter, adaptiver Unterricht mit systematischem Feedback ist lernwirksam und unterstützt nachweislich benachteiligte Schüler:innen, ohne die Förderung leistungsstarker Kinder zu vernachlässigen (vgl. Fischer 2014: 11, 28 f., 33, 57 f.). Datenbasierte Förderung – das heißt eine Förderung auf Grundlage regelmäßiger, standardisierter Lernstandserhebungen – sichert durch kontinuierliche Lernstandserhebungen den zirkulären Prozess aus Diagnose und passgenauer Anpassung der Lernangebote (vgl. Fischer

²³ Zu folgenden fünf Punkten vgl. Marx & Maaz 2023: 192.

2014: 47). Vernetzte Unterstützungssysteme – Schulsozialarbeit, Elternarbeit, außerschulische Partner und (wo sinnvoll) digitale Lernmedien – tragen die Umsetzung in den Alltag und adressieren mehrdimensionale Ungleichheiten jenseits des Klassenzimmers (vgl. Fischer 2014: 14 f., 73).

In Anbetracht mannigfaltiger Bildungsungleichheiten stehen Schulen als zentrale Sozialisationsinstanz vor der schwierigen Aufgabe, ein gesellschaftliches Gerechtigkeitsversprechen einzulösen und *allen* Jugendlichen glaubhaft zu vermitteln, dass *ihr* Einsatz zählt und zwar trotz und gerade wegen der äußeren Umstände. Aus Sicht der Schüler:innen kann dies nicht nur strukturelle Bedingungen bedeuten, sondern ganz konkrete Gerechtigkeitserfahrungen meinen. Etwa dann, wenn eine Lehrkraft ein Kind unabhängig von dessen Herkunft oder Verhalten fördert, wenn Erfolge sichtbar gemacht werden, wenn Raum für Teilhabe geschaffen wird – dann entsteht eine andere Wahrnehmung von Schule für junge Menschen: Als ein Raum der Ermöglichung statt der Reproduktion sozialer Ungleichheiten. Eine Schule ist dann gerecht, wenn sie sensibel für Ungleichheiten bleibt und dennoch nicht aufgibt, sondern konsequent an der Seite jener steht, die besonders viel leisten müssen, um dieselbe Anerkennung zu erfahren.

Die subjektive Wahrnehmung von Bildungsungleichheit ist jedoch nur eine Dimension der schulischen Erfahrungswelt. Neben strukturellen Benachteiligungen prägen psychosoziale Belastungen zunehmend den Schulalltag junger Menschen und beeinflussen ihre Fähigkeit zur produktiven Realitätsverarbeitung erheblich.

Psychosoziale Belastungen im Schulalltag: Zwischen Überforderung und Bewältigung

In Schulen lernen Jugendliche gesellschaftliche Anforderungen an Leistung, soziale Interaktion und Selbststeuerung produktiv zu verarbeiten. Das MPR betont, dass sich die Persönlichkeit Heranwachsender im Spannungsfeld von inneren Dispositionen und äußeren Lebensbedingungen bildet. Im Bereich Schule rückt dieses Modell auf der Mikroebene die subjektiven Wahrnehmungen der Schüler:innen in den Vordergrund. Aktuelle Jugendstudien liefern zahlreiche Einblicke, wie Jugendliche die Schule als Sozialraum erleben. Laut SINUS-JUGENDSTUDIE 2024 fühlen sich viele Schüler:innen „*alles in allem [...] recht wohl*“ (Calmbach et al. 2024: 227) in der Schule, einige sind sogar besonders positiv auf ihrer Bildungseinrichtung zu sprechen. Letzteres betrifft häufiger Jugendliche an Schulen mit besonderen Konzepten, die „*außerordentlich gute Bedingungen*“ (ebd.: 227) bieten – etwa kleine Klassen, freie Unterrichtsgestaltung, geförderte Schüler:innenmitbestimmung, spezielle Förderung und gute technische Ausstattung. Aber

„[f]ragt man genauer nach, ergibt sich ein deutlich gemischteres Bild. Die meisten Jugendlichen berichten von vielfältigen Problemen in ihrem Schulalltag: Überforderung, Konflikte, Diskriminierung und Mobbing, mangelhafte Ausstattung der Schule und überforderte Lehrkräfte“ (ebd.: 227 f.).

Beispielhaft ist die Kritik einer 15-Jährigen mit Einwanderungsgeschichte:

„Es gibt so viele Faktoren, die dagegensprechen [dass ich mich wohlfühle]. Die Lehrer [...] behandeln einen unfair. Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage gibt es ja sowieso nicht. Alles ist dreckig und [...] uns wird so viel versprochen und nichts wird gemacht“ (Calmbach et al. 2024: 229).

Solch typische Aussagen deuten auf Frustration und Enttäuschung hin, insbesondere wenn soziale Spannungen und ein Mangel an Verlässlichkeit wahrgenommen werden. Zur weiteren Beschreibung psychosozialer Belastungssituationen werden daher verschiedene Stressoren (u. a. Leistungsdruck, soziale Konflikte, materielle Not), die Selbstwahrnehmung des Wohlbefindens der Schüler:innen sowie die Qualität des schulischen Miteinanders betrachtet.

Die Ergebnisse des DEUTSCHEN SCHULBAROMETERS 2024 mit Schüler:innen verdeutlichen, dass Leistungsdruck und -stress für viele junge Menschen zentrale Belastungsfaktoren darstellen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2024b: 26). Die Leistungsmessung sowie ein erhöhter Erwartungsdruck im schulischen Alltag tragen dazu bei, dass nur 6 % der Schüler:innen ihre Lebensqualität als hoch einschätzen; etwa ein Viertel bewertet sie als gering (vgl. Robert Bosch Stiftung 2024b: 19). Rund jede:r Fünfte fühlt sich „überdurchschnittlich stark psychisch belastet“ (ebd.: 18). Diese Belastung tritt nicht isoliert auf: Wie bereits in Kapitel 1.2 dargestellt, wirken die Sorgen der Polykrise (u. a. Krieg, Klima, finanzielle Lage) kumulativ – im Schulkontext verbinden sie sich mit Leistungsdruck und einem belasteten Schulklima zu einer spezifischen Verdichtung (ebd.: 24 f.). Besonders deutlich wird die angespannte Situation dort, wo psychosoziale Belastungen auf Lernrückstände treffen: Infolge des eingeschränkten Schulbetriebs, während der COVID-19-Pandemie, vergrößerten sich psychische Belastungen und bestehende Ungleichheiten, vor allem bei Schüler:innen aus sozial benachteiligten Lagen.

Allgemein erinnert die SHELL JUGENDSTUDIE 2024 daran, dass Jugendliche von den COVID-19-Pandemiemaßnahmen „stark betroffen“ waren, insbesondere durch die „Schließung von Schulen, Jugendeinrichtungen und Spiel- und Sportstätten“ (Albert, Quenzel & de Moll 2024: 33) während der Lockdowns. Diese einschneidenden Erlebnisse haben den (Schul-)Alltag massiv verändert. Zeitweise fehlten strukturierter Unterricht, direkte soziale Kontakte zu Mitschüler:innen und Lehrkräften sowie schulische und außerschulische Unterstützungssysteme. Viele Jugendliche mussten zu Hause lernen, was – abhängig von den Ressourcen des Elternhauses – sehr unterschiedlich gut gelang. Die Studie verweist weiterhin auf die negativen Folgen für das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit vieler Jugendlicher in dieser Zeit. Unklar sei jedoch, ob diese Folgen langfristig anhalten und etwa die Bewältigung wichtiger Entwicklungsaufgaben beeinträchtigen (vgl. ebd.: 34 f.). So wies bereits das DEUTSCHE SCHULBAROMETER 2022 auf erhebliche Lernrückstände infolge der Pandemie hin. Die daraus resultierenden psychischen Belastungen können die Leistungsfähigkeit der betroffenen Schüler:innen weiter einschränken – ein Kreislauf, der zu wachsendem Druck und zunehmenden Überforderungsgefühlen führen kann (vgl. Robert Bosch Stiftung 2024b: 26).

Dies könnte das Gefühl verstärkt haben, „die Schule nicht zu schaffen“ (Calmbach et al. 2024: 229) – eine Erfahrung, die laut SINUS-JUGENDSTUDIE 2024 bereits jede:r Vierte gemacht hat. Zudem lebt ein Drittel der Befragten mit der Sorge, den schulischen Anforderungen nicht gerecht zu werden (vgl. ebd.: 229). Dabei entwickeln Jugendliche eigene Bewältigungsstrategien und erfahren Unterstützung vor allem durch Freundeskreise, Familie und einzelne Lehrkräfte. Diese sozialen Beziehungen stiften Halt und tragen gemeinsam mit einem guten Schulklima, gerechter Behandlung, interessantem Unterricht und realen Mitgestaltungsmöglichkeiten wesentlich zum schulischen Wohlbefinden bei (vgl. Calmbach et al. 2024: 228). So werden manche Krisen im Rückblick auch als erfolgreich überwunden empfunden, was „in vielen Fällen zu einer Stärkung des

Selbstbewusstseins oder zumindest zu einem gelasseneren Umgang mit Misserfolgen führte“ (ebd.: 228). Dieses Bewältigungsempfinden kann also zu größerer Resilienz führen.

Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass nicht alle Jugendlichen gleichermaßen über ausreichende Bewältigungsressourcen verfügen – insbesondere dann nicht, wenn sie von Mobbing, Gewalt oder Diskriminierung betroffen sind. Jede:r fünfte 15-Jährige erlebt regelmäßig Mobbing (vgl. Steinhauer et al. 2025: 50); drei von vier Jugendlichen berichten von Diskriminierungserfahrungen, teils durch Mitschüler:innen, teils durch Lehrkräfte, oft subtil und alltäglich (vgl. Calmbach et al. 2024: 161). Nur jede:r Zweite fühlt sich immer vor Gewalt und schlechter Behandlung geschützt; über ein Viertel berichtet monatlich von verbalen Angriffen, 11,3 % von sozialer Ausgrenzung und 8,6 % von körperlicher Gewalt (vgl. Steinhauer et al. 2025: 50). Der Umgang mit solchen Erfahrungen erfolgt meist im privaten Rahmen: Viele Jugendliche suchen Unterstützung bei Eltern oder im engen Freundeskreis. Die Schwelle, sich an schulisches Personal zu wenden, ist häufig hoch – aus Unsicherheit, ob eine Einordnung als Diskriminierung gerechtfertigt ist, oder aus Angst, nicht ernst genommen zu werden. Selten wird das Thema im Unterricht offen angesprochen, obwohl es für viele zum Alltag gehört (vgl. Calmbach et al. 2024: 242). Damit wird deutlich: Ein gutes Schulklima und vertrauensvolle Beziehungen zu Lehrkräften sind nicht nur für den Umgang mit Leistungsdruck essenziell, sondern Schutzfaktoren im Kontext negativer sozialer Erfahrungen.

Zusammenfassend wird sichtbar, dass ein enormer Unterstützungsbedarf auf der Hand liegt: Im Rahmen des DEUTSCHEN SCHULBAROMETERS befragte Lehrkräfte berichten von einer deutlichen Zunahme herausfordernden Verhaltens und emotionaler Krisen unter Schüler:innen. Psychische Auffälligkeiten nehmen sie dabei als eine der größten aktuellen Herausforderungen wahr (vgl. Robert Bosch Stiftung 2025: 9, 14). Dabei geben nahezu 40 % der Lehrkräfte an, dass ihre Schule „überhaupt nicht“ (ebd.: 12) über ausreichende schulpsychologische Unterstützung verfügt. Der 17. KINDER- UND JUGENDBERICHT schreibt, „dass ein umfassenderes Verständnis und gezielte Unterstützung notwendig sind, um die psychische Gesundheit junger Menschen zu fördern und zu schützen“ (BMFSFJ 2024b: 168). Allgemein könnte eine Verbesserung schulischer Rahmenbedingungen sich positiv auf die Lebensqualität junger Menschen auswirken (vgl. Robert Bosch Stiftung 2024b: 21). Im Besonderen bedarf es weiterhin der Bereitstellung niedrigschwelliger Informationen zu psychischen Hilfsangeboten und eines entsprechend sensiblen schulischen Klimas für diese Themen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2024b: 13). Weiterhin fordern explizit auch junge Menschen selbst, dass schulische Lerninhalte um den Bereich psychischer Gesundheit erweitert werden müssen (vgl. Steinhauer et al. 2025: 71; BMFSFJ 2024b: 53, 167). Um akuten Leistungsdruck und Schulstress zu kompensieren, fordern Schüler:innen „mehr freie Zeit und Erholung in der Schule“ sowie eine „sozial-emotionale Unterstützung in Schule und Unterricht“ (Steinhauer et al. 2025: 65) ein. Um auf diese gestiegenen Anforderungen psychosozialer Begleitung angemessen reagieren zu können, verweist das DEUTSCHE SCHULBAROMETER folgerichtig auf die Notwendigkeit multiprofessioneller Teams innerhalb der Schullandschaft (vgl. Robert Bosch Stiftung 2025: 95; Robert Bosch Stiftung 2024b: 84 f.).

Synthese: Strukturelle Barrieren und subjektive Bewältigung

Die Befunde bestätigen das MPR: Jugendliche stehen vor der anspruchsvollen Aufgabe, die Entwicklungsaufgaben des Qualifizierens und Bindens zu bewältigen. Dabei zeigt sich, dass Schüler:innen keineswegs passive Empfänger:innen schulischer Anforderungen sind, sondern diese als schöpferische Konstrukteure ihrer Persönlichkeit (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 95) aktiv bearbeiten. Zugleich ist Schule jener institutionelle Ort, an dem über Mitbestimmung im Schulalltag auch das Partizipieren (vgl. ebd.: 25 f.) erstmals erfahrbar wird (vgl. Kapitel 3). Die produktive Realitätsverarbeitung gelingt jedoch nur dann, wenn das Spannungsfeld zwischen inneren Ressourcen und äußeren Lebensbedingungen nicht zu groß wird, wenn also strukturelle Barrieren abgebaut und psychosoziale Unterstützung gewährleistet werden.

Individuelle Grenzen von Bewältigungskapazitäten zeigen sich besonders dort, wo strukturelle Benachteiligungen, unzureichende institutionelle Unterstützung und kumulative Belastungen zusammentreffen – also dort, wo personale, soziale und materielle Ressourcen (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 99) gleichzeitig knapp sind.

Diese schulischen Rahmenbedingungen sind dabei stets auch in regionale Kontexte eingebettet. Unterschiedliche räumliche Gegebenheiten – zwischen Stadt und Land, Ost und West – schaffen spezifische Bedingungen für Schule als Sozialisationsinstanz, die im folgenden Kapitel analysiert werden.

2.3 Regionale Differenzen der schulischen Sozialisation

Während Kapitel 2.1 Spannungsfelder wie Bildungsungleichheiten beleuchtete und Kapitel 2.2 die Perspektive der Schüler:innen im Schulalltag in den Vordergrund stellte, richtet sich der Fokus nun auf eine bislang implizit mitschwingende Dimension: den Einfluss des geografischen Raums. Bildungsqualität, Teilhabechancen und subjektive Wahrnehmungen sind nicht nur individuell und sozial, sondern immer auch räumlich geprägt. So hängt es etwa vom Wohnort ab, ob Kinder Ganztagsangebote wahrnehmen können oder lange Schulwege zurücklegen müssen, ob eine Auswahl verschiedener Schulformen besteht oder nur eine einzige Schule im Einzugsgebiet zur Verfügung steht. Jugendliche selbst verweisen explizit auf das „*Einzugsgebiet für bessere oder schlechtere Schulen*“ (Calmbach et al. 2024: 236) als einen möglichen Bildungsnachteil. Raum ist ein zentraler Sozialisationsrahmen, der darüber entscheidet, welche äußeren Anforderungen und Unterstützungen jungen Menschen in der Schule begegnen.

Dieser Befund lässt sich im MPR nach HURRELMANN verankern. Das Modell betont, dass Heranwachsende sich aktiv mit inneren Anlagen *und* äußeren Bedingungen auseinandersetzen, um zentrale Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Die Schule gilt hier – neben der Familie – als Schlüsselinstitution, insbesondere für die Aufgabe des *Qualifizierens*, also den Erwerb von Bildung und berufsrelevanten Kompetenzen. Sie bietet zugleich Räume, in denen Jugendliche soziales *Binden* (Aufbau von Beziehungen) und *Partizipieren* (Übernahme von Verantwortung, z. B. in der Schülerversammlung) erproben können. Regionale Lebenswelten beeinflussen diese Prozesse in erheblichem Maße: Als äußere Sozialisationsbedingung prägt der Raum, welche Ressourcen

den Schulen zur Verfügung stehen, welche Peers die Schüler:innen umgeben und wie Gesellschaft ihnen lokal begegnet. Mit den Worten der Bildungssoziologie lässt sich sagen: Soziale Ungleichheit manifestiert sich auch räumlich. PIERRE BOURDIEU etwa spricht von „Raumprofiten“, die beschreiben, wie vorteilhaft bestimmte Wohnmilieus für die soziale Platzierung sind und wie der geografische Raum zur Reproduktion sozialer Ordnungen beiträgt (vgl. Schroer 2006: 91 ff.). Auf die Schule übertragen bedeutet das, dass Kinder aus privilegierten Wohngegenden tendenziell auf bessere Schulbedingungen treffen – sei es durch ein gehobenes Schulklima, stärkere elterliche Unterstützung oder höhere materielle Ausstattung der Schulen – während benachteiligte Sozialräume Risiken kumulieren. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden untersucht, wie Stadt-Land- und Ost-West-Unterschiede die schulische Sozialisation strukturieren. Dabei werden Verbindungen zu den in Kapitel 2.1 skizzierten makrostrukturellen Disparitäten und den in Kapitel 2.2 dargestellten erfahrungsbezogenen Aspekten gezogen, um ein ganzheitliches Bild zu zeichnen.

2.3.1 Ost und West: Institutionelle Rahmenbedingungen der Schullandschaft

Ganztagsbetreuung: Das Ost-West-Gefälle in der Grundschulversorgung

Regionale Bildungsräume unterscheiden sich zunächst in ihren institutionellen Strukturen und Ressourcen. Diese Unterschiede knüpfen an die in Kapitel 2.1 diskutierten, makrostrukturellen Mechanismen an, variieren jedoch zwischen Stadt und Land sowie Ost- und Westdeutschland.

Ein zentrales Beispiel ist der Ganztagschulausbau in der Primarstufe: Obwohl mittlerweile ein Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung ab 2026 verankert ist, sind die Beteiligungsquoten regional ungleich. In den westdeutschen Bundesländern besuchen lediglich rund die Hälfte der Grundschulkinder ein Ganztagsangebot – deutlich weniger, als dem Bedarf der Eltern entspräche (50 % Inanspruchnahme vs. 58 % Elternwunsch). In Ostdeutschland hingegen haben bereits 84 % der Grundschulkinder Zugang zur ganztägigen Bildung und Betreuung, bei nur geringfügig höherem Bedarf (88 %) (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 144). Diese Differenz ist historisch gewachsen: Das Bildungssystem der DDR kannte flächendeckende Ganztagschulen, wohingegen im Westen traditionell das Halbtagschulmodell vorherrschte. Trotz Angleichungstendenzen besteht das Ost-West-Gefälle hier fort – ein struktureller Faktor, der die Vereinbarkeit von Schule und Familie sowie zusätzliche Lernzeit beeinflusst. Auch sozialelektive Muster zeigen sich: Bundesweit sind Grundschulkinder aus akademischen Haushalten und ohne Einwanderungsgeschichte derzeit überproportional in Ganztagsangeboten vertreten (vgl. ebd.: 143), was darauf hindeutet, dass gut informierte Eltern die (mancherorts knappen) Ganztagsplätze eher nutzen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich Ganztagsangebote regional ungleich verteilen und in westdeutschen Bundesländern – wo deutlich mehr Kinder mit Einwanderungsgeschichte leben – insgesamt weniger Plätze zur Verfügung stehen. Raum und soziale Herkunft überlagern sich hier also.

Demografischer Wandel: Wachstum im Westen, Schrumpfung im Osten

Ein weiterer struktureller Unterschied zeigt sich in der Schulorganisation und Infrastruktur. Während in Westdeutschland – insbesondere in den Stadtstaaten sowie in Berlin – mit einem anhaltenden Anstieg der Schüler:innenzahlen gerechnet wird, soll dieser Trend in den ostdeutschen Flächenländern nur bis 2027 anhalten und bis 2035 wieder rückläufig sein (vgl. KMK 2024: 6). Diese Entwicklung zeigt sich bereits in den aktuellen Zahlen: Bundesweit ist die Zahl der Schüler:innen zuletzt leicht gestiegen, insbesondere bedingt durch Zuwanderung (vgl. Statistisches Bundesamt 2024e). Der zukünftige Platzbedarf im Westen lässt sich kurzfristig kaum decken, da sowohl der Ausbau von Gebäuden als auch die Ausbildung von Lehrkräften erhebliche Zeit in Anspruch nehmen (vgl. Geis-Thöne 2025: 44). Währenddessen scheint trotz zukünftig sinkender Schüler:innenzahlen ein umfassender Rückbau an allgemeinbildenden Schulen im Osten Deutschlands nicht zwingend bevorzugen zu werden, wie er historisch schon einmal passierte: So sank in Sachsen-Anhalt die Zahl allgemeinbildender Schulen seit 1999 von 2.654 auf 867 im Jahr 2024 – ein Rückgang von rund 70 %. In Mecklenburg-Vorpommern halbierte sich die Schulanzahl nahezu und in Sachsen lag der Rückgang bei etwa 30 %. Während im Osten bereits ein tiefgreifender struktureller Abbau geschah – mit einem durchschnittlichen Rückgang um fast 40 % –, fiel der Rückgang in westdeutschen Flächenländern mit insgesamt rund 18 % deutlich moderater aus (vgl. Statistisches Bundesamt o. J.b). In dünn besiedelten Gegenden wurden Schulstandorte zusammengelegt, was zur Entstehung von Verbund- oder Gemeinschaftsschulen führte, die mehrere Bildungsgänge unter einem Dach vereinen (vgl. Beierle, Hoch & Reißig 2019: 42).

Lange Schulwege als Bildungsbarriere in ländlichen Räumen

Die Entwicklung der Schulinfrastruktur in ostdeutschen Flächenländern infolge der Wiedervereinigung führte dazu, dass Schulen in dünn besiedelten ländlichen Gebieten heute teilweise Einzugsgebiete von 500 km² bis teils über 1.000 km² in Kauf nehmen müssen, um gymnasiale Bildungsangebote erreichen zu können (vgl. Helbig, Konrad & Nikolai 2018: 19). Auch wenn trotz Schulzusammenführungen *„der Anteil der Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen mit einem Schulweg unter 10 km von 83 % im Jahr 2008 sogar um 2 Prozentpunkte leicht angestiegen“* (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 60), ist in ländlichen Gegenden der Besuch der weiterführenden Schule oft mit längeren Fahrtzeiten verbunden als in Städten. Deutschlandweite Erreichbarkeitsanalysen auf Basis des Thünen-Erreichbarkeitsmodells zeigen, dass Schulen zwar im Mittel relativ schnell erreichbar sind, ländliche Räume aber deutlich abfallen: Grundschulen werden im bundesweiten Durchschnitt in rund fünf Minuten mit dem Pkw erreicht, in siedlungsarmen Regionen dauert die Autofahrt jedoch häufig über 15, teils bis zu 20 Minuten (vgl. BMI 2018a). Für Schulen der Sekundarstufe I (bis Klasse 10) liegt die mittlere Pkw-Fahrtzeit bei etwa sieben Minuten, für Schulen mit Sekundarstufe II (z. B. Gymnasien) bei rund zehn Minuten; in peripheren ländlichen Gebieten – insbesondere in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, dem nördlichen Sachsen-Anhalt oder Teilen Rheinland-Pfalz – sind die Fahrzeiten jedoch deutlich höher (vgl. BMI 2018b; BMI 2018c). Für Schüler:innen, die auf den öffentlichen Nahverkehr angewiesen sind, liegen die tatsächlichen Schulwegzeiten in solchen Regionen erfahrungsgemäß noch über den Pkw-Werten, was die Teilnahme an freiwilligen Nachmittagsangeboten zusätzlich erschwert – auch dann, wenn, unabhängig von der Fahrtzeit, der Busfahrplan das

Dableiben am Nachmittag nicht vorsieht. Nicht selten müssen Jugendliche mit dem Bus in den nächsten Ort oder das nächste Kreiszentrum pendeln, was Zeit und Energie kostet. Diese schwierigere Erreichbarkeit von Angeboten führt verständlicherweise dazu, dass Landjugendliche sich gegenüber jungen Städtern abgehängt fühlen (vgl. Beierle, Tillmann & Reißig 2016: 31, 38). Hinzu kommt, dass der demografische Wandel fälschlicherweise annehmen lässt, dass entsprechende Angebote auf dem Land nicht mehr benötigt werden (vgl. Jugendteilhabeatlas 2025: 56).

Diese ländliche Besonderheit dürfte Bildungschancen erheblich beeinträchtigen und mit ungleichen Voraussetzungen für den Bildungserfolg gegenüber städtischen Schüler:innen verbunden sein (vgl. Helbig, Konrad & Nikolai 2018: 19), da „*längere Schulwege [...] als Investitionskosten die Bildungsentscheidungen beeinflussen*“ und „*Kinder unterer sozialer Schichten vom Besuch abgehalten werden [können], weil ihre Eltern lange Schulwege eher scheuen als bildungsnahen Eltern*“ (ebd.: 1). Insbesondere das Fehlen eines wohnortnahen Gymnasiums oder einer Berufsschule, wie auch fehlende Hochschulen sowie größere Distanzen zu Ausbildungsbetrieben werden von Jugendlichen außerhalb der Ballungsräume als Nachteil empfunden (vgl. Beierle, Tillmann & Reißig 2016: 15, 28; vbw 2019: 199–201). In urbanen Gegenden haben Schüler:innen häufig *theoretisch* mehrere Schulen in zumutbarer Distanz zur Auswahl. Doch hier greifen andere Mechanismen: Beliebtere Schulen können infolge steigender Schüler:innenzahlen an Kapazitätsgrenzen stoßen. Dies kann zu einem Wettbewerbsdruck um Schulplätze führen. Auf dem Land ist dieser Übergang oft weniger dramatisch, weil es ohnehin nur eine lokale Gesamtschule gibt.

Während das Grundschulangebot in der Fläche relativ gut abgesichert werden konnte, zeigen sich bei weiterführenden Schulen ohne gymnasiale Oberstufe deutliche regionale Unterschiede, wobei nur Thüringen und teilweise Sachsen eine flächendeckende Versorgung gewährleisten können. Problematisch ist auch, dass private Schulen als potenzielle Alternative hauptsächlich in städtischen Gebieten entstanden sind und eben nicht dort, wo öffentliche Schulen schließen mussten, sodass gerade Schüler:innen im ländlichen Raum von einer wohnortnahen Beschulung mit höheren Bildungsabschlüssen ausgeschlossen werden (vgl. Helbig, Konrad & Nikolai 2018: 1, 19). Mancherorts kommen mittlerweile digitale Lösungen zum Einsatz, um den Schulbetrieb trotz geringer Schülerzahlen aufrechtzuerhalten. In Großstädten dagegen bestehen meist verschiedene Schulformen in räumlicher Nähe – Gymnasien, Stadtteilschulen/Gesamtschulen, berufliche Schulen – was theoretisch Wahlmöglichkeiten bietet, praktisch aber zu Bildungswettbewerb und Segregation nach Wohnquartieren führen kann (siehe hierzu Kapitel 2.3.3).

Lehrkräftemangel: Regionale Disparitäten und Alterungsstrukturen

Während der Lehrkräftemangel bundesweit als Problem anerkannt gilt, offenbaren sich bei näherer Betrachtung deutliche regionale Disparitäten – insbesondere im Hinblick auf die Altersstruktur des Lehrpersonals. In den ostdeutschen Bundesländern ist der Anteil der über 55-jährigen Lehrkräfte nach wie vor besonders hoch, sodass hier in den kommenden Jahren eine massive Verrentungswelle bevorsteht. Gleichzeitig stagniert die Nachwuchszahl: Wesentliche Zuwächse bei Lehramtsstudierenden sind nicht erkennbar. Damit droht ausgerechnet in jenen Regionen, in denen die Schüler:innenzahlen zwar nicht mehr stark steigen, aber der altersbedingte Ersatzbedarf – wie in Kapitel 2.1. beleuchtet – besonders hoch ist, eine strukturelle Verschärfung

des Fachkräftemangels. Im Westen wiederum ist der Lehrkräftebedarf primär durch das Wachstum geburtenstarker Jahrgänge getrieben, die zunehmend auch die weiterführenden Schulen erreichen. Diese regional ungleichen Ausgangslagen verlangen nach einer differenzierten bildungspolitischen Reaktion. Ohne gezielte Maßnahmen zur Fachkräftegewinnung in strukturell besonders betroffenen Regionen – etwa durch alternative Zugangswege zum Lehrerberuf, ein Mehr an Lehrkräften mit Einwanderungsgeschichte oder multiprofessionelle Teams – drohen qualitative Einbußen im Schulbetrieb und eine weitere Verschärfung bildungsbezogener Ungleichheiten zwischen Ost und West. Eine realistische, raumsensitive Vorausplanung ist daher unerlässlich, um dem Lehrkräftemangel wirksam zu begegnen (vgl. Geis-Thöne 2022: 30 f.; Monitor Lehrerbildung 2020: 1–2, 5, 7, 10–15, 19).

Sanierungsstau und kommunale Finanzlücken

Zudem kämpfen viele Schulen mit einem schwer stillbaren Bedarf an baulichen Sanierungen. Dieser ist eines der fünf wichtigsten Problemfelder laut der CORNELSEN SCHULLEITUNGSSTUDIE 2025 (vgl. Fichtner et al. 2025: 21) und ebenso eine der Herausforderungen an sogenannten Brennpunktschulen (vgl. Braun, Pfänder & Ulmer 2025: 40). Trotz punktueller Fortschritte zeigt sich ein strukturell erheblicher Sanierungs- und Investitionsstau im kommunalen Bildungsbereich. 56 % der Kommunen geben an, bei Schulgebäuden einen mindestens nennenswerten Investitionsrückstand zu haben. Dabei bestehen deutliche Unterschiede nach Größe und Region: Während unter kleineren Gemeinden (2.000 bis 5.000 Einwohnende) gut die Hälfte betroffen sind, berichten nahezu 90 % der Städte über 50.000 Einwohnenden von einem Investitionsstau. Auch regional zeigen sich Disparitäten: In Nordrhein-Westfalen (74 %) und dem Südwesten Deutschlands (Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland: 80 %) ist die Lage deutlich angespannter als im Süden (55 %) oder Osten/Norden (jeweils rund 69 %).

Der Rückstand hat sich zuletzt weiter verschärft: Zwischen 2023 und 2024 ist der Anteil der Kommunen mit Investitionsrückstand bei Schulen um 7 Prozentpunkte auf 63 % gestiegen. Damit zählen Schulen zu den besonders betroffenen Infrastrukturbereichen. Finanzschwache und strukturschwache Kommunen sind hiervon überproportional betroffen – sie verfügen oft nicht über ausreichende Eigenmittel, um notwendige bauliche Maßnahmen, digitale Ausstattung oder energetische Sanierungen zu stemmen. Raum wird so zur Kategorie sozialer Ungleichheit – mit unmittelbaren Folgen für die materielle Schulumwelt vor Ort (vgl. Raffer et al. 2025: 20f.).

Gymnasialzugang nach sozialer Herkunft: Vergleich der Bundesländer

Strukturunterschiede im Bildungsbereich bestehen nicht nur zwischen Stadt und Land, sondern auch zwischen den Bundesländern – bspw. beim Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen. Die Analyse UNGLEICHE BILDUNGSCHANCEN: EIN BLICK IN DIE BUNDESLÄNDER vergleicht die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs für Kinder mit niedrigerem Hintergrund – weder ein Elternteil mit Abitur noch Einkommen im oberen Viertel – mit der für Kinder mit höherem Hintergrund – mindestens ein Elternteil mit Abitur und/oder Einkommen im oberen Viertel. Das bereits in Kapitel 2.1 berichtete bundesweite Chancenverhältnis (26,7 % vs. 59,8 %) variiert zudem erheblich zwischen den Ländern. Relativ bessere Chancenverhältnisse zeigen sich in Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz (52–54 %), deutlich schlechtere in Bayern (38,1 %) und Sachsen (40,1 %). Absolut

betrachtet sind die Unterschiede in Sachsen und Sachsen-Anhalt am größten, in Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz am geringsten (vgl. Wößmann et al. 2024: 49).

Zusammenfassend zeigt sich, dass strukturelle und institutionelle Faktoren der schulischen Sozialisation – Ganztagsangebot, Schulform, Infrastruktur, Personal – je nach Region in sehr unterschiedlicher Ausprägung vorliegen. Stadt und Land, Ost und West, sowie die einzelnen Bundesländer untereinander stellen dabei teils kontrastierende Rahmenbedingungen dar. Diese ungleichen Rahmen prägen die Alltagswirklichkeit der Schulen und tragen dazu bei, dass die Bildungschancen Heranwachsender weiterhin stark vom Wohnort abhängen. Wo (und in welchem Umfeld) ein Kind zur Schule geht, entscheidet mit darüber, wie gut die Schule ihre Sozialisationsfunktionen erfüllen kann – eine Thematik, die in Kapitel 2.1 als Bildungsungleichheit auf systemischer Ebene problematisiert wurde. Im nächsten Schritt gilt es zu betrachten, wie sich diese regionalen Strukturunterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Schüler:innenschaft und in Mustern der Bildungssegregation widerspiegeln.

2.3.2 Stadt und Land: Sozialräumliche Dynamiken im Schulkontext

Von der Wohn- zur Schulsegregation: Brennpunktschulen als Spiegel sozialer Spaltung

Nicht nur institutionelle Strukturen, auch die Bevölkerungszusammensetzung und Wohnsegregation im Sozialraum wirken auf die Schule ein. In vielen deutschen Großstädten zeigen sich ausgeprägte sozialräumliche Unterschiede, die zu einer ungleichen Verteilung von Herkunft und Leistungen zwischen Schulen führen.

Es ist festzustellen, dass die soziale und demografische Segregation zunimmt und die ethnische nicht abnimmt, was zu einer sozialen Polarisierung führt, bei der privilegierte Wohnviertel immer mehr von privilegierten Schichten bewohnt werden, während benachteiligte Viertel von Menschen bewohnt werden, die von Armut bedroht sind (vgl. Böttcher et al. 2022: 8). Diese Wohntrennung setzt sich in der Schüler:innenschaft als *Segregation*²⁴ fort: Schulen in wohlhabenden Stadtteilen vereinen einen überproportionalen Anteil leistungsstarker Kinder aus bildungsnahen Haushalten, während Schulen im sozialen Brennpunkt mit kumulierten Problemlagen konfrontiert sind (vgl. Forell et al. 2023: 20 f.). Eine aktuelle Untersuchung der WÜBBEN STIFTUNG BILDUNG verdeutlicht dies empirisch: An den befragten, sogenannten *Brennpunktschulen* stammen im Durchschnitt 56,1 % der Schüler:innen aus Familien, die von staatlicher Grundsicherung leben, 70,2 % der Kinder sprechen zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch (vgl. Braun, Pfänder & Ulmer 2025: 10 f.). Gleichzeitig beurteilen 78,6 % der Schulleitungen an Brennpunktschulen die personellen Ressourcen ihrer Einrichtung als größte Hürde in der Förderung

²⁴ *Segregation* bezeichnet im engeren Sinn die ungleiche Verteilung von Bevölkerungsgruppen innerhalb eines Raums. Auf Schulen übertragen betrifft dies nicht die Institution, sondern die Schüler:innenschaft: Als *segregiert* gelten in Wissenschaft und Praxis häufig Schulen mit deutlich über- oder unterdurchschnittlichen Anteilen sozial benachteiligter Schüler:innen und solcher mit Migrationshintergrund. Einheitliche Schwellenwerte existieren nicht; sogenannte Tipping Points sind empirisch unsicher und kontextabhängig (vgl. SVR 2013).

der Schüler:innen, 63,3 % bemängeln hierbei auch eine fehlende elterliche Unterstützung (vgl. ebd.: 24).

Ein weiterer Befund zeigt, dass Grundschullehrkräfte in sozial benachteiligten Stadtteilen das familiäre Umfeld ihrer Schüler:innen teils als „*soziales Elend*“ (Forell et al. 2023: 53) wahrnehmen und die Schule als einen kompensatorischen Ort der Geborgenheit verstehen, der eine Art Ersatzfamilie bietet, während sie sich von diesen sozialen Aufgaben oft distanzieren (vgl. Forell et al. 2023: 53, 56). Diese Schulen müssen große pädagogische Kompensationsleistungen erbringen, verfügen jedoch oft über wenige Ressourcen. Währenddessen versuchen privilegiere Familien, solche Schulen zu meiden, was die soziale Homogenität in belasteten Einrichtungen weiter verstärkt.

Stadt und Land: Unterschiedliche pädagogische Kulturen

Im Gegensatz dazu betonen Lehrkräfte in ländlichen Gebieten mitunter die Bedeutung der „*Erziehung [...] über der Bildung*“ (Forell et al. 2023: 53, 56 f.), da sie dort einen Mangel an häuslichen Regeln wahrnehmen und das Soziale als eigenständigen Wert begreifen. Solche sozialräumlich geprägten Wahrnehmungen der Lebensumstände von Schüler:innen und die dadurch beeinflusste pädagogische Praxis finden sich auch in städtischen Schulen in benachteiligten Vierteln: Sie können sich einerseits in einer Romantisierung und Idealisierung der Stadtteile, wenn Lehrkräfte soziale Praktiken der Schüler:innen als Herkunftseffekte naturalisieren, und andererseits in einem kritischen Modus, in dem Lehrkräfte unpassende schulische Erwartungen gegenüber vermeintlichen oder tatsächlichen prekären Verhältnissen der Familien reflektieren und ihre pädagogische Praxis entsprechend anpassen (vgl. Forell et al. 2023: 154–158).

Im direkten Vergleich zeigt sich, dass sich Schulen in ländlichen und städtischen Räumen in mehrfacher Hinsicht unterscheiden. In ländlichen Regionen prägen kleinere soziale Gefüge den schulischen Alltag: Lehrkräfte kennen die Familien ihrer Schüler:innen häufiger persönlich, Normabweichungen werden schnell wahrgenommen und sanktioniert. Diese enge Vernetzung kann Geborgenheit und ein hohes Maß an sozialer Unterstützung fördern, birgt jedoch auch Risiken – etwa soziale Kontrolle, eingeschränkte Anonymität und die Gefahr von Stigmatisierung bei Abweichung vom dörflichen Mainstream (vgl. Meschter 2020; Kapitel 1.3.2).

Zugleich fehlen ländlichen Schulen häufig interkulturelle Begegnungen und Diversity-Kompetenzen, wie sie in städtischen Schulen infolge höherer Anteile an Menschen mit Einwanderungsgeschichte und diverserer familialer Lebensentwürfe alltäglich sind. Studien zeigen, dass in Regionen mit geringem Anteil an Menschen mit Einwanderungsgeschichte Vorbehalte gegenüber Zugewanderten tendenziell stärker ausgeprägt sind, während in Gebieten mit höherem Anteil und regelmäßigem Alltagskontakt die Akzeptanz steigt (vgl. Schneider, Bürer & Glorius 2021: 33 f.). Fehlende Begegnungsmöglichkeiten aufgrund strukturell homogener ländlicher Räume sind „*als eine direkte Ursache für geringe positive Kontakterfahrungen anzusehen, die den Abbau von Vorurteilen fördern könnten*“ (ebd.: 33).

Strukturell stehen ländliche Schulen zudem vor besonderen Herausforderungen: Sinkende Zahlen an Schüler:innen haben seit den 1990er-Jahren vielfach zu Schulschließungen, Zusammenlegungen von Schulzweigen und der Bildung großer regionaler Zentralschulen geführt. Während

städtische Schulen häufig spezialisierte Angebote – etwa für Inklusion oder bestimmte Förderschwerpunkte – anbieten können, müssen ländliche Schulen oft alle Bildungsgänge und Schüler:innengruppen unter einem Dach versorgen. Das ländliche Einzugsgebiet muss entsprechend groß sein, weiterführende Schulen liegen häufig in Kreisstädten, was lange Anfahrtswege bedeutet. Diese räumliche Distanz kann den Zugang zu formaler und non-formaler Bildung einschränken. Während in Städten die räumliche Nähe und Angebotsvielfalt die Teilnahmekancen erhöhen (vgl. Beierle, Hoch & Reißig 2019: 42 f.), besteht ein Zusammenhang zwischen kleiner Gemeindegröße und einer niedrigeren Zahl an Zusatzangeboten für Schüler:innen der Sekundarstufe I (vgl. vbw 2019: 126).

Für Jugendliche bedeutet dies ein ambivalentes Aufwachsen (vgl. Kapitel 1.3.2): In ländlichen Regionen können sie von einem vertrauten, sicheren Umfeld und intensiven sozialen Beziehungen profitieren; in Städten hingegen kann die größere Vielfalt an Schulen und das breitere Freizeit- und Bildungsangebot mehr Optionen für individuelle Entwicklung bieten. Gleichzeitig bergen beide Kontexte Risiken: Ländliche Räume können bei begrenzter Mobilität und Vielfalt eine „Provinzialität“ im negativen Sinn fördern (vgl. Meschter 2020), während städtische Schulen mit sozialer Segregation und Anonymität zu kämpfen haben können.

Ost-West-Paradox: Höhere Gymnasialquote bei Personen mit Einwanderungsgeschichte im Osten

Ein spezieller Blick auf Ost- und Westdeutschland zeigt weitere interessante Befunde zur Bildungssegregation. Trotz oft schwieriger wirtschaftlicher Lage in ostdeutschen Regionen schneiden dort lebende Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte in mancher Hinsicht besser ab als ihre westdeutschen Peers. Eine Studie ergab, dass in Ostdeutschland Schüler:innen aus Familien mit Einwanderungsgeschichte häufiger das Gymnasium besuchen als solche ohne – die Gymnasialquote der zweiten Generation Personen mit Einwanderungsgeschichte lag dort bei 56 %, gegenüber ca. 45 % bei gleichaltrigen Jugendlichen ohne eben jene. In Westdeutschland hingegen besuchen nur 28 % der Jugendlichen aus Familien mit Einwanderungsgeschichte ein Gymnasium (vgl. Winkler, Jansen & Edele 2022: 139). Dieser Ost-West-Unterschied mag kontraintuitiv erscheinen, da der Anteil an Personen mit Einwanderungsgeschichte im Osten geringer ist. Die Studie führt ihn vor allem auf unterschiedliche soziale Ausgangsbedingungen zurück: In Ostdeutschland stammen viele Zugewanderte aus osteuropäischen Ländern, die ein Bildungsniveau und Erwerbsprofil haben, das dem der einheimischen Ostdeutschen ähnelt, zudem sind die Einkommensunterschiede in den neuen Bundesländern generell flacher. Westdeutschland hingegen weist eine höhere sozioökonomische Ungleichheit auf. Viele Personen mit Einwanderungsgeschichte dort arbeiten in Jobs mit niedrigen Qualifikationsanforderungen und wohnen in sozial benachteiligten urbanen Vierteln, was die Bildungswege ihrer Kinder erschwert (vgl. Winkler, Jansen & Edele 2022: 134–136).

Die Ergebnisse bedeuten nicht, dass ostdeutschen Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte keine Hürden oder Diskriminierungen begegnen – aber bestimmte Barrieren (z. B. stark segregierte Wohnbezirke, extreme Einkommensgefälle) sind dort weniger ausgeprägt. Dieses Beispiel zeigt, wie Raum als Kontext Bildungsungleichheiten auch abmildern kann: Eine geringere soziale Segregation in einem Gebiet kann dazu führen, dass Kinder mit Einwanderungsgeschichte eher

gemeinsam mit Kindern ohne Einwanderungsgeschichte lernen und ähnliche Gymnasialchancen haben. Dennoch bestehen in ostdeutschen Flächenländern andere Herausforderungen – etwa die angesprochenen, weiten Schulwege oder die Abwanderung gut qualifizierter Eltern sowie Stadt-Land-Gefälle zwischen Universitätsstädten und ländlichem Umland.

Kumulative Benachteiligung: Wenn regionale und soziale Risiken zusammentreffen

Im Gegenzug können regionale und soziale Disparitäten jedoch auch überlagernd wirken und sich gegenseitig negativ verstärken. Dann etwa, wenn mehrere Risikofaktoren – z. B. in Form eines niedrigen sozioökonomischen Status, einer Einwanderungsgeschichte und eines strukturschwachen Wohnorts – zusammenwirken und die Bildungs- und Teilhabechancen eines jungen Menschen deutlich mindern.

Exemplarisch zeigt sich die kumulative Benachteiligung von Schüler:innen als „*doppelte Benachteiligung*“ (Forell et al. 2023: 124) in Hauptschulen benachteiligter Stadtteile, wo sowohl geringe schulbezogene elterliche Unterstützung als auch ein weniger förderliches Lernmilieu in der Schule selbst die Leistungen beeinträchtigen. Ebenso finden sich enge Zusammenhänge zwischen der Sozialstruktur eines Stadtteils und der Anzahl an Schüler:innen, die eine höhere weiterführende Schule besuchen (vgl. ebd.: 61).

Ein anderes Beispiel gibt ebenso Hinweise auf diesen Zusammenhang: Im Landkreis Stendal in Sachsen-Anhalt (strukturschwaches ländliches Gebiet mit überdurchschnittlicher Arbeitslosigkeit) verlassen rund 15 % der Jugendlichen die Schule ohne Abschluss, während in wirtschaftsstarken süddeutschen Städten wie München, Landshut oder Eichstätt die Quote teils bei nur 3 % liegt. Ähnlich disparat verteilt sich Armutsbetroffenheit. Wie bereits in Kapitel 1.3.1 anhand kommunaler Kinderarmutsquoten gezeigt (z. B. Gelsenkirchen vs. süddeutsche Landkreise), fallen regionale Lage und soziale Herkunft häufig zusammen: Kinder armer Familien wohnen überproportional häufig in armen Regionen, was die Ressourcen der Schulen vor Ort beeinträchtigt und Risikofaktoren kumuliert (vgl. Jugendteilhabeatlas 2025: 4; Bertelsmann Stiftung 2022: 5).

Auch wenn diese Befunde Hinweise darauf geben, dass regionale Lage und soziale Herkunft zusammenfallen können – Kinder armer Familien wohnen überproportional häufig in armen Regionen (z. B. strukturell benachteiligten Stadtteilen oder Landkreisen), was wiederum die Ressourcen der Schulen vor Ort beeinträchtigt und Risikofaktoren kumuliert – bedarf es genauerer Daten aus den jeweiligen Sozialräumen. Hierfür werden zunehmend Sozialindizes eingesetzt, die die soziale und kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft erfassen und somit vielfältige standortspezifische Benachteiligungsdimensionen sichtbar machen können, um die Herausforderungen an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen genauer zu adressieren (vgl. Forell et al. 2023: 61–64).

Insgesamt lässt sich festhalten: Der Sozialraum der Schülerschaft beeinflusst die Dynamik schulischer Sozialisation erheblich. Stadt und Land, Ost und West bringen unterschiedliche Mischungen von Herkunftsmilieus hervor – von der durchmischten Vorstadtschule über die homogen zusammengesetzte Dorfschule bis zur geballt benachteiligten Stadtteilschule. Diese Zusammensetzungen determinieren nicht einseitig das individuelle Schicksal (persönliche Ressourcen und

Resilienzen spielen weiterhin eine Rolle; vgl. Kapitel 2.2), aber sie formen doch das pädagogische Klima und die Peer-Learning-Möglichkeiten vor Ort. In sogenannten Brennpunktschulen müssen Lehrkräfte in besonderem Maße kompensatorisch arbeiten und den Kindern Basisfähigkeiten vermitteln, an Gymnasien der Oberschicht hingegen eher hohe Leistungsansprüche moderieren. Für die Jugendlichen selbst sind Ungleichheiten im Bildungsalltag direkt erlebbar: Sie spüren, ob sie in einer Klasse überwiegend mit Gleichgesinnten lernen oder ob Leistungs- und Milieudifferenzen zu Ausgrenzungen führen. So knüpfen diese Ausführungen an Kapitel 2.2 an – das zeigte, wie Benachteiligungen in konkreten Interaktionen und Schulklima erfahrbar werden – und ergänzte um die räumliche Perspektive, dass solche Erfahrungen in bestimmten Regionen systematisch häufiger oder seltener auftreten. So wird der Raum zu einer *Querschnittsfolie*, vor der sich die bereits bekannten Mechanismen der Bildungsungleichheit noch einmal spezifisch ausgestalten.

2.3.3 Synthese: Raum als schulische Sozialisationsbedingung

Strukturelle Ungleichverteilung und kumulative Effekte

Das MPR erweist sich als aufschlussreich für das Verständnis dieser räumlichen Dimensionen. In ihm fungiert Raum als äußere Realität, die Jugendliche aktiv bewältigen müssen. Dabei zeigt sich, dass geografische Kontexte nicht neutral wirken, sondern die Bewältigungschancen systematisch strukturieren. In privilegierten städtischen Vierteln oder gut ausgestatteten ländlichen Gemeinden eröffnen sich andere Entwicklungsräume als in ostdeutschen Schrumpfungsregionen oder städtischen Brennpunkten. Diese Unterschiede manifestieren sich nicht nur quantitativ – etwa in unterschiedlichen Gymnasialquoten oder Lehrkräfte-Schüler-Relationen –, sondern qualitativ in völlig verschiedenen Sozialisationsmilieus.

Besonders deutlich wird dies am Beispiel der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens: Während Jugendliche in infrastrukturell gut ausgestatteten Regionen schulische Leistungsanforderungen primär inhaltlich bewältigen müssen, kämpfen Gleichaltrige in strukturschwachen Gebieten zunächst mit basalen Hürden wie Unterrichtsausfall, langen Schulwegen oder fehlendem Fachpersonal. Die produktive Realitätsverarbeitung wird dadurch fundamental unterschiedlich gerahmt – mit entsprechenden Folgen für Selbstwirksamkeitserwartungen und Bildungsaspirationen.

Diese strukturelle Ungleichverteilung von Bewältigungsressourcen durchzieht alle analysierten Dimensionen: Das historisch gewachsene Ost-West-Gefälle beim Ganztagsausbau, die demografisch bedingte Bildungsinfrastrukturkrise in schrumpfenden versus wachsenden Regionen, die sozialräumliche Segregation zwischen privilegierten und benachteiligten Stadtteilen. Entscheidend ist dabei, dass sich diese Disparitäten kumulativ verstärken: Kommunen mit hoher Kinderarmut verfügen gleichzeitig über die geringsten finanziellen Spielräume für Bildungsinvestitionen; Regionen mit Lehrkräftemangel kämpfen parallel mit Abwanderung und demografischem Wandel; städtische Brennpunktschulen müssen bei höchsten pädagogischen Anforderungen mit den knappsten Ressourcen arbeiten. In der Sprache des MPR verdichtet sich hier die strukturell ungleiche Verteilung der Bewältigungsbedingungen (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 102) zu einer räumlichen Kumulation knapper personaler, sozialer und materieller Ressourcen (vgl. ebd.:

99): Dort, wo der pädagogische Bedarf am höchsten ist, ist die Ressourcenausstattung am geringsten.

Ambivalenz räumlicher Wirkungen

Diese Befunde relativieren sowohl naive Gleichmachungsphantasien als auch deterministische Raumzuschreibungen. Im Sinne eines Wechselspiels von Anlage und Umwelt (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 93) eröffnet oder verengt der räumliche Kontext einen Möglichkeitsraum, ohne die Entwicklung festzulegen. Die Analyse zeigt entsprechend, dass räumliche Kontexte ambivalent wirken: Ländliche Regionen können gleichzeitig Schutzräume für intensive Sozialbeziehungen und Limitierungen für Bildungsvielfalt darstellen. Städtische Milieus bieten sowohl Diversitätserfahrungen als auch Segregationsrisiken. Ostdeutsche Strukturen ermöglichen paradoxerweise bessere Bildungschancen für Personen mit bestimmter Einwanderungsgeschichte, während sie gleichzeitig von gesellschaftlichen Spannungen und demografischer Schrumpfung geprägt sind.

Diese Komplexität räumlicher Wirkungen erfordert eine Abkehr von simplen geografischen Dichotomien hin zu einer kontextsensitiven Analyse. Entscheidend ist nicht die abstrakte Verortung „Stadt“ oder „Land“, „Ost“ oder „West“, sondern die spezifische Konstellation von Ressourcen, Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten vor Ort. Dabei zeigt sich, dass erfolgreiche schulische Sozialisation weniger von der geografischen Lage als von der Passung zwischen institutionellen Angeboten und lokalen Bedarfen abhängt.

Methodische Reflexion und Grenzen räumlicher Kategorien

Methodisch sei zur Vorsicht vor monokausalen Raumzuschreibungen gemahnt. Viele scheinbar räumliche Effekte erweisen sich bei genauerem Blick als Resultat sozialer Segregation, historischer Pfadabhängigkeiten oder selektiver Wanderungsbewegungen. Zudem unterliegen räumliche Strukturen stetem Wandel – in etwa durch Digitalisierung, Kohleausstieg oder aufgrund veränderter Mobilitätsmuster, was statische Raumkategorien problematisch macht.

Dennoch ist unübersehbar: Bildungsungleichheit in Deutschland hat eine manifeste räumliche Dimension. Wo junge Menschen aufwachsen, beeinflusst ihre Bildungschancen und Sozialisationserfahrungen strukturell. Diese Erkenntnis verpflichtet zu einer Politik, die Raum nicht als gegebene Kulisse, sondern als gestaltbare Sozialisationsbedingung begreift.

Implikationen für raumsensitive Bildungspolitik

Daraus folgt zwingend die Notwendigkeit einer raumsensitiven Bildungspolitik, die über standardisierte Lösungen hinausgeht. Das Prinzip „Ungleiches ungleich behandeln“ muss sich in einer indexbasierten Ressourcensteuerung niederschlagen, die strukturelle Benachteiligungen gezielt kompensiert. Gleichzeitig bedarf es regionsspezifischer Strategien: Während städtische Räume Anti-Segregationskonzepte und multiprofessionelle Teams benötigen, brauchen ländliche Regionen digitale Lösungen und Mobilitätskonzepte. Ostdeutsche Flächenländer müssen den demografischen Wandel antizipieren, westdeutsche Ballungsräume den Wachstumsdruck bewältigen.

Die zentrale bildungspolitische Herausforderung liegt damit nicht in der Aufhebung regionaler Unterschiede, sondern in deren gerechter Gestaltung: Raum soll vom Verstärker sozialer Ungleichheit zum Resonanzraum für Potentialentfaltung junger Menschen werden – unabhängig davon, ob in der Uckermark oder in Berlin-Neukölln, in einem bayerischen Dorf oder in einer nordrhein-westfälischen Großstadt.

2.4 Gesamtsynthese und Einordnung: Schule

2.4.1 Erkenntnisse im Überblick

Die vorangegangenen Kapitel zeigten: Schule wirkt als sekundäre Sozialisationsinstanz besonders deutlich an der Schnittstelle von äußeren Rahmenbedingungen und innerer Verarbeitung. Sie strukturiert Alltage, eröffnet Lern- und Beziehungsräume, vermittelt Normen – und gerät zugleich dort unter Druck, wo gesellschaftliche Belastungen sich im Schulalltag verdichten. Im Sinne des MPR fungiert Schule damit nicht nur als Lernort, sondern als vermittelnde Instanz zwischen Anforderungen der Umwelt und individueller Bewältigung.

Aus der Vogelperspektive (Makro-/Mesoebene) auf die Schule als Sozialisationsinstanz blickend, ging Kapitel 2.1 der Frage nach, wie strukturelle Rahmenbedingungen die Sozialisationsleistung prägen. Beleuchtet wurden die vier miteinander verschränkten Problemfelder Bildungsungleichheit, Superdiversität, Lehrkräftemangel und Digitalisierung. Sie verstärken sich wechselseitig und entscheiden, ob Schule Entwicklungsaufgaben im Sinne des MPR unterstützen kann. Insbesondere der Lehrkräftemangel dürfte verlässliche Beziehungen erschweren und damit die Entwicklungsaufgabe des Bindens. Zugleich bringt die Digitalisierung neue Umwelthanforderungen mit sich, die ohne ausreichend pädagogische Ressourcen soziale Ungleichheiten verstärken können. Kurz: Strukturdefizite schreiben sich in Alltage junger Menschen ein und begrenzen die Fähigkeit von Schulen, Ungleichheiten zu kompensieren.

Im darauffolgenden Kapitel 2.2 rückte die Mikroebene in den Fokus: Wie erleben Schüler:innen Schule – als Raum der Anerkennung oder der Überforderung? Die Befunde zeigten ambivalente Erfahrungswelten: Neben gelingenden Lern- und Beziehungsräumen berichten Jugendliche von Leistungsdruck, Diskriminierung, Mobbing und mangelnder Ausstattung. Entscheidend wird damit die Qualität pädagogischer Beziehungen als Schutzfaktor: Ein unterstützendes Schulklima, stabile Bezugspersonen und niedrigschwellige Hilfen können ungleiche Startlagen abfedern und Schule zu einem kompensatorischen Raum machen. Zugleich bleibt das Spannungsfeld zwischen Förderung und Selektion bestehen – mit der Gefahr, dass Ungleichheiten als subjektiv legitim wahrgenommen werden, sich reproduzieren und verstetigen.

Abschließend beleuchtet Kapitel 2.3 regionale Differenzen als eigenständige Sozialisationsbedingung. Klar wurde, dass Bildungsqualität, Teilhabechancen und subjektive Wahrnehmungen räumlich strukturiert sind. Unterschiede in Ganztagsangeboten, Infrastruktur oder Personal treffen auf sozialräumliche Zusammensetzungen der Schüler:innenschaft, während soziale Segregation ungleiche Lernumfelder erzeugt. Damit hängt die Wirksamkeit schulischer Sozialisation

stark vom Ort des Aufwachsens ab – ein Befund, der für raumsensitive Steuerung („Ungleiches ungleich behandeln“) spricht, etwa über Sozialindizes und standortspezifische Ressourcensteuerung.

Insgesamt zeigt sich: Die schulische Sozialisationsinstanz steht in einem Spannungsfeld aus gesellschaftlichem Strukturwandel, institutionellen Limitierungen und individuellen Bewältigungsleistungen. Ob Jugendliche ihre Entwicklungsaufgaben produktiv verarbeiten können, hängt nicht nur von individuellen Ressourcen ab, sondern maßgeblich von strukturellen und räumlichen Bedingungen vor Ort. Die nachfolgenden Ausführungen formulieren Gelingensbedingungen und leiten mögliche handlungsleitende Prinzipien ab.

2.4.2 Potenziale: Gelingensbedingungen schulischer Sozialisation

Trotz struktureller Defizite zeigt sich, dass Schule ein kraftvoller Entwicklungsraum für junge Menschen sein kann. Die vier folgenden Gelingensfaktoren sind aus den bisherigen Befunden dabei identifizierbar.

Erstens hat sich gezeigt, dass verlässliche pädagogische Beziehungen eine zentrale Gelingensbedingung schulischer Sozialisation darstellen. Gute soziale Beziehungen zu Lehrkräften geben Halt, stärken Selbstwirksamkeit und tragen gemeinsam mit einem wertschätzenden Schulklima wesentlich zum schulischen Wohlbefinden bei. Ein solches Klima kann familiale Defizite teilweise kompensieren und wird von Jugendlichen als zentraler Schutzfaktor benannt. Die strukturelle Gefährdung dieser Ressource durch den Lehrkräftemangel macht deutlich: Beziehungsqualität entsteht nicht von selbst, sondern setzt qualifiziertes und ausreichend Personal voraus.

Zweitens zeigt sich, dass Schulen mit klaren Förderkonzepten, regelmäßigem Feedback und individueller Lernbegleitung auch benachteiligten Kindern und Jugendlichen Bildungserfolge ermöglichen. Wie der in Kapitel 2.2 referierte Forschungsüberblick belegt, zeichnen sich erfolgreiche Schulen in sozial herausfordernden Lagen durch fünf zusammenwirkende Merkmale aus, deren positive Effekte sich auf andere Schulen übertragen lassen: transparente Leistungserwartungen, kontinuierliche Lernstandserhebungen, adaptive Unterstützungsangebote, systematische Übergangsbegleitung sowie vernetzte Unterstützungssysteme. Diese Faktoren wirken nicht isoliert, sondern als kohärente Strategie über Organisation, Personal und Unterricht hinweg.

Drittens hat sich gezeigt, dass Schulen mit Schulsozialarbeit, psychologischer Begleitung und Kooperationen zu außerschulischen Partnern flexibler auf heterogene Bedarfe reagieren können. Wie Kapitel 2.2 im Kontext gesteigerter psychosozialer Belastungen und Kapitel 2.1 mit Blick auf Inklusion und Superdiversität gezeigt haben, können multiprofessionelle Teams Lehrkräfte von nicht-pädagogischen Aufgaben entlasten und niedrigschwellige Zugänge für jene Schüler:innen schaffen, die institutionelle Unterstützung am dringendsten benötigen. Der akute Mangel an Schulsozialarbeiter:innen und an die Schule angedockten psychologischen Angeboten markiert diese Gelingensbedingung zugleich als besonders gefährdet.

Viertens stärken echte Mitgestaltungsmöglichkeiten nachweislich Schulzufriedenheit, Lernmotivation und Wohlbefinden junger Menschen und wirken als Puffer gegen Ohnmachtsgefühle und

Politikverdrossenheit. Da Partizipation einen zentralen Baustein gelingender schulischer Sozialisation darstellt, wird sie bereits an dieser Stelle thematisiert, obwohl ihre ausführliche Behandlung erst im dritten Kapitel geschieht.

2.4.3 Handlungsimperative: Schulpolitische Reformbedarfe

Strukturelle Probleme des deutschen Schulsystems

Allgemeinbildende Schulen stellen neben anderen Bildungseinrichtungen zentrale gesellschaftliche Orte dar, „an denen Kinder (als Außenseiter und Minderheit) ins Zentrum gerückt werden können und in denen im Kontext von Pluralisierung, Ungleichheit, Superdiversität und Fragmentierung etwas Gemeinsames entwickelt und erhalten werden kann“ (El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier 2025: 154). Vor diesem Hintergrund fordert EL-MAFAALANI eine grundlegende Transformation: Schulen und Kindertagesstätten müssen multifunktionaler und multiprofessioneller werden, um Partizipation und Selbstentfaltung junger Menschen zu ermöglichen. Sein prägnantes Fazit lautet: „Sie müssen Lernort und Lebensort sein“ (ebd.: 149). Zentral für diesen Reformansatz ist ein umfassender kultureller Wandel, mit einer Abkehr von Erwartungshaltungen an Kinder und an das, was sie aus der Familie mitbringen sollen. Stattdessen hin zu einer klaren Fokussierung auf das, was schulische Institutionen leisten müssen. Anstatt das Scheitern junger Menschen im Schulsystem zu akzeptieren, fordert EL-MAFAALANI den Beginn einer übergreifenden Förderung eines *jeden* Kindes im Rahmen gesetzlicher Mindeststandards. Das übergeordnete Ziel bleibt dabei stets, das Wohlbefinden der Kinder gleichrangig mit ihrer Kompetenzentwicklung zu fördern. Damit verbunden werden muss eine umfassende Entlastung von Familien, wie sie auch im Rahmen der Diskussion in Kapitel 1.4 gefordert wurde (vgl. El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier 2025: 155–157).

Die bisherigen empirischen Befunde verdeutlichen, dass das deutsche Schulsystem soziale Disparitäten eher verstärkt als abbaut. Bildungsforscherin KARIN BRÄU kritisiert, dass die frühe Selektion der Schüler:innen den Lernwillen junger Menschen beeinträchtigt und ihre sozialen Kontakte negativ beeinflusst. Sie plädiert stattdessen für ein längeres gemeinsames Lernen und ein Gesamtschulsystem bis zur zehnten Klasse, das für mehr Chancengerechtigkeit sorgen würde. Dass bereits nach vier Schuljahren Schüler:innen auf verschiedene Schulformen verteilt werden, dürfte Gewinner:innen- und Verlierer:innenbahnen im Bildungssystem verfestigen: Kinder aus bildungsfernen oder einkommensschwachen Familien landen überproportional häufig in Schulzweigen mit geringeren Aufstiegschancen, während privilegierte Kinder auf Gymnasien und in bessere Förderwege gelangen. Statt soziale Ungleichheiten auszugleichen, trägt die institutionelle Logik des gegliederten Schulsystems eher zur Verfestigung bestehender Unterschiede bei (vgl. Weidt 2024).

ISABEL RAMOS LOBATO, Bildungssoziologin am INSTITUT FÜR LANDES- UND STADTENTWICKLUNGSFORSCHUNG (ILS), warnt davor, den Blick auf vermeintliche Ursachen wie eine Einwanderungsgeschichte von Kindern zu verengen, während die tatsächlichen Ursachen für Bildungsungleichheit ausgeblendet bleiben. Die aktuell diskutierten Rezepte – etwa eine „Migrationsquote“ an Schulen – seien symbolpolitisch und lenkten vom Kern des Problems ab: nämlich von den Defiziten und

Ungerechtigkeiten im Bildungssystem selbst. Die ungleiche Verteilung von Bildungschancen habe vielfältige, komplexe Ursachen: Wohnsegregation, das selektive Schulwahlverhalten vieler Mittelschichtseltern und institutionelle Regelungen, die exkludierend wirkten. RAMOS LOBATOS Fazit lautet: *„Statt Symbolpolitik brauchen wir eine entschlossenerere Umverteilung von Ressourcen. Nur so können Schulen alle Kinder bestmöglich fördern“* (ILS 2025).

Bedarfsgerechte Finanzierung als Grundvoraussetzung

Das deutsche Schulsystem ist nicht nur ungerecht, es wird auch als das wahrgenommen – so etwa auch durch die Mehrheit der Schulleitungen. Diese befürworten Programme wie das Startchancen-Programm, um dort gezielt zu unterstützen, wo der größte Bedarf besteht. Denn *„Schulen mit einem hohen Zuwandereranteil und Schulen in sozial schwieriger Lage erhalten trotz Mehrbedarf zum Teil ebenso viele Zuschüsse wie die ‚Durchschnittsschule‘ oder sogar weniger – sehr zum Nachteil der Schüler mit Migrationshintergrund“* (SVR 2016: 4). Um dies zu beheben, fordert der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, den individuellen Bedarf einer Schule verlässlich und anhand einheitlicher, messbarer Kriterien festzustellen, wie z. B. schulgenaue Daten zur Zusammensetzung der Schüler:innenschaft. Dies soll eine gezielte Förderung anstelle einer „Gießkannen“-Förderung gewährleisten. Ein zentrales Instrument hierfür ist der Sozialindex, der bereits in einigen Bundesländern wie Hamburg, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen zur gezielten Lehrerrückmeldung eingesetzt wird (vgl. ebd.: 4 f., 23 f.).

Problematisch ist auch die Unterfinanzierung von Grundschulen. EL-MAFAALANI macht darauf aufmerksam, dass trotz gestiegener Bildungsausgaben diese Gelder nicht richtig eingesetzt werden: *„Die Grundschule ist [...] deutlich unterfinanziert, dabei ist sie der einzige Ort, an dem man wirklich alle Kinder noch gemeinsam erreicht, die kulturtechnischen Grundlagen (insbesondere Lesen, Schreiben, Rechnen) gelegt werden und Benachteiligungen noch wirksam bekämpft werden könnten“* (El-Mafaalani 2023). Darüber hinaus benötigen Schulen ausreichend freie Mittel, um bedarfsgerecht selbstständig Kooperationen mit außerschulischen Akteuren eingehen zu können, was eine Verlagerung finanzieller Entscheidungskompetenzen auf die institutionelle Ebene erfordert – z. B. in die Büros lokaler Schulleitungen (vgl. El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier 2025: 156).

Personaloffensive gegen den Lehrkräftemangel

Der akute Lehrkräftemangel ist die größte Herausforderung für Schulleitungen in Deutschland, die *„Achillesferse des Schulsystems“* (GEW 2025), welche die gesamten Bildungsanstrengungen in Deutschland gefährdet. Dieser Mangel umfasst neben dem Lehrpersonal auch die Bereiche der Schulsozialarbeit sowie Schulpsychologie. Um dem zu begegnen, empfiehlt die BERTELSMANN STIFTUNG mehrere Maßnahmen: Die Lehrkräfteversorgung in Grundschulen müsse signifikant verbessert werden, insbesondere zur Umsetzung gezielter Lernförderung in Deutsch und Mathematik (vgl. Klemm & Zorn 2024: 12). Weiterhin solle ein Zusatzmodul im Lehramtsstudium der Primarstufe angeboten werden, das Lehrkräfte befähigt, in ausgewählten Fächern auch in den Jahrgangsstufen 5 und 6 des Sekundarbereichs I zu unterrichten. Dies würde die Personalausstattung der nicht-gymnasialen Schulen deutlich verbessern und gleichzeitig das Arbeitslosigkeitsrisiko für ausgebildete Grundschullehrkräfte reduzieren (vgl. Klemm & Zorn 2024: 13).

Um den zyklischen Wechsel von Mangel und Überschuss auf dem Lehrkräftemarkt zu vermeiden, ist eine vorausschauende und flexible Planung notwendig. Hier sollten insbesondere die Geburtenjahrgänge 2022/23 analysiert und entsprechende Ausbildungskapazitäten gesichert werden (vgl. Klemm & Zorn 2024: 15). Darüber hinaus betont die BERTELSMANN STIFTUNG, dass Deutschland sich den Mangelzustand, das Potenzial zugewanderter Lehrkräfte nicht ausreichend zu nutzen, nicht länger leisten könne. Zugewanderte Lehrkräfte „sind eine Bereicherung für das deutsche Schulsystem, das sich insgesamt besser auf gesellschaftliche Vielfalt einstellen muss“ (Müncher, Pfaffert & Zorn 2023: 5) – eine Empfehlung, der auch die STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION DER KULTUSMINISTERKONFERENZ zustimmt (vgl. SWK 2023: 12 f.).

Infrastrukturinvestitionen als Bildungspolitik

Lehrer:innenverbände, der DEUTSCHE PHILOLOGENVERBAND und die GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) fordern, einen substanziellen Teil des Sondervermögens gezielt für die Bildung einzusetzen. Laut GEW liegt der Investitionsstau bei Schulen bundesweit bei rund 55 Milliarden Euro, bei Kitas bei 13 Milliarden Euro, bei Hochschulen sogar bei 74 Milliarden Euro. Die GEW fordert daher 130 Milliarden Euro für den Bildungsbereich aufzuwenden, andere Schätzungen beziffern den Gesamtbedarf noch höher (vgl. GEW Hessen 2025; Tagesschau 2025).

Demgegenüber verteilte die Bundesregierung nur 6,5 Milliarden Euro auf die Bereiche Kindertagesbetreuung und digitale Bildung. Kitas erhalten davon ab 2026 jährlich 400 Millionen über zehn Jahre (vgl. BMBFSFJ 2025a). Dies ist angesichts der wissenschaftlich belegten Rentabilität von Bildungsinvestitionen ökonomisch äußerst unklug. Während das Sondervermögen primär der Aufrüstung dient – deren langfristige wirtschaftliche Erträge mehr als fraglich sind – erzielen Investitionen in Kitas und Ganztagschulen eine außergewöhnliche fiskalische Rendite von 12 % bei einer Amortisationszeit von nur 16 Jahren (vgl. Krebs & Scheffel 2017: 4, 10 f., 48).

Die 6,5 Milliarden Euro für Bildung und Betreuung entsprechen lediglich 5 % des 100-Milliarden-Sondervermögens, obwohl der tatsächliche Investitionsstau das gesamte Sondervermögen übersteigt. Bildungsinvestitionen amortisieren sich nicht nur vollständig nach anderthalb Jahrzehnten, sondern tragen danach kontinuierlich zur Staatsfinanzierung bei, während sie gleichzeitig soziale Ungleichheit reduzieren und nachhaltiges Wachstum schaffen. Die Unterfinanzierung dieses Bereichs zugunsten militärischer Ausgaben stellt somit eine verpasste Chance für größeren gesellschaftlichen Zusammenhalt dar, deren wirtschaftliche Kosten weit über die eingesparten Bildungsausgaben hinausgehen werden.

Schulen als Community Center

Angesichts der enormen sozialen und Bildungsungleichheit sowie der Herausforderungen fragmentierter und superdiverser Kindheiten plädieren EL-MAFAALANI, KURTENBACH und STROHMEIER dafür, Kinder und ihre Eltern aus der randständigen Außenseiterposition ins Zentrum der Politik zu rücken. Ihre Kritik richtet sich dabei gegen eine alternde Gesellschaft, die weder kindgerecht noch gerecht zu Kindern ist und dabei gravierende strukturelle Defizite aufzeigt, die in Befunden dieser Arbeit ebenso deutlich wurden. Als Antwort auf diese Herausforderungen fordern die drei Bildungssoziologen eine grundlegende Neukonzeption von Schule im Sinne von Community Centern. Diese multifunktionalen Lebensorte sollen Bildung, Betreuung und Fürsorge integriert

denken und Angebote vorhalten, die früher im Elternhaus verankert waren – von der Hausaufgabenbetreuung über soziale Beratungsmöglichkeiten bis hin zu sicheren Aufenthaltsorten am Nachmittag. Dieses Konzept knüpft an die Idee der sogenannten Caring Communities an (vgl. El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier 2025: 186–190). Der intergenerationelle Ansatz dieser Gemeinschaftszentren verspricht mehrfachen Nutzen: Kinder würden besser gefördert und betreut, Eltern entlastet und ältere Menschen könnten als engagierte Lernunterstützer:innen oder Helfer:innen eingebunden werden. Gerade in der heute fitten Rentner:innen-Generation der Babyboomer sehen EL-MAFAALANI und KURTENBACH großes Potenzial. Letzterer betont: „*Wir sehen keinen neuen Generationenkonflikt. [...] [W]ir müssen diese Boomer-Generation, die jetzt in Rente geht, versuchen, noch stärker einzubinden für Kinder*“ (ARD 2025: 4:59–5:14).

Zwischenfazit: Struktureller Wandel statt Symbolpolitik

Aus diesen Erkenntnissen ergibt sich ein deutliches bildungspolitisches Plädoyer: Eine gerechtere Gestaltung des Bildungssystems erfordert strukturelle Veränderungen – ergänzend zu den familienpolitischen Forderungen aus Kapitel 1.4.2. Konkret bedeutet das: eine indexbasierte Umverteilung von Ressourcen zugunsten von Schulen in besonderen Lagen, eine Personaloffensive gegen den Lehrkräftemangel sowie massive Investitionen in frühkindliche Förderung und schulische Infrastruktur – für besseres Personal, moderne Ausstattung und flächendeckende Ganztagsangebote. Ziel ist ein Bildungssystem, das gute Chancen unabhängig vom Elternhaus ermöglicht.

Ebenso bedarf es eines kulturellen Wandels: Weg von der Sichtweise, Bildungserfolg sei allein individuelle Sache der Eltern und Kinder, hin zu dem Verständnis, dass die Gesellschaft als Ganzes in eine umfassende Chancengerechtigkeit investieren muss. Nicht die Kinder oder Eltern sind das Problem, sondern die Rahmenbedingungen, die sie vorfinden. Sondervermögen zeigen, dass es nicht an Finanzen im Hunderte-Milliarden-Bereich fehlt, sondern am politischen Willen, dieses Geld dorthin zu lenken, wo es der gesamten Gesellschaft nützt – wie z. B. in der Finanzierung von Lehrpersonal oder durch die Modernisierung schulischer Infrastruktur.

2.4.4 Theoretische Einordnung: Bildung ist mehr als Kompetenzerwerb

Dem MPR NACH zeigt sich, dass die Passung zwischen äußeren schulischen Anforderungen und inneren Ressourcen der Schüler:innen systematisch gestört ist. Dies ist kein individuelles, sondern ein strukturelles Problem. Ein Sozialstaat kann sich nicht darauf beschränken, individuelle Bewältigungskompetenzen zu fördern – er muss die äußeren Bedingungen so gestalten, dass alle jungen Menschen ihre Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen können. Deshalb braucht es mittelfristig verbindliche Mindeststandards für verantwortliche, *selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe*. Diese dürfen nicht auf kognitive Leistungsmaße verengt werden, sondern müssen Lernen als umfassenden Prozess fassen, der Selbstbestimmung stärkt und zu Teilhabekompetenzen führt – ausdrücklich einschließlich emotionaler und motivationaler Dimensionen. Damit überschreitet schulische Bildung die Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens und wirkt sich unmittelbar auf das Partizipieren aus (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 25 f.): Die hier geforderte Selbstbestimmung ist nichts anderes als die in der Schule erworbene

Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. ebd.: 113), die zur Voraussetzung gelingender demokratischer Teilhabe wird.

Schulische Bildung ist demnach so zu gestalten, dass alle Schüler:innen diese Mindeststandards erreichen können – wie die FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG in einer Untersuchung zu Empfehlungen zur Ausgestaltung des Startchancen-Programmes formulierte (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung 2022: 2). So ist eine Rückbesinnung auf ein Bildungsideal abseits der Output-Orientierung im Bildungssystem sowie die Umsetzung des Wunsches junger Menschen nach ganzheitlicher Bildung, die kontinuierlich und systematisch an ihren Bedarfen ausgerichtet ist, ein Anfang²⁵. Nur wenn Schule als Lern- und Lebensort ganzheitlich gedacht wird – als pädagogische, soziale und institutionelle Umwelt – kann sie junge Menschen wirksam bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben begleiten und damit zugleich einen Beitrag zum Abbau sozialer und regionaler Ungleichheiten sowie zur demokratischen Stabilität leisten. Die vorliegende Synthese zeigt, dass das Wissen um notwendige Reformen vorhanden ist. Was fehlt, ist der politische Wille zur konsequenten Umsetzung. Junge Menschen können jedoch nicht länger warten. Ihre Zukunft wird jetzt entschieden, denn in einigen Jahren sind sie aus der Schule bereits wieder entlassen – die Frage ist nur: Mit welchen Zukunftschancen?

²⁵ vgl. Kapitel 2.1, dort: Bildungsideale im Wandel: Vom Aufklärungsversprechen zur Output-Orientierung.

3. Partizipieren als Entwicklungsaufgabe

Theoretische Grundlage: Partizipieren in der Sozialisationstheorie

Partizipieren zählt zu den vier Entwicklungsaufgaben nach HURRELMANN. Im Kern geht es dabei um die Herausbildung eines eigenen Werte- und Normengerüsts sowie um die Kompetenz, gesellschaftliche Verhältnisse aktiv mitzugestalten (vgl. Hurrelmann & Bauer 2018: 109 f.). Darunter fallen alle freiwilligen Handlungen, mit denen politische und gesellschaftliche Ergebnisse mitgesteuert werden (DJI 2024c: 33) – und zwar nicht nur in formalen Institutionen, sondern in vielfältigen Kontexten von Familie und Schule bis hin zu zivilgesellschaftlichen Räumen. In diesem Sinne befähigt das Gelingen dieser Entwicklungsaufgabe einen jungen Menschen,

„seine eigenen Bedürfnisse und Interessen in der Öffentlichkeit zu artikulieren sowie durch seine bürgerschaftliche Beteiligung gleichzeitig zur Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit der Gesellschaft beizutragen“ (Hurrelmann & Bauer 2018: 109).

Individuelle und gesellschaftliche Dimensionen

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Partizipieren beinhaltet eine persönliche und sinnvolle Lebensorientierung zu entwickeln, die mit der eigenen körperlichen und psychischen Konstitution sowie den Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten im Einklang steht (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 180). Auf der individuellen Ebene umfasst Partizipieren die Entfaltung eines persönlichen Systems von Werten und ethischen Prinzipien der Lebensführung, das ein sinnvolles und persönlich erfüllendes Leben ermöglicht. Jugendliche werden in die Lage versetzt, bewusste Werthaltungen aufzubauen und diese in gezieltes soziales Engagement umzusetzen (vgl. ebd.: 26, 31).

Auf der gesellschaftlichen Ebene umfasst die Entwicklungsaufgabe den Erwerb von Kompetenzen für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle als politische:r Bürger:in (vgl. ebd.: 27). Dies bedeutet, die eigenen Bedürfnisse und Interessen in der Öffentlichkeit artikulieren und über bürgerschaftliche Beteiligung an der Gestaltung der Lebensbedingungen mitwirken zu können (vgl. ebd.: 180). Das Interesse an gesellschaftlichen und politischen Belangen steigt im Jugendalter, ebenso wie soziale und gesellschaftsbezogene Aktivitäten und Engagements – daher wird auch in den folgenden Ausführungen und Untersuchungen ein Fokus auf das jugendliche Partizipieren gelegt (vgl. ebd.: 31 f.).

Im Gesamtkonzept des MpR (vgl. Theoretischer Rahmen) verbinden die Entwicklungsaufgaben Individuation und soziale Integration. Das Partizipieren nimmt dabei eine Sonderstellung ein: Es ist seinem Wesen nach öffentlich und auf das Gelingen der übrigen Aufgaben angewiesen. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben ist entscheidend für die Bildung einer stabilen und positiven Ich-Identität, die im Jugendalter erstmals möglich wird. In diesem Lebensabschnitt gelingt es jungen Menschen immer mehr in „einen reflektierten Prozess der Kommunikation über Werte, Normen und soziale Bedeutungen einzutreten“ (Quenzel & Hurrelmann 2022: 97) und sich in

Verbindung mit dem Einbringen der je „*eigenen Interessen, Neigungen und Handlungsmöglichkeiten*“ zu „*gleichberechtigten Partnern in der sozialen Interaktion*“ (Quenzel & Hurrelmann 2022: 97) zu entwickeln.

Partizipieren im Geflecht der Entwicklungsaufgaben

Eine Besonderheit der Entwicklungsaufgabe Partizipieren besteht in der aktiven Gestaltung und Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen – das heißt, in ihrer notwendig öffentlichen Bewältigung. Sie umfasst nicht nur das Aufbauen von eigenen Werthaltungen, sondern auch das kritische Verhältnis zu gesellschaftlichen Gegebenheiten (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 31 f., 180).

Partizipieren setzt den Aufbau grundlegender Fähigkeiten voraus, die auch für die anderen Entwicklungsaufgaben relevant sind. So erfordert die aktive Mitgestaltung der sozialen Lebensbedingungen (als Partizipieren) auch die Entwicklung von intellektuellen und sozialen Kompetenzen (Qualifizieren). QUENZEL und HURRELMANN äußern sich hierzu wie folgt: „*Ziel [des Qualifizierens] ist die Entfaltung der kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten und der sozialen Umgangsformen, um Wissen zu erwerben und anzuwenden und selbstverantwortlich sozial zu handeln*“ (Quenzel & Hurrelmann 2022: 25). Gelingt dies, sind Jugendliche im Stande mit gesellschaftlichen Anforderungen umzugehen – ob in Schule, beruflicher Ausbildung oder eben im Bereich des Partizipierens.

Eine unzureichende Bewältigung der anderen Entwicklungsaufgaben kann dazu führen, dass das Partizipieren selbst nicht angemessen bewältigt wird. Beispielhaft hingewiesen sei auf den Zusammenhang zwischen geringerer Literalität und politischer Abstinenz, welcher im Kapitel 2 verhandelt wurde. Konkret heißt das, wer „*über mehr Ressourcen wie Bildung, Einkommen und Zeit verfügt, partizipiert auch häufiger – und je anspruchsvoller eine Beteiligungsform, desto ungleicher fällt die Beteiligung aus*“ (Schäfer & Schoen 2013: 7 f.).

Weiterhin ist die erfolgreiche Bewältigung dieser komplexen Entwicklungsaufgabe keine rein individuelle Leistung. Sie ist fundamental abhängig von strukturellen Bedingungen und verschiedenen Sozialisationskontexten, in denen junge Menschen aufwachsen. Wie bereits in den vorangegangenen Analysen zur familialen und schulischen Sozialisation deutlich wurde, sind die Voraussetzungen gelingender Sozialisation in Deutschland höchst ungleich verteilt – und damit auch für eine gelingende Bewältigung der Entwicklungsaufgabe des Partizipierens. Die bereits diagnostizierte demografische Marginalisierung junger Menschen und die ökonomische Ungleichheit in Familien schaffen ebenso problematische Ausgangsbedingungen wie die aufgezeigten Defizite des deutschen Bildungssystems.

Aufbau des Kapitels und zentrale These

Das vorliegende Kapitel analysiert die Entwicklungsaufgabe Partizipieren unter den Bedingungen der Polykrise aus drei Perspektiven: Zunächst werden auf Makro- und Mesoebene die strukturellen Rahmenbedingungen untersucht (3.1), unter denen junge Menschen partizipieren. Einleitend mit einem Blick auf die demografische und politische Marginalisierung junger Menschen, über die verschiedenen Kontexte und Formen der Beteiligung, hin zur Betrachtung notwendiger infrastruktureller Ressourcen für gelingendes Partizipieren. Anschließend richtet sich der Blick

auf die Mikroebene, auf die subjektiven Erfahrungen junger Menschen (3.2) mit politischer Teilhabe und Partizipation. Dabei wird auch auf das charakteristische Spannungsfeld zwischen politischem Interesse und erlebter Ohnmacht eingegangen, inklusive Ambivalenzen bis hin zu Rekrutierungspfaden in extrem rechte Ideologien. Die regionalen Differenzen in den Bedingungen und Möglichkeiten der Partizipation (3.3), insbesondere die Ost-West- und Stadt-Land-Disparitäten, bilden einen dritten Analyseschwerpunkt. Eine anknüpfende Synthese (3.4) ordnet die jeweiligen Befunde ein und entwickelt Handlungsimperative.

Die zentrale These folgender Ausführungen lautet, dass eine systematische Erschwerung der Entwicklungsaufgabe des Partizipierens durch strukturelle, institutionelle und räumliche Barrieren nicht nur die Identitätsentwicklung junger Menschen gefährden könnte, sondern auch Risiken für die demokratische Resilienz birgt. Wenn eine Generation daran gehindert wird, ihre Werthaltungen in Anerkennungserfahrungen und wirksames Engagement zu übersetzen, steht die Legitimität demokratischer Entscheidungsprozesse systemisch zur Disposition. Erforderlich ist daher eine fundamentale Neukonzeption der Rahmenbedingungen für Partizipation, die junge Menschen vom Rand ins Zentrum demokratischer Prozesse rückt – durch entscheidungsnahe Arrangements und kurze Wege zur Wirksamkeit, die eine Passung zwischen den inneren Ressourcen junger Menschen und den äußeren Anforderungen der auf sie wirkenden Umwelt herstellen.

3.1 Strukturelle Rahmenbedingungen des Partizipierens

Das folgende Kapitel analysiert die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen junge Menschen die Entwicklungsaufgabe des Partizipierens bewältigen. Der NATIONALEN AKTIONSPLAN FÜR KINDER- UND JUGENDBETEILIGUNG (NAP) des BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG, FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND dient dabei als ideeller Anlaufpunkt – weil er in einem breit angelegten Dialog mit jungen Menschen entstanden ist und dabei *„die junge Generation und ihre Beteiligungsmöglichkeiten in den Mittelpunkt rückte sowie von Beginn an zum Mitmachen, Mitreden und Mitgestalten einlud“* (BMBFSFJ 2025b: 6). Der NAP bündelt die geäußerten Perspektiven auf und Ansprüche an wirksame, nicht-symbolische Teilhabe und markiert so die normative Leitlinie: Beteiligung ist Kinderrecht und demokratische Notwendigkeit, sie braucht reale Entscheidungseinflüsse, Verbindlichkeit und Rückkopplung statt Scheinbeteiligung und Adulthood (vgl. BMBFSFJ 2025b).

3.1.1 Marginalisierung als strukturelle Barriere des Partizipierens

Demografische Marginalisierung

Eine oft genannte Idee im Dialogprozess des NAP betraf *„eine Quotenregelung junger Menschen in Gremien, um die Demografie der Gesamtbevölkerung besser abzubilden“* (BMBFSFJ 2025b: 60). Offenkundig stellt der demografische Wandel für junge Menschen nicht nur eine Prognose dar. Vielmehr ist er Alltagsrealität und wird bereits mitbedacht. Doch was bedeutet der demografische Wandel konkret?

In der ersten Hälfte der 2020er-Jahre leben rund 14,25 Millionen Minderjährige in Deutschland (vgl. Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2024: 12). Vorausberechnungen gehen davon aus, dass bis Anfang 2030 die Zahl der Menschen bis 18 Jahren noch etwas anwächst. Danach entscheidet eine Kombination aus Geburtenniveau und Migration über die weitere Entwicklung, wobei Prognosen eine erhebliche Unsicherheit aufweisen: Die Anzahl der unter 18-jährigen könnte sich bei 14 bis 15 Millionen stabilisieren oder in Richtung 16 Millionen steigen oder auf rund 12 bis 13 Millionen absinken (vgl. Statistisches Bundesamt 2019: 21 f.). Diese Spannweite von 4 Millionen Menschen entspricht etwa rund 30 % der aktuellen Anzahl junger Menschen und verdeutlicht die hohe Planungsunsicherheit.

Schon innerhalb vergangener Dekaden wurden junge Menschen in Deutschland zunehmend eine, in Relation zur Gesamtbevölkerung betrachtet, marginalisiertere Gruppe: Während 2020 noch 17 % der Bevölkerung jünger als 20 Jahre waren und 31 % älter als 60 Jahre, gehen Prognosen davon aus, dass der Anteil an Menschen jünger als 20 bis 2050 um weitere 3 Prozentpunkte sinken wird – gleichzeitig steigt die Anzahl 60-Jähriger und Älterer auf 43 %. Immer weniger Kinder und Jugendliche sowie junge Erwachsene stehen relativ betrachtet einer zunehmenden Anzahl älterer Menschen gegenüber.

Anschaulicher wird die demografische Entwicklung mithilfe folgender Tabelle²⁶. Unter Einbezug von Jugend- und Altenquotienten²⁷ sowie des Durchschnittsalters gibt sie einen Überblick über den demografischen Wandel in Deutschland seit 1950 und bietet zugleich einen prognostischen Ausblick bis in die zweite Hälfte des 21. Jahrhunderts.

	1950	1970	1990	2010	2025	2035	2050	2070
Durchschnittsalter	35,1	36,3	39,3	43,7	44,9	45+	45–50	~50
Jugendquotient	49	51	33	29	32	32	31	32
Altenquotient	13	20	20	30	40	51	55	63
Jugendliche:r je Person >65/67 Jahren	3,77	2,55	1,65	0,97	0,80	0,63	0,56	0,51

Tabelle 2: Demografischer Wandel in Deutschland, 1950–2070.

Im Jahr 1950 kamen auf 100 Personen im erwerbsfähigen Alter²⁸ noch 49 unter 20-Jährige und 13 über 65-Jährige. 2025 stehen nur noch 32 Jüngere 40 Älteren gegenüber. Die von der Erwerbsbevölkerung zu tragende Gesamtlast – also die Zahl der Personen, für die Erwerbsfähige mit aufkommen müssen, weil sie noch nicht erwerbsfähig oder im höheren Alter sind – stieg

²⁶ Für die Jugend- und Altersquotienten vgl. Statistisches Bundesamt 2025b (G2, L2, W1); für das Durchschnittsalter Bevölkerung bis 2024 vgl. BiB o.J.; für das Durchschnittsalter im Jahr 2050 wurde ein eigener Schätzwert auf Grundlage des Statistischen Bundesamtes gebildet (vgl. Statistisches Bundesamt 2019: 26); für Durchschnittsalter 2070 vgl. Statistisches Bundesamt 2022.

²⁷ Der Jugendquotient gibt die Zahl der unter 20-Jährigen je 100 Personen im erwerbsfähigen Alter an. Der Altenquotient gibt entsprechend die Zahl der älteren Bevölkerung je 100 Personen im erwerbsfähigen Alter an. Die Quotienten dienen der Darstellung von Altersrelationen in der Bevölkerung; sie treffen keine unmittelbare Aussage über tatsächliche Erwerbstätigkeit, finanzielle Transferleistungen oder individuellen Rentenbezug.

²⁸ Zur vereinfachten Darstellung wird das erwerbsfähige Alter für die Jahre 1950 bis 2025 als Altersgruppe von 20 bis unter 65 Jahren gefasst. Für die Prognosen ab 2035 wird die mittlere Altersgruppe als 20 bis unter 67 Jahren angesetzt. Die Bezugsgrößen der Quotienten ändern sich damit zwischen Bestandsdaten und Vorausberechnungen geringfügig.

damit von 62 auf 72. Über einen Zeitraum von 75 Jahren entspricht das einem Anstieg von rund 16 Prozent. Besonders deutlich zeigt sich dabei die Verschiebung zwischen den Altersgruppen: Während der Altenquotient sich verdreifachte, sank der Jugendquotient um circa 35 Prozent – begleitet von einem steigenden Altersdurchschnitt. Die Projektion für die kommenden Jahrzehnte deutet auf eine weitere tiefgreifende Veränderung hin: Sollten im Jahr 2035 auf 100 Personen im erwerbsfähigen Alter 32 unter 20-Jährige, aber 51 ältere Personen kommen, würde die Gesamtbelastung erneut um rund 15 Prozent steigen. Anders als zwischen 1950 und 2025, als sich dieser Wandel über 75 Jahre vollzog, würde er dann innerhalb nur eines Jahrzehntes geschehen. Ein wesentlicher Grund ist der Eintritt der geburtenstarken Babyboomer-Generation in den Ruhestand.

Solche demografischen Prognosen illustrieren, wie sich gesellschaftliche Bedarfe verschieben: Es wird mehr Altenpflege benötigt, höhere Renten- und Gesundheitskosten sind zu erwarten, und eine altersgerechte Infrastruktur wird verstärkt nachgefragt werden. Gleichzeitig können sie den Trugschluss der Annahme aufzeigen, dass aufgrund eines steigenden Durchschnittsalters und höherer Altenquotienten automatisch auch weniger Angebote im Kinder- und Jugendbereich erforderlich wären und damit zurückgebaut werden könnten. Dem ist mitnichten so: Obwohl die relative Anzahl junger Menschen abnimmt, kann sich die absolute Zahl gleichwohl stabil halten.

Ob demografische Quotienten, Durchschnittsalter oder relative Anzahl junger Menschen an der Gesamtbevölkerung: Alle Werte prognostizieren eine relativ betrachtet immer kleiner werdende Menge junger Menschen. Unter aktuellen Bedingungen ist die Folge dessen eine weiterhin ungenügende politische Repräsentanz der Interessen junger Menschen, da politische Parteien tendenziell auf die Belange der größeren Wählergruppen abzielen. Auch der 17. KINDER- UND JUGENDBERICHT attestiert die, in *„gängigen politischen Akzentsetzungen sowie im gesellschaftlichen Klima nach wie vor [...] mangelnde Berücksichtigung der Interessenslagen von jungen Menschen“* und verweist dabei exemplarisch auf *„[d]ie insbesondere in den Anfangsmonaten der Corona-Pandemie weitgehende Vernachlässigung kinder- und jugendpolitischer, familienpolitischer und bildungspolitischer Perspektiven auf das Pandemiegesehen“* (BMFSFJ 2024b: 116). Im Bereich der Klimagerechtigkeit, einem der wichtigsten Jugendthemen der letzten Jahre, wird sogar von einem *„gesellschaftliche[n] Muster einer Nicht-Beachtung kindlicher Interessen bei politischen Entscheidungen, die im späteren Leben der jungen Menschen und für nachfolgende Generationen negative Auswirkungen haben“* (ebd.) gesprochen. Empirisch unterfüttert wird diese Beobachtung durch eine Befragung des DEUTSCHEN KINDERHILFSWERKS. In dieser zeigten sich

„deutliche Diskrepanzen zwischen der Wichtigkeit bestimmter Aspekte für eine kinderfreundliche Gesellschaft und deren Grad der Erfüllung. Dies gilt insbesondere für die Berücksichtigung von Interessen junger Menschen in Krisenzeiten“ (ebd.).

Die demografische Marginalisierung junger Menschen wirkt somit auch in die Sphäre politischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse und damit auch auf die Möglichkeiten, die Entwicklungsaufgabe des Partizipierens erfolgreich zu bewältigen. Die systematische Nicht-Beachtung erschwert es jungen Menschen, die für die Entwicklungsaufgabe zentrale Beteiligungserfahrung zu machen und zu spüren, dass ihre Partizipation tatsächliche Wirkung entfaltet.

Elektorale und parteipolitische Marginalisierung

Weiterhin strukturieren formale Beteiligungsrechte maßgeblich, wie junge Menschen die Entwicklungsaufgabe Partizipieren bewältigen können. Der aktuelle Rechtszustand zeigt eine erhebliche Uneinheitlichkeit: In sechs Bundesländern dürfen 16- und 17-Jährige inzwischen an Landtagswahlen teilnehmen und in elf Ländern ab 16 Jahren an Kommunalwahlen – dabei markierte 1996 Niedersachsen einen ersten Meilenstein mit der Einführung eines Kommunalwahlrechts für Jugendliche (vgl. Statista 2025a; Eichhorn & Hübner 2023: 4). Auf Bundesebene hingegen bleibt das Wahlalter bei 18 Jahren. Eine Absenkung im Koalitionsvertrag der Ampelparteien war vorgesehen, wurde jedoch nicht umgesetzt.

Die Aufrechterhaltung dieses „föderalen Flickenteppich[s]“ und eines selektiven Wahlrechts kann bspw. infolge eines Umzugs mit einem temporären Wahlrechtsverlust einhergehen (Roth 2023: 3) und außerdem „zumindest auf Landesebene gegen das fundamentale Prinzip der Wahlrechtsgleichheit“ (ebd.: 6) verstoßen. Weiterhin verstärkt diese Diskrepanz den „Eindruck einer Hierarchie von ‚wichtigen‘ und ‚weniger wichtigen‘ Wahlen“ (ebd.). Dies ist nicht erst mit Blick auf die Bildungspolitik als Ländersache höchstproblematisch. Bereits bei Kommunalwahlen werden jugendpolitische Themen verhandelt, die den Alltag junger Menschen direkt betreffen. Eine solch ungleiche Gewichtung von Wahlen ist „geeignet, die föderale Verfassung des politischen Gemeinwesens zu beschädigen“ (ebd.).

Der Widerstand gegen die empfehlenswerte Vereinheitlichung und Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre setzt eine Altersdiskriminierung fort, die bereits bei der letztmaligen Absenkung des Wahlalters zur Bundestagswahl von 21 auf 18 Jahren beobachtet werden konnte. Gegner:innen damals wie heute sprachen und sprechen jungen Menschen pauschal die nötige politische Reife ab. So unter anderem der heutige Bundesminister THORSTEN FREI (CDU), als er die Absenkung des Wahlalters als „Entwertung“ (Sturm 2023) des Wahlrechts an sich bezeichnete. Auch auf Ebene der Landtagswahlen sind es vor allem CDU/CSU und AfD, die einer Reform des Wahlrechts zur Absenkung des Wahlalters entgegenstehen (vgl. Eichhorn & Hübner 2023: 4). Dieser Adultismus hindert junge Menschen daran, als Gleichberechtigte in der politischen Sphäre akzeptiert zu werden und insbesondere dann, wenn sie eigene politische Forderungen formulieren (vgl. Roth 2023: 8).

Der Ablehnung einer Absenkung des Wahlalters stehen mittlerweile zahlreiche Argumente aus der entwicklungspsychologischen Forschung gegenüber: So sind Grundschulkindern bereits auf dem „Pfad demokratischer Tugenden“ und verfügen über „politische Kenntnisse und ein grundlegendes Moral- und Normenverständnis“²⁹ (Roth 2023: 7). Internationale Befunde berichten zudem von diversen positiven Effekten infolge der Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre. Die BERTELSMANN STIFTUNG nennt folgende: (1) eine Steigerung der Gesamtwahlbeteiligung in der Bevölkerung um 5 % bis 6 %; (2) ein erhöhtes politisches Interesse bei 16- und 17-Jährigen, das dem Niveau von 22- bis 25-Jährigen entspricht; (3) deutlich höhere Wahlbeteiligung der jüngsten Wählergruppe im Vergleich zu 18- bis 24-Jährigen, wie die schottischen Erfahrungen mit 75 % gegenüber 54 %

²⁹ In Anbetracht dessen ist eine Absenkung des Wahlalters auf 14 oder 12 Jahre ebenso vertretbar, gleichwohl diese Idee unter jungen Menschen selbst gerade nicht besonders populär erscheint (vgl. Roth 2023: 7).

belegen; (4) die Stärkung der selbstständigen politischen Meinungsbildung junger Menschen infolge einer stärkeren Auseinandersetzung ohne größere Beeinflussung durch Dritte; (5) eine Verringerung sozialer Ungleichheit in der politischen Beteiligung; (6) eine nachhaltige Etablierung erhöhter Beteiligung (vgl. Eichhorn & Hübner 2023: 9–11). Weiterhin würden umfassendere Möglichkeiten politischer Beteiligung durch eine Reduktion des Wahlalters der Entwicklungsaufgabe des Partizipierens im Rahmen jugendlicher Sozialisation zuträglich sein. Da jüngere Menschen unter 18 Jahren stärker in ihr Lebensumfeld, insbesondere das Elternhaus und die Schule, eingebunden sind, kann eine frühere Erstwählerfahrung stärker gemeinschaftlich wahrgenommen werden – durch eine etwaige Strahlkraft jugendlicher Beteiligung in andere Instanzen hinein. Dies ermöglicht es positiven Sozialisationseinflüssen aus Familie und Schule sich voll zu entfalten, zu einem erhöhten politischen Interesse beizutragen und somit *„potenziell nachhaltige Veränderungen herbei[zu]führen“* (Eichhorn & Hübner 2023: 9).

Doch nicht nur bei den Wahlen, auch in den Parlamenten, in den bisherigen Regierungen und bei Kandidaturen zu politischen Ämtern sind junge Menschen in Deutschland unterrepräsentiert. Das Durchschnittsalter im Bundestag stagniert auf einem Niveau von knapp unter 50 Jahren³⁰, auch der Anteil 40-Jähriger und jüngerer Abgeordneter bleibt konstant (vgl. Roth 2023: 23). So besteht der 21. Bundestag zu jeweils fast 30 % aus 50- bis 59-Jährigen und 40- bis 49-Jährigen, während der Anteil derjenigen jünger als 30 nur bei 5,1 % liegt (vgl. Statista 2025b). Die Verhältnisse im Bundestag bilden sich ähnlich in den Parteien ab. Das Durchschnittsalter der Mitglieder politischer Parteien im Jahre 2025: CDU (61 Jahre), SPD (62 Jahre), AfD (54 Jahre), FDP und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (jeweils 49 Jahre). Nur DIE LINKE sticht heraus, die sich nach einem ähnlich hohen Altersschnitt von 55 Jahren in 2019 (vgl. Statista 2024a) bis 2025 auf 38,8 Jahre stark verjüngte (Scheuermann 2025). Dass Parteien mit solch hohen Altersstrukturen eine entsprechende *„Repräsentation der besonderen Interessen und Zukunftsperspektiven von jungen Menschen“* bieten können, ist eher unwahrscheinlich (Roth 2023: 24).

Diese Befunde zeichnen ein repräsentativ-politisches System von und für ältere Menschen in Deutschland. Zugespitzt formuliert erscheint es als ein *„Club von älteren Männern“* (Roth 2023: 22)³¹, der junge Menschen abschrecken und ihr Vertrauen in die parlamentarische Demokratie begrenzen kann. Eine flächendeckende Absenkung des Wahlalters würde somit nur dann eine substantielle Wirkung entfalten können, wenn sie von einem grundlegenden Strukturwandel begleitet wird. Dieser erfordert nicht nur eine verstärkte personelle Repräsentanz junger Menschen in Parlamenten und Parteien, sondern vor allem eine systematische Aufnahme jugendrelevanter politischer Themen durch politische Entscheidungsträger:innen und Parteien (vgl. BMBFSFJ 2025b: 32; Roth 2023: 29–30).

³⁰ Das Durchschnittsalter 2025 beträgt 47,1 Jahre. In den vorangegangenen Wahlperioden bis 1990 lag es jeweils zwischen 47,3 und 49,9 Jahren. Der „jüngste“ Bundestag bestand 1972 mit 46,6 Jahren (vgl. Deutscher Bundestag 2022).

³¹ Seit der ersten Legislaturperiode des Deutschen Bundestages 1949–1953, in der der Frauenanteil zum Anbeginn der Wahlperiode bei 6,8 % lag, ist er auf 32,4 % im 21. Bundestag 2025 gestiegen. Den bisherigen Höchststand (36,5 %) erreichte der 18. Bundestag 2013–2017 (vgl. Deutscher Bundestag 2025; Feldkamp & Sommer 2003: 16).

Synthese: Demografische und politische Marginalisierung als Bewältigungsbarriere

Der demografische Wandel senkt die politische Responsivität gegenüber Jugendinteressen weiter und begrenzt Rückkopplungsschleifen wirksamer Beteiligung aufgrund mangelnder formaler Partizipation. Im Sinne des MPR stört dies die Passung der Entwicklungsaufgabe Partizipieren, weil Wirkungserfahrungen seltener werden.

Jugendliche müssen daher von passiven Empfänger:innen zu aktiven Gestaltern ihrer Lebenswelt werden können, damit Partizipation ihre demokratiestärkende Wirkung entfalten kann. Die demografische Entwicklung macht schleunigst eine weitere Stärkung der Bürger:innenrechte der jungen Generationen umso dringlicher (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 248). Die verlängerte und komplexe Jugendphase erfordert von jungen Menschen ein hohes Maß an sozialer Kompetenz und reflektierter Lebensführung. Diese Anforderungen können nur durch entsprechende Entscheidungsspielräume und echte Mitbestimmungsmöglichkeiten erfolgreich bewältigt werden.

3.1.2 Sozialisationskontexte der Partizipation

Über die formalen Wahlrechte hinaus bewältigen junge Menschen die Entwicklungsaufgabe Partizipieren in verschiedenen Lebensbereichen und Sozialisationskontexten. Diese vielfältigen Räume – von der Familie über die Schule bis hin zu zivilgesellschaftlichen Organisationen – bieten unterschiedliche Möglichkeiten und Herausforderungen für die Entwicklung partizipativer Kompetenzen.

Familie als erstes Übungsfeld

Im NAP-Prozess blieb die Familie als Ort der Beteiligung weitgehend unberücksichtigt. Erfahrungen zum Einbezug junger Menschen in familiäre Entscheidungen oder zur partizipativen Gestaltung des eigenen Aufwachsens wurden nur sehr rudimentär geteilt. Dennoch herrschte weitgehende Einigkeit darüber, dass ernsthafte Beteiligung in der Familie jungen Menschen den Zugang zu weiteren Beteiligungsprozessen erleichtern könnte. Umgekehrt wird vermutet, dass das Fehlen solcher Erfahrungen spätere Beteiligungsprozesse erschwere (vgl. BMBFSFJ 2025b: 77 f.).

Das Mitspracherecht junger Menschen in ihren Familien erscheint weitreichend (vgl. Albert, Quenzel, de Moll 2024: 200). Gleichzeitig geben Jugendliche im NAP-Prozess an, dass sie vor allem bei Themen wie Urlaubsplanung, Aufgabenverteilung im Haushalt, Kleidungs Auswahl oder der Festlegung von Ausgeh- und Schlafenszeiten mitentscheiden dürfen. Häufig wurde der Wunsch nach größerer Mitgestaltung des Familienalltags geäußert, wobei sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede (insbesondere Mädchen und junge Frauen wünschen sich mehr Beteiligung) sowie Unterschiede je nach soziokulturellem Hintergrund zeigten (vgl. BMBFSFJ 2025b: 77f.).

Die Studie *SOZIALISATION VON POLITISCHEM INTERESSE BEI KINDERN* bestätigt die positive Wirkung familiärer Mitbestimmung, allerdings in komplexerer Form als zunächst erwartet (vgl. Haug 2025: 383–388). Die Analysen belegen einen signifikanten Zusammenhang zwischen Mitbestimmungsmöglichkeiten und dem politischen Interesse von Kindern: Kinder, die aus ihrer Sicht mehr in der Familie mitbestimmen dürfen, weisen ein höheres politisches Interesse auf. Dieser Effekt wirkt jedoch hauptsächlich indirekt über Vermittlungsprozesse. Familien mit ausgeprägteren Mitbestimmungsmöglichkeiten zeichnen sich durch intensivere Kommunikation zwischen Eltern und Kind(ern) sowie eine höhere gegenseitige Wahrnehmung der politischen Interessen aus. Entscheidend ist hierbei der sozioökonomische Status der Familie: Ein hoher Status geht mit günstigeren familiären Rahmenbedingungen einher – einschließlich höherer Politisierung und Aufgeschlossenheit der Eltern, intensiverer Kommunikationsprozesse und größerer Sichtbarkeit der Interessen. Der sozioökonomische Status prägt somit den gesamten „*politischen Anregungs- und Aktivierungsgehalt des Elternhauses*“ (Haug 2025: 388). Familiäre Mitbestimmung schafft zwar günstige Rahmenbedingungen für politisches Interesse, wirkt aber als Teil eines sozioökonomisch geprägten, vernetzten Systems familiärer Sozialisationsbedingungen. Privilegiertere Familien können diese Potentiale einfacher ausschöpfen.

Kita als früher institutioneller Kontext

Kitas erweisen sich als zentrale Orte, an denen Kinder erste *institutionelle* Erfahrungen mit der Entwicklungsaufgabe Partizipieren sammeln können (vgl. BMBFSFJ 2025b: 78). Seit 2012 stellt Partizipation eine Voraussetzung für den Erhalt einer Betriebserlaubnis von Kindertageseinrichtungen dar, was die Bedeutung dieser Entwicklungsaufgabe strukturell unterstreicht. Das KINDER- UND JUGENDSTÄRKUNGSGESETZ erweiterte dies und schreibt „*geeignete Verfahren der Selbstvertretung und Beteiligung*“ (BMFSFJ 2024b: 186) junger Menschen vor.

Dennoch gibt es laut dem 17. KINDER- UND JUGENDBERICHT erheblichen Entwicklungsbedarf: Kinder erleben ihren Kita-Alltag zu selten als partizipativ geprägt und machen häufig Erfahrungen, die partizipativen Grundsätzen widersprechen. Dies liegt auch an der unzureichenden Personaldecke mit rund 132.000 fehlenden zusätzlichen Fachkräften, die viele Einrichtungen vor eine große Herausforderung stellt (BMFSFJ 2024b: 186; Jugendteilhabeatlas 2025: 27). Nichtsdestotrotz gibt es in vielen Einrichtung vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten im kindlichen Alltag. Dies umfasst z. B. die Mitbestimmung bei der Essensauswahl, aber auch bei der Gestaltung von Aktivitäten und Räumen, ebenso bei einfach integrierbaren Momenten wie die Organisation des Morgenkreises, der Wahl von Spielzeug oder Spielbereichen sowie beim gemeinsamen Verteilen alltäglicher Aufgaben. Besonders wirksam zeigt sich das gemeinsame Aushandeln von Gruppenregeln sowie strukturierte Formate wie eine Kita-Sprechstunde, in der Kinder ihre Wünsche und Beschwerden vorbringen können (vgl. BMBFSFJ 2025b: 78 f.).

Diese frühen Beteiligungserfahrungen vermitteln Kindern bereits in jungen Jahren die Grundlagen von Partizipation und Demokratie. Durch die Einbindung in alltägliche Entscheidungen und das gemeinsame Entwickeln von Regeln erwerben sie fundamentale demokratische Kompetenzen. Kinder, die in partizipationsorientierten Kitas betreut werden, übernehmen zunehmend Mitverantwortung für die Alltagsgestaltung, beteiligen sich an Abstimmungsprozessen und entwickeln Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung. Bei entsprechenden Rahmenbedingungen und einer

beteiligungsoffenen Einrichtungskultur kann Partizipation umfassend gelebt und praktiziert werden, was nachhaltig demokratische Haltungen und Kompetenzen stärkt (vgl. BMBFSFJ 2025b: 78–81).

Schulen als ambivalenter Bewältigungsraum

Im NAP-Prozess erwies sich das Themenfeld Schule als besonders diskussionsreich, wobei sowohl von frustrierenden als auch gelungenen Beteiligungserfahrungen berichtet wurden. Während manche Stimmen auf den schulischen Zwangscharakter hinwiesen, bezeichneten andere die Schule „als einen Ort, an dem Schülerinnen und Schüler erste Berührungspunkte mit Demokratie erfahren können“ (BMBFSFJ 2025b: 83). Es zeigte sich dabei eine bemerkenswerte Heterogenität: Innerhalb derselben Schulform eines Bundeslandes können die Beteiligungsmöglichkeiten völlig unterschiedlich ausgeprägt sein – was an einer Schule selbstverständlich praktiziert wird, kann wenige Gemeinden weiter völlig anders aussehen³². Unter den Teilnehmenden des NAP-Prozesses herrschte jedoch weitgehend Einigkeit, dass Schulen die Kinder- und Jugendbeteiligung als integralen Moment des schulischen Alltags begreifen sollten, bspw. bei Abstimmungen über Ganztagsangebote, der Gestaltung von Räumlichkeiten oder dem Mittagessensangebot (vgl. BMBFSFJ 2025b: 82).

Die Realität zeigt jedoch erhebliche Defizite: Beim Übergang von der Kita in die Grundschule entsteht häufig ein Bruch der Partizipationskultur. Die Teilhabemöglichkeiten an Grundschulen erscheinen im Vergleich zu vorangegangenen Möglichkeiten in Kindertageseinrichtungen deutlich geringer (vgl. Steinhauer et al. 2025: 52). Verbesserungspotenzial gibt es „vor allem bei der Gestaltung einer partizipativen Lernkultur im Unterricht [...] An Partizipationsmöglichkeiten in Unterricht und Schule fehlt es vielerorts“ (Steinhauer et al. 2025: 6). Wo eine institutionelle Partizipationskultur fehlt, dürfte die Wirksamkeit von Partizipation stärker von der individuellen Haltung einzelner Lehrkräfte abhängen. Das Ausmaß dieser Problematik verdeutlichen empirische Befunde aus dem Jahr 2023: Lediglich knapp ein Fünftel der Schüler:innen im Alter von 10 bis 15 Jahren kann durchgängig bei Arbeitsmethoden und Lerninhalten mitentscheiden. Während 38,5 % der Befragten sich stets ernst genommen fühlen, empfindet dies knapp die Hälfte nur gelegentlich so (49,4 %) (vgl. Steinhauer et al. 2025: 49). Daten der SINUS-JUGENDSTUDIE 2024 zeigen ebenso, dass Partizipation punktuell nur am Rande des Schulalltags geschieht und schulische Mitbestimmung für viele der 14- bis 15-Jährigen noch ein abstraktes Konzept darstellt (vgl. Calmbach et al. 2024: 244).

Dabei fungieren Schulleitungen als entscheidende „Gatekeeper“ oder „Gatekeeperin[nen]“ (BMBFSFJ 2025b: 83), welche die Spielräume für Beteiligung definieren. Eine beteiligungsfördernde Haltung muss von der Schulleitung ausgehen, ansonsten herrsche unter Lehrkräften eher Zurückhaltung und die Angst vor einem Kontrollverlust durch ergebnisoffene Beteiligungsprozesse. Dementsprechend wurde im NAP-Prozess für eine offene Diskussions- und Fehlerkultur plädiert. Für gelingende Beteiligungsprozesse schlug man vor, bereits in der Lehrkräfteausbildung entsprechendes Wissen zu vermitteln (vgl. ebd.: 82 f.). Andernfalls fehlten Kompetenzen und damit auch Möglichkeiten zu gelingender schulischer Partizipation im

³² Ein Umstand, der auf das im zweiten Kapitel beschriebene Phänomen „fragmentierter Kindheiten“ einzahlt.

Unterricht, wodurch wiederum wichtige Lernbedürfnisse der Schüler:innen unerkannt blieben. Lehrkräfte ohne entsprechende Befähigungen werden somit zu Barrieren, insbesondere für Schüler:innen jüngeren Alters sowie jene, denen das Selbstvertrauen oder die Strukturen fehlen, sich in der Schule vertreten zu lassen (vgl. Calmbach et al. 2024: 251).

Studien bekräftigen die eindeutig positiven Auswirkungen von Beteiligung: Partizipation erhöht nachweislich die Schulzufriedenheit, Lernmotivation und das Wohlbefinden junger Menschen (vgl. Calmbach et al. 2024: 248). Zudem stärkt sie die Verbindung zwischen schulischem Lernen und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Besonders im Hinblick auf Kinderrechte und die Vermeidung von Adultismus sollte Partizipation als pädagogisches Grundprinzip etabliert werden. Konkret wünschen sich Schüler:innen mehr Raum für Meinungsaustausch, die Behandlung aktueller gesellschaftlicher Themen und erweiterte Mitspracherechte bei schulinternen Regelungen sowie mehr Mitbestimmung bei Unterrichtsthemen (vgl. Steinhauer et al. 2025: 54, 64). Gelingt dies nicht, bleibt *„Partizipation [...] ein abstraktes Konzept und beschränkt sich in der Praxis häufig auf die Wahl und Arbeit der Schüler:innenvertretung“* (ebd.).

Diese Schüler:innenvertretungen sind jedoch etablierte Formen schulischer Beteiligung, deren Mitwirkungsmöglichkeiten sich im Rahmen der NAP-Diskussionen als deutlich unterschiedlich herausstellten. Während positive Aspekte wie die breite Ansprache aller Schüler:innen bei Wahlen (z. B. zur:zum Klassen-/Kurssprecher:in, zum Schüler:innenrat etc.) betont wurden, berichteten viele von frustrierenden Erlebnissen mit Scheinbeteiligung. Problematisch wurde die oft ungünstige Gewichtung der Stimmanteile in Schulkonferenzen zuungunsten der Schüler:innen bewertet sowie die Tatsache, dass Beteiligungsprozesse häufig ad hoc und ohne klare Struktur umgesetzt werden (vgl. BMBFSFJ 2025b: 84 f.). Weiterhin ist Teilen der Schülerschaft diese Form der Interessenvertretung oftmals in ihrer Funktion unbekannt sowie das Vertrauen in dessen Kompetenz und in das Engagement der Gewählten häufig gering (Calmbach et al. 2024: 246 f.).

Kinder- und Jugendarbeit als eigenständiger Bewältigungsraum

Nach Ansicht der jungen Menschen im NAP-Prozess bietet die Kinder- und Jugendarbeit eine besondere Möglichkeit für Partizipation. Die strukturelle Offenheit dieses Bereichs, der im Gegensatz zu institutionellen Bildungseinrichtungen weniger rigiden Vorgaben unterliegt, schafft vielfältige Möglichkeiten für altersangemessenere Mitbestimmung (vgl. BMBFSFJ 2025b: 79) und die Entwicklung partizipativer Kompetenzen.

Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sind die einzigen institutionell gesicherten Orte mit staatlicher Förderung, in denen junge Menschen *„eigenständig gestaltbare und auslotbare Erfahrungsräume“* (BMBFSFJ 2024b: 366) nutzen können – größtenteils abseitig der Erwartungen Erwachsener. Dabei soll an die Interessen der jungen Generationen angeknüpft und diese Orte *„von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden“* (ebd.: 363). Dabei sieht sich die Kinder- und Jugendarbeit als Verbindungsglied zwischen familiären, schulischen und zivilgesellschaftlichen Lebensbereichen (vgl. BMBFSFJ 2025b: 79). Dieses Selbstorganisationsprinzip ermöglicht prinzipiell eine umfassendere Partizipation.

Während auf Ebene der Kommunen die Kinder- und Jugendarbeit jungen Menschen Teilhabe ermöglicht und Beteiligung erfahrbar macht (vgl. Jugendteilhabeatlas 2025: 69), fordern junge

Menschen in den seltensten Fällen konkrete Angebote der Jugendarbeit, sondern allen voran nutzbare Räume, in denen sie „*sich selbstständig beschäftigen können*“ (Jugendteilhabeatlas 2025: 71) – insbesondere für junge Menschen in beengten familiären Wohnverhältnissen ist dies relevant. Einige Jugendtreffs ermöglichen demokratische Entscheidungen über die Anschaffung neuen Spielgerätes oder die Auswahl der Ausflugsziele. Andere wiederum haben Ratsstrukturen etabliert, in denen demokratisch diskutiert wird (vgl. ebd.: 68 f.). Diese Strukturen können maßgeblich zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe des Partizipierens beitragen und sind mehr als reine Begegnungsorte junger Menschen. Gerade aufgrund ihrer niedrigen Hürden sind sie auch unter ökonomisch abgehängten und jungen Menschen mit diversen Hintergründen beliebt – eine soziale Durchmischung, die Akzeptanz und Toleranz fördern kann (vgl. ebd.: 7, 49).

Synthese: Fragmentierte Beteiligungskontexte

Die Beteiligung junger Menschen entwickelt ihre Potenziale in unterschiedlichen Kontexten – Familie, Schule, Kinder- und Jugendarbeit, Vereine, digitale Räume –, die jedoch selten kohärent zusammenspielen. Das Ergebnis ist ein Flickwerk von Opportunitätsstrukturen, in dem Zugang, Entscheidungstiefe und Rückmeldung je nach Ort und Verfahren variieren. Im Sinne des MPR gelingt Passung nur dort, wo Beteiligung verbindlich, entscheidungsnah und rückmeldefähig gestaltet ist und nicht in Scheinbeteiligung ausfranst (z. B. unklare Verfahren). Niedrigschwellige Räume der Jugendarbeit zeigen, wie wirksame Beteiligung funktionieren kann – besonders für benachteiligte Gruppen. Ohne umfassende Mindeststandards und Qualitätskriterien, aber auch ohne einen kulturellen Wandel der jungen Menschen in Familie und Schule ernsthafter einbindet, bleiben jedoch Selbstwirksamkeitserfahrungen zufällig und ungleich verteilt.

3.1.3 Infrastrukturelle Voraussetzungen: Orte, Mobilität, Fachkräfte

Die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Partizipieren hängt maßgeblich von infrastrukturellen Rahmenbedingungen ab. Junge Menschen benötigen nicht nur formale Beteiligungsrechte, sondern auch materielle und räumliche Ressourcen, um partizipative Kompetenzen zu entwickeln und auszuüben.

Exemplarisch zeigt der Bereich der Kinder- und Jugendarbeit, dass junge Menschen Räume benötigen, die neben elterlichen, familiären, betreuenden Lebenswelten und Schule existieren. Dort unterliegen sie einer geringeren elterlichen, familiären, betreuenden und schulischen Kontrolle, partizipieren umfassender, können und *sollen* sogar über die Belange dieses Ortes mitentscheiden. Gerade in Krisenzeiten sind diese Orte ein „*Schutzraum*“ (Voigts & Blohm 2024: 153) für junge Menschen, der nicht selten einer „*Familie*“ gleicht (ebd.: 37). Häufig sind diese Räume Teil der öffentlichen Infrastruktur, kommunal finanziert und Sozialarbeiter:innen sind vor Ort – ergänzt durch zivilgesellschaftliche Initiativen und freie Träger, die versuchen vorhandene Lücken zu schließen.

Daher wird nun die Bedeutung der öffentlichen Infrastruktur verhandelt und gezeigt, in welchem Zusammenhang das Vorhandensein sozialer Räume, ihre Erreich- und Finanzierbarkeit

sowie der Bedarf an Fachkräften mit dem Bewältigen der Sozialisationsaufgaben des Partizipierens stehen.

Soziale Räume als Voraussetzung für Partizipation

Der 17. KINDER- UND JUGENDBERICHT hält fest, dass es keine wesentlichen Unterschiede eines gelingenden Aufwachsens hinsichtlich der Interessen, Bedürfnisse und Bedarf junger Menschen zwischen der Stadt und ländlichen Räumen gibt, dass sogar Stadt und Land, Ost und West sich darin gleichen, dass junge Menschen *soziale Orte* benötigen, um die Entwicklungsaufgabe des Partizipierens erfolgreich zu bewältigen. Diese sind Orte, an denen junge Menschen sich treffen, austauschen und organisieren können – seien es Jugendzentren, Schüler:innenclubs oder öffentliche Plätze, die jugendfreundlich gestaltet sind (vgl. BMFSFJ 2024b: 232–239). Gibt es diese bereits, ist eine (drohende) Schließung oft besonders tragisch. Viele junge Menschen sehen solche Räume als sehr bedeutend in ihren Leben an und wollen diese daher auch den nach ihnen kommenden Generationen ermöglichen (vgl. Voigts & Blohm 2024: 92).

Kommt es tatsächlich zu einer Schließung, können die Teilhabechancen junger Menschen spürbar eingeschränkt und die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe erschwert werden. Darüber hinaus werden kulturelle und soziale Angebote eingeschränkt. Wo diese Angebote nicht mehr existieren, entstehen sodann *„Brachen im öffentlichen Raum“* (BMFSFJ 2024b: 123), die ein Einfallstor für (extrem) rechte Gruppen bieten. In Anbetracht dessen stellen Jugendräume als Orte praktischer Partizipation – in denen gesellschaftliche Prozesse und Beteiligungsformate demokratisch erprobt werden können – mitunter die *„denkbar schlechteste[n] Ort[e] für fiskalische Beschränkungen“* (BMFSFJ 2024b: 493) dar.

Jugendliche sind aufgrund ihrer Sozialisationsprozesse nicht nur stärker als ältere Generationen auf solche Orte angewiesen, sondern verfügen auch selbst über konkrete Vorstellungen zur Gestaltung ihres Lebensumfelds und bringen innovative Ansätze zur Entwicklung von Gemeinden, Stadtteilen und sozialen Räumen mit. Ihr Anspruch auf aktive Teilhabe an der Gestaltung ihrer unmittelbaren Lebenswelt ist daher nicht nur berechtigt, sondern gesellschaftlich wertvoll.

Dennoch scheitert die vorgeschriebene Bürger:innenbeteiligung bei städtebaulichen Vorhaben regelmäßig daran, junge Menschen zu erreichen. Bei *„Informationsveranstaltungen im Rathaus tauchen ‚immer die gleichen drei Gesichter‘ auf“* (ebd.: 237), wodurch die Bedürfnisse und Interessen Jugendlicher systematisch unterrepräsentiert bleiben. Um diesem Problem zu begegnen, muss die Inklusion junger Menschen bei der Planung öffentlicher Bauvorhaben kreativer erfolgen. Kooperationen mit Schulen und Vereinen sind denkbar, ebenso die Einbettung der Beteiligungsformate in kommunale Veranstaltungen. Gelingt es, mehr junge Menschen zu erreichen, ergeben sich mehrfache Vorteile: Infrastrukturvorhaben können kinder- und jugendgerechter gestaltet werden, die demokratische Beteiligung wird insgesamt gestärkt und bauliche Vorhaben erfahren eine größere Legitimität (vgl. BMFSFJ 2024b: 237).

Voraussetzung für eine gelingende Partizipation ist jedoch, dass Räume existieren, in denen junge Menschen sie selbst sein und sich in Partizipation umfassend erproben können (Voigts & Blohm 2024: 9).

Mobilität als Teilhabebedingung

Schließlich ist die Mobilität junger Menschen ein wichtiger, oft unterschätzter Faktor von Teilhabe (vgl. Voigts & Blohm 2024: 136 f.). Junge Menschen wollen „*sich an ihrem Wohnort eigenständig bewegen*“ (Jugendteilhabeatlas 2025: 71). Ohne Führerschein oder eigenes Auto sind sie auf Bus und Bahn angewiesen, um an Treffen, Veranstaltungen oder an anderen Teilhabeformaten im Jugendclub teilnehmen zu können. Insbesondere im ländlichen Raum schränken ausgedünnte Nahverkehrsverbindungen Teilhabe ein (vgl. ebd.: 51).³³

Dies zeigt, wie stark Mobilität, Selbstbestimmung und Partizipation verknüpft sind: Gerade in strukturschwachen Regionen sind weit auseinanderliegende soziale Orte, die junge Menschen potenziell nutzen würden, schwer zu erreichen. Das beeinträchtigt die Teilhabe an gesellschaftlichen Aktivitäten und kann zur Vereinsamung junger Menschen führen (vgl. Jugendteilhabeatlas 2025: 42 f.). Dementsprechend formuliert der JUGENDEILHABEATLAS nicht nur den Ausbau eines kostengünstigen und umfassenden ÖPNV, sondern betont auch die Notwendigkeit der Einbindung junger Menschen in dessen Planung (vgl. ebd.: 62, 71).

Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe

Das Fachpersonal in der Kinder- und Jugendarbeit fungiert als wesentlicher Baustein einer funktionsfähigen Infrastruktur, die maßgeblich zur gesellschaftlichen Teilhabe junger Menschen beiträgt und ihnen dabei hilft, ihre Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 231–233). Auch wenn junge Menschen selten die Jugendarbeit und ihre Angebote, sondern eher Räume einfordern, bekräftigt die Studie OFFENE KINDER- UND JUGENDARBEIT IN KRISENZEITEN AUS SICHT VON JUGENDLICHEN die bedeutende Rolle des Personals in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit als regulative Instanz – bspw. in Streitfällen oder als Stütze bei familiären Problemen (vgl. Voigts & Blohm 2024: 37 f.). Weiterhin sind Mitarbeitende die entscheidenden Ermöglicher:innen von Beteiligung: Sie können aktiv nach Wünschen und Ideen der Jugendlichen zur Alltags- und Raumgestaltung erfragen (vgl. ebd.: 77, 82) und damit Selbstwirksamkeitserfahrungen junger Menschen fördern sowie „*ihre Entwicklung zu selbstbestimmten und gesellschaftsfähigen Persönlichkeiten*“ (ebd.: 159).

Dabei sind die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte, die finanzielle Ausgestaltung der Infrastruktur sowie die Faktoren von Zeit und Raum bei der Interaktion mit jungen Menschen variable Faktoren, die diese Funktion bestärken oder beeinträchtigen (vgl. BMFSFJ 2024b: 132). Aktuell ist es allen voran der Fachkräftemangel sowie Haushaltskürzungen auf kommunaler Ebene, die die Arbeit der Fachkräfte erheblich erschweren (vgl. ebd.: 492), was sich auch auf die Partizipationsmöglichkeiten junger Menschen niederschlagen dürfte. Das gefährdet nicht nur die Orte als Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, sondern auch als Räume zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 28). Dies ist vor allem deswegen problematisch, da die Kinder- und Jugendhilfe den einzigen institutionell gesicherten und staatlich geförderten Raum darstellt, in dem junge Menschen eigenständig gestaltbare Erfahrungsräume nutzen können, ohne dass erwachsene Erwartungen dabei als primäre Orientierungspunkte

³³ Vgl. hierzu auch die vorangegangenen Kapitel 1.3.2 sowie 2.3.2.

fungieren. Die Fachkräfte vor Ort unterstützen die Selbstorganisation und die Verselbstständigung junger Menschen, ohne übermäßig zu steuern, und stellen dabei Gelegenheitsstrukturen bereit – ein Angebot an Begleitung, Räumen und Aktivitäten, das sich an den Interessen junger Menschen ausrichtet und ohne Zwang von ihnen selbst gestaltet werden kann (vgl. BMFSFJ 2024b: 366; Quenzel & Hurrelmann 2022: 233).

Synthese: Ungleiche Partizipationsinfrastruktur

Insgesamt gilt: Ohne verfügbare Räume, ausreichende Mobilität und entsprechendes Personal bleibt Partizipation im Jugendalter schwierig und Privileg der jungen Menschen, die von zu Hause aus ausreichend Ressourcen mitbringen. Damit „*gleichberechtigte Teilhabe keine Adresse mehr kennt*“ (BMFSFJ 2024b: 504) bedarf es aber flächendeckend sozialer Orte als Räume, in denen Jugendliche sich entfalten können. Es braucht ebenso eine gut ausgestattete und qualifizierte Personaldecke in der Kinder- und Jugendarbeit sowie einen ausgebauten öffentlichen Nahverkehr, der diese Räume erreichbar sein lässt. Diese drei Punkte bilden eine grundlegende Voraussetzung zur Förderung politischer Partizipation und zur Stärkung demokratischer Teilhabe junger Menschen. Das Vorhandensein dieser Infrastruktur darf nicht nur von der Anzahl der Einwohnenden abhängig sein – stattdessen muss „*bedarfsgerechte Infrastruktur selbst zum Anker für Lebens-, Bleibe- und Beteiligungsperspektiven werden*“ (ebd.). Ohne all das bleibt Partizipation etwas für jene mit Ressourcenvorteilen. Für alle Benachteiligten ist die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe des Partizipierens beeinträchtigt.

3.1.4 Die Polykrise als Rahmenbedingung der Partizipation

Kumulativer Krisenstress als Bewältigungsbelastung

Aktuell ist die Jugendgeneration mit einer, einleitend beschriebenen Polykrise konfrontiert. COVID-19-Pandemie und ihre Nachwirkungen, Inflation, Kriege, Klimawandel sowie die Krise der Demokratie(theorien)³⁴ wirken nicht als isolierte Phänomene, sondern verstärken sich gegenseitig und erzeugen kumulativen Stress. Dieser stellt die Bewältigungsmechanismen junger Menschen und die der sie umgebenden sozialen Systeme auf die Probe. Diese gleichzeitige und andauernde Belastung verändert die äußere Realität fundamental und wirkt als ein externer Schock, der die innere Entwicklung nachhaltig beeinflusst. So wirkt die Polykrise maßgeblich auf die Bedingungen, unter denen junge Menschen ihre Entwicklungsaufgabe Partizipieren bewältigen.

Der 17. KINDER- UND JUGENDBERICHT beurteilt die „*Lage der jungen Generation*“ (BMFSFJ 2024b: 5) wie folgt: Einerseits können in Deutschland Wandlungsprozesse herausfordernd auf junge Menschen wirken – etwa soziale Ungleichheiten, wachsende gesellschaftliche Diversität, ein demografischer Wandel, Veränderungen der Arbeitswelt und deutliche räumliche Disparitäten. Andererseits treffen globale Dynamiken und Krisen mit lokal spürbaren Folgen auf all diese Strukturveränderungen. Das Ergebnis ist ein anhaltender Transformationsdruck und verbreitete

³⁴ Zur Krise der Demokratie bzw. Demokratietheorien vgl. Selk 2024.

Unsicherheit, die sich bei vielen jungen Menschen auch psychisch bemerkbar machen; einzelne Veränderungen werden als grundlegend und dauerhaft erlebt. Zugleich entsteht – nicht zuletzt im Rückblick auf die Pandemiepolitik – der Eindruck, dass jugendliche Belange in politischen Prioritäten weiterhin zu wenig Gewicht erhalten (vgl. BMFSFJ 2024b: 5).

Weiterhin wird angemerkt, dass der Krisen-Begriff semantisch sich nicht zur Charakterisierung aller Vorgänge eigne und dass nicht alle „Höhe- oder Wendepunkte der jeweiligen Entwicklungen [bereits] erreicht sind“ (ebd.: 6). Das meint zweierlei: Erstens sind Krisen nicht rein negativ zu begreifen, eröffnen sie doch auch Möglichkeitsräume für positive Veränderungen. Zweitens: man sei noch nicht „über den Berg“ – auf eine Langfristigkeit der Umstände darf sich eingestellt werden. Dem Ausnahmezustand als Normalzustand junger Menschen liefert der Bericht damit ein weiteres Indiz. Auf makrosoziologischer Ebene zeigen die Befunde, dass Krisen die politische Partizipation junger Menschen beeinflussen können: Unsicherheit, Vertrauensverlust und soziale Ungleichheit stellen dabei zentrale Wirkmechanismen dar (vgl. DKJS 2025: 8 f.).

Die COVID-19-Pandemie als Einschnitt in den Sozialisationsinstanzen

Die COVID-19-Pandemie stellte einen massiven globalen Schock dar, der die junge Generation direkt in ihrer Sozialisation traf. Die Maßnahmen zur Eindämmung des Virus, insbesondere Kontaktbeschränkungen und Schulschließungen, haben das Gefüge von Familie, Schule und Peer-Gruppen grundlegend verändert. Die für die Jugendphase essenziellen Prozesse sozialer Selbstständigkeit – wie der Aufbau von Peer-Beziehungen oder die beginnende ökonomische Unabhängigkeit – wurden in ihrem Kern getroffen (vgl. Berngruber, Gaupp & Pothmann o. J.).

Die, während der COVID-19-Pandemie durchgeführte Juco II-Studie zeigte bei Jugendlichen hohe Anteile psychischer Belastungen, Vereinsamung und Zukunftsängsten, insbesondere bei jungen Menschen mit fehlenden Freiräumen oder finanziellen Sorgen (vgl. Andresen et al. 2021). Diese Entwicklung ist besonders problematisch, da Einsamkeit als gesellschaftliches Phänomen den Nährboden für Ressentiments bereitet. Einsamkeit geht mit feindseligeren Reaktionen auf Stresssituationen, geringerem Vertrauen in Mitmenschen, Institutionen und demokratische Prozesse sowie mit seltenerer politischer Partizipation einher. Gleichzeitig unterstützen einsame Menschen häufiger populistische Parteien und sind anfälliger für Verschwörungserzählungen (vgl. Kersten, Neu & Vogel 2025: 50 f.). Diese Zusammenhänge lassen sich auch bei Jugendlichen beobachten, wenn auch in abgeschwächter Form. Die Studie EXTREM EINSAM? (2023) weist einen schwachen, aber signifikanten Zusammenhang zwischen Einsamkeitserfahrungen und antidemokratischen Haltungen nach. Während nur knapp die Hälfte der befragten Jugendlichen die Demokratie als beste Staatsform betrachtet, stehen einsame Jugendliche dieser noch kritischer gegenüber. Die Untersuchung belegt positive Korrelationen zwischen Einsamkeitsempfinden und verschiedenen antidemokratischen Einstellungen wie autoritären Haltungen, Verschwörungsmentalität und der Billigung politischer Gewalt. Besonders interessant ist der Zusammenhang zwischen Einsamkeit und Populismus: Während dieser zunächst nicht direkt nachweisbar ist, wird er unter Berücksichtigung der politischen Selbstwirksamkeit erkennbar. Einsame Jugendliche, die sich als politisch *selbstwirksam* einschätzen, neigen eher zu populistischen Positionen (vgl. Neu, Küpper & Luhmann 2023: 62).

Zu einer Erosion sozialer Interaktionen führten die pandemiebedingten Schul- und Freizeitschließungen. Dieser Mangel an sozialer Teilhabe verschärfte sich im Verlauf der Pandemie, was zu Gefühlen der Isolation und Einsamkeit führte. Die Verlagerung sozialer Teilhabe in den digitalen Raum war als Möglichkeit der sozialen Isolation zu entkommen auch eine Gefahr für eine erhöhte Abhängigkeit von digitalen Medien. Eine Studie der Krankenkasse DAK-GESUNDHEIT stellte fest, dass sich die Mediensucht bei Kindern und Jugendlichen während der COVID-19-Pandemie verdoppelte. Insgesamt wiesen demnach über 600.000 Minderjährige ein pathologisches Nutzungsverhalten auf, wobei Jungen im Gaming-Bereich und ältere Jugendliche insgesamt stärker betroffen waren (vgl. DAK-Gesundheit 2023). Einer hinreichenden Medienkompetenz bedarf es daher zum Schutz der Jugendlichen, wenngleich nicht nur aufgrund eines möglichen Suchtverhaltens, sondern auch deshalb, weil extreme Rechte im digitalen Raum einen niedrighschwelligem Zugriff auf junge Menschen erhalten können (vgl. Allroggen et al. 2021: 38 f.). Gleichwohl „[e]ine Radikalisierung alleine aufgrund sozialer Medien [...] allerdings eher die Ausnahme [darstellt]“ (ebd.: 40), versuchen – nicht erst seit der COVID-19-Pandemie – extrem Rechte die Onlinewelt zur Verbreitung ihrer Ideologien zu nutzen, um sich zu vernetzen und dafür, um online gegen die von ihnen deklarierten Feindbilder zu mobilisieren (vgl. Prinz et al. 2025: 38 f.).

Ein direkter Einfluss der Pandemieauswirkung auf das Partizipationsverhalten junger Menschen zeigte sich auch in einer Verlagerung politischer Teilhabe von der Straße ins Netz. Beispielhaft genannt sei hier die Bewegung FRIDAYS FOR FUTURE: Öffentlichen Massendemonstrationen wichen digitalem Aktivismus. Doch konnte das Online-Engagement die physische politische Partizipation nicht ersetzen, maximal ergänzen (vgl. Haßler et al. 2023: 2009). Die seit 2018 erreichte Öffentlichkeit, die visuelle Wucht der zahllosen jungen Menschen auf den Straßen und der damit einhergehende politische Einfluss – bspw. auf Wahlentscheidungen – konnte die wohl größte Jugendbewegung jener Tage digital nicht gleichermaßen erreichen (vgl. Hockenos 2020).

Die mit der COVID-19-Pandemie einhergehenden Beschränkungen des öffentlichen Lebens, aber auch die massiven psychischen und sozialen Belastungen bildeten erhebliche Hindernisse für gewohnte Formen politischer Partizipation. So zeigte die HBSC-STUDIE 2022 auf, dass während der COVID-19-Pandemie gerade sozial benachteiligte junge Menschen in besonderem Maße belastet waren. Sie litten eher unter ökonomischen Schwierigkeiten und in ihren Familien zeigten sich mehr psychische Probleme (vgl. Reiß et al. 2025: 9). Lag der Anteil der Jugendlichen mit finanziellen Sorgen vor der Pandemie noch bei etwa einem Viertel, stieg er während der Krise auf über ein Drittel an. Die JuCo I- und II-Studie weisen auf eine starke Korrelation hin: Jugendliche, die finanzielle Sorgen hatten, äußerten öfter Zukunftsängste und fühlten sich häufiger psychisch belastet und einsam (vgl. Andresen et al. 2021: 34).

Dabei benötigt ein aktives politisches Engagement – insbesondere in nicht-konventionellen Formen wie Protest oder Engagement in Vereinen – ein Mindestmaß an psychischer und sozialer Energie, die über die bloße Bewältigung des Alltags hinausgeht. Wenn Jugendliche mit Isolation, Angst und Überforderung konfrontiert sind, fehlt ihnen die innere Ressource, um sich aktiv für kollektive Anliegen einzusetzen. Die Pandemie dürfte somit nicht nur die externen Gelegenheiten zur Partizipation, sondern auch die persönliche Kapazität, sich politisch einzubringen, geschwächt haben, was die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe des Partizipierens limitiert.

Während die COVID-19-Pandemie im Herbst 2022 als überstanden wahrgenommen wurde, traten „Ängste und Zukunftssorgen im Zusammenhang mit der Finanz- und Energiekrise sowie dem Ukraine-Krieg“ (Ravens-Sieberer et al. 2023: 3 f.) zunehmend (wieder) in das Bewusstsein junger Menschen. Dabei wirkten wirtschaftliche Unsicherheiten und soziale Verwerfungen bereits vor der Pandemie als Barrieren bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben – und als Hintergrundfaktoren in der Pandemie sodann entsprechend schärfer.

Sozioökonomische Ungleichheit als Bewältigungsbarriere

Die in Kapitel 1.1 dargestellte ökonomische Belastung von Familien (Inflation, Wohnkosten, Mittelschicht-Erosion) wirkt unmittelbar auf die Partizipationschancen junger Menschen: Sie wird zur greifbaren Sorge, die aktuelle Lebensbedingungen wie langfristige Lebensplanung prägt.

Auch über junge Menschen hinaus wirkt die Polykrise maßgeblich auf die politischen und gesellschaftlichen Einstellungen innerhalb der Gesamtbevölkerung. Subjektiv empfundene Unsicherheiten vergrößern sich, Zukunftsängste steigen an und prägen die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation negativ. Verbreitet sind dabei insbesondere sozioökonomische Abstiegsängste, die infolge zu erwartender krisenverursachter Wohlstandsverluste auftreten können (vgl. Deutschland-Monitor 2023: 29 f., 93). Zugleich zeigt sich mancherorts eine „gewisse Krisenresilienz“ infolge einer „langjährigen Gewöhnung an sozioökonomische Deprivation/Abgehängtsein“ (ebd.: 211). So lernen bspw. dauerhaft benachteiligte Familien mit ihrer Armut umzugehen: Eltern verzichten zugunsten ihrer Kinder, Kinder vermeiden schambehaftete Situationen, in denen ihre Familienarmut sichtbar werden würde – das Kapitel zur familialen Sozialisationsinstanz berichtete bereits darüber.

Die Ergebnisse der Studie JUGEND IN DEUTSCHLAND (2023) verdeutlichen, dass wirtschaftliche Ängste zu den größten Sorgen der jungen Generation gehören. 65 % der Befragten geben an, sich wegen der Inflation zu sorgen, 54 % treibt der teure Wohnraum um und 48 % haben Angst vor Altersarmut (vgl. Hertie School 2024). Bereits 2023 waren finanzielle wie soziale Sicherheit für die „16- bis 30-Jährigen die wichtigsten Werte“ (Döbele et al. 2023: 3), während gerade junge Menschen aus ökonomisch benachteiligten Verhältnissen „ein hohes Einkommen wichtiger [ist] als den Jugendlichen aus gehobenen Verhältnissen“ (Albert, Quenzel & de Moll 2024: 215). Feststellen lässt sich, dass jüngere Jugendliche eher keine Angst vor der Inflation zeigen, ältere Jugendliche aber größere Unsicherheiten und geringeren Zukunftsoptimismus verspüren. Je weiter der Übergang aus dem Elternhaus in die ökonomische Selbstständigkeit erfolgt ist, desto „relevanter werden Einschränkungen durch Preissteigerungen“ (ebd.: 253). Dies verdeutlicht, wie gesellschaftliche Probleme in sehr persönliche und existentielle Bedrohung für das „gute Leben“ umgedeutet werden. Die Angst vor Altersarmut ist dabei besonders bezeichnend – ist diese Lebensphase für junge Menschen doch erst in ferner Zukunft erlebbar –, da sie ein grundlegendes Misstrauen in die Stabilität des zukünftigen Sozialsystems signalisiert.

Außerhalb der Familien entfaltet die ökonomische Krise ihre Wirkung in den bereits erwähnten Räumen der Kinder- und Jugendarbeit. Werden diese aufgrund finanzieller Kürzungen geschlossen, gehen Orte gelebter Partizipation verloren. Die Auswirkung sind eine geringere Lebenszufriedenheit unter jungen Menschen und eine verminderte Chance auf eine erfolgreiche Zukunft.

Partizipationserfahrungen werden eingeschränkt, die Zukunft der Betroffenen beeinflusst und die Bewältigung des Partizipierens als Entwicklungsaufgabe beeinträchtigt (vgl. DJI 2024c: 78).

Diese konkreten Auswirkungen bestätigen sich durch weitere empirische Forschungsbefunde. Da die familiäre Situation, der Bildungsstand der Eltern und der Zugang zu Ressourcen die kindliche Entwicklung maßgeblich beeinflussen, korreliert ein sozioökonomisch geringerer Status einer Familie negativ mit dem politischen Interesse des Kindes und den verfügbaren Möglichkeiten der Partizipation (vgl. Jugendteilhabeatlas 2025: 54). Gleichwohl das Haushaltseinkommen allgemein keinen signifikanten direkten Einfluss auf politische Partizipation zeigt, korreliert das Bildungsniveau über alle Partizipationsformen hinweg stark mit Partizipation – je höher das eine, desto ausgeprägter das andere. Politische Informiertheit erweist sich dabei als signifikanter Vermittlungsfaktor (vgl. Deutschland-Monitor 2023: 120 f.; Kapitel 2.1). Die durch die Inflation verschärfte ökonomische Lage einkommensschwacher Haushalte dürfte daher – vermittelt über Bildungschancen – mittelbar auch die spätere politische Partizipation junger Menschen beeinflussen.

Allgemein zeigt sich „eine deutliche Korrelation zwischen Einkommenshöhe und geringerem Vertrauen in staatliche und demokratische Institution“ (Hans-Böckler-Stiftung 2024). Menschen mit geringerem Einkommen haben demnach nicht nur weniger finanzielle Rücklagen, sondern zeigen eine Entfremdung und Abwendung vom politischen System. Ein Ausdruck dessen ist die geringere Wahlbeteiligung: Fast 20 % der armen Bevölkerung geben an, nicht wählen gehen zu wollen. Dieser Anteil sinkt mit steigendem Einkommen und zeigt „eine erhebliche – und bedenkliche – Distanz zur Demokratie“ (ebd.) auf. Daneben ist auch die Beteiligung an Formaten abseits von Wahlen sozial bedingt. Während Unterschiede im Alter statistisch zu vernachlässig sind, zeigt sich eine deutliche Disparität entlang des Bildungsgrads: Menschen mit Abitur zeigen ein höheres politisches Interesse (vgl. Destatis/WZB/BiB 2024: 346), was als Voraussetzung für Engagement gilt; Personen mit einem Hochschulabschluss sind engagierter und weisen in allen Beteiligungsformen eine sehr viel stärkere Partizipation auf (vgl. ebd.: 347). Weil höhere formale Bildung eng mit einer höheren sozioökonomischen Herkunft (z. B. elterlicher Bildungsstand, Haushaltseinkommen) gekoppelt ist, führt diese Verwobenheit zu Ungleichheiten in politischer Teilhabe – eine „sozial induzierte politische Ungleichheit“ (ebd.: 348), wie der SOZIALBERICHT 2024 attestiert.

Institutionenmisstrauen als Partizipationshindernis

Im Bereich der Politik bzw. des politischen Partizipierens zeigt sich eine spannende Form der Resilienz unter jungen Menschen. So kann trotz breiter Skepsis gegenüber politischen Parteien und deren Problemlösungskompetenzen – auch in Anbetracht der Polykrise – von einer Verdrossenheitsmentalität junger Menschen nicht ausgegangen werden (vgl. Albert, Quenzel & de Moll 2024: 38, 67). Diese Widerstandsfähigkeit – anstatt eines Verdrusses – erklärt sich hauptsächlich dadurch, dass junge Menschen vor allem auf eigene Ressourcen und direkte Unterstützung aus dem sozialen Nahbereich zählen (vgl. ebd.: 30). Darüber hinaus setzen sie sich mit politischen Krisen eher aktiv auseinander, als sich „passiv davon überwältigen zu lassen“ (Calmbach et al. 2024: 166). Obwohl Krisen kein dauerhaftes Engagement evozieren, wirken sie aktivierend auf junge Menschen – allen voran mittels niedrigschwelliger Aktionsformen und vor allem im

sozialen Nahbereich (vgl. ebd.: 168 f.). Feststellbar ist ein allgemein verändertes Partizipationsmuster und die gestiegene Beteiligung an sozialen Bewegungen und informellen Partizipationsformen. Gerade letztere erfahren durch die Digitalisierung neue Möglichkeiten (vgl. DJI 2024c: 34 f.).

Aus diesen strukturellen Zusammenhängen resultiert ein differenziertes Bild der politischen Einstellungen junger Menschen. Sie empfinden keine erhöhte Politikverdrossenheit im Allgemeinen, sondern eine spezifische Distanz gegenüber politischen Institutionen, Parteien und Politiker:innen im Besonderen. Die Gründe liegen unter anderem in der Wahrnehmung von Politik als behäbig, bürokratisch und ohne hinreichende Problemlösungskompetenzen, auch in Bezug auf aktuelle Krisen. Das Gefühl politischer Exklusion während der COVID-19-Pandemie verstärkte zusätzlich den Umstand, dass junge Menschen ihre Anliegen und Perspektiven nicht ausreichend berücksichtigt empfanden (vgl. Albert, Quenzel & de Moll 2024; Döbele et al. 2023: 18 f.; Reinhardt, Friedrich & Mullis 2022: 12). Mit der Wahrnehmung, dass Politiker:innen sich nicht um jugendliche Belange kümmern, geht ein Vertrauensverlust einher, der sich während der Pandemie weiter zuspitzte und im Zusammenhang mit der strukturellen Marginalisierung junger Menschen zu sehen ist. Diese Vertrauenskrise kann ein Vakuum schaffen, in dem alternative Narrative an Attraktivität gewinnen können. Vorwiegend in veränderteren Partizipationsmustern, aber partiell auch durch die Zuwendung zu Angeboten einer extremen Rechten – letzteres wird im folgenden Kapitel näher verhandelt.

Für die Sozialisation junger Menschen bedeutet dies, dass die Sozialisationsinstanzen, welche für die Vermittlung politischer Werte und die Erfahrung demokratischer Teilhabe wichtig sind, als weniger wirksam wahrgenommen werden können. Die Frustration über die politische Praxis, nicht über die demokratischen Werte an sich, ist dabei Kern dieser Entwicklung.

Synthese: Polykrise als Verstärker ungleicher Partizipation

Krisen wirken als externe Schocks auf Möglichkeitsstrukturen, in denen sich Partizipation entfalten kann. Sie können die Rückkopplung zwischen Beteiligung und Wirksamkeit immens beeinträchtigen und dabei zur selektiven Verschärfung bestehender Ungleichheiten führen. Die strukturellen Bedingungen der Polykrise, die dokumentierte institutionelle Distanz zur formalen Politik und die empirisch belegten sozioökonomischen Ungleichheiten bilden lediglich die gesellschaftliche Kulisse für das eigentliche Geschehen – die individuelle Auseinandersetzung junger Menschen mit politischen Realitäten und Partizipationsmöglichkeiten.

3.1.5 Synthese: Strukturelle Bedingungen des Partizipierens

Im Sinne des MPR lässt sich die Entwicklungsaufgabe *Partizipieren* als balancierendes Zusammenspiel innerer Realität (Motivation, politische Kompetenzen, Selbstwirksamkeit) und äußerer Realität (demografische, rechtliche, institutionelle und infrastrukturelle Bedingungen) verstehen. Die in 3.1 gebündelten Befunde zeigen: Genau diese äußere Realität ist gegenwärtig so beschaffen, dass sie die Passung zwischen individuellen Ressourcen und gesellschaftlichen

Anforderungen häufig stört – mit Folgen für Beteiligungsbereitschaft, Wirksamkeitserleben und Integration in demokratische Prozesse.

Erstens prägt eine demografische Marginalisierung die Ausgangslage. Der relative Anteil junger Menschen sinkt, während der Anteil älterer steigt. Folglich sind jugendliche Interessenslagen in Politik und Öffentlichkeit strukturell unterrepräsentiert. Wo Responsivität ausbleibt, werden Selbstwirksamkeitserfahrungen erschwert: Zwar wird Partizipation begonnen, aber seltener positiv rückgekoppelt, was Selbstwirksamkeit untergräbt.

Zweitens wirken formale Zugangsrechte und institutionelle Regeln als Selektionsfilter. Unterschiedliche Wahlalter-Regelungen und ein „föderaler Flickenteppich“ politischer Teilhaberechte erzeugen je nach Wohnort ungleiche Gelegenheitsstrukturen. Das sendet ambivalente Signale, ob Engagement junger Menschen in verbindliche Entscheidungen mündet und ob dieses überhaupt gewollt ist, und zwar über symbolische Akte hinaus – ein Befund, der die Passung zwischen individueller Bereitschaft und realer Entscheidungsmacht junger Menschen tangiert.

Drittens entscheidet die Qualität der Partizipationskontexte darüber, ob junge Menschen Teilnahme als geschätzt und nicht als symbolisch erleben. In schulischen Settings berichten Jugendliche von Scheinbeteiligung, Gatekeeper-Strukturen, unklaren Verfahren und ungünstigen Stimmgewichten – Erfahrungen, die die für die Ich-Identität konstitutive Balance von Individuation und Integration belasten (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 97). Demgegenüber eröffnet die Kinder- und Jugendarbeit mit ihrer strukturellen Offenheit oft niedrighschwellige, altersangemessene Mitbestimmung und echte Rollenübernahme. Solche Erfahrungsräume funktionieren als Übungsfelder demokratischer Kompetenz und verlässlicher Rückkopplung, gerade auch für Jugendliche mit geringeren Startressourcen.

Viertens ist Infrastruktur die materielle Bedingung gelingender Partizipation. Jugendliche benötigen soziale Orte jenseits von Familie und Schule – Jugendtreffs, Treffpunkte, gestaltete öffentliche Räume –, um Aushandlung, Verantwortung und Entscheidung real zu praktizieren. Wo diese Orte fehlen oder schließen, sinken Teilhabechancen; es entstehen Brachen im öffentlichen Raum, die demokratische Lerngelegenheiten ausdünnen. Ebenso zentral sind Mobilität und die Verfügbarkeit von fachlich qualifiziertem Personal in der Kinder- und Jugendarbeit, das Beziehungen stabilisiert, Konflikte moderiert und politische Bildung integriert. Diese drei Säule – Orte, Wege, Menschen – entsprechen den materiellen, sozialen und personalen Ressourcen, deren ungleiche Verteilung darüber entscheidet, wer überhaupt an der Entwicklungsaufgabe arbeiten kann; fehlen sie, bleibt Partizipation Privileg derjenigen, die bereits Ressourcen mitbringen (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 99).

Schließlich rahmt die Polykrise die genannten Strukturfragen: Sie erhöht Problemdruck und Unsicherheit und verschärft die ungleichen Bewältigungsbedingungen selektiv (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 102). Das geschieht eher dort am stärksten, wo verlässliche Räume, kurze Wege und sichtbare Wirksamkeitserfahrung ohnehin knapp sind und am dringendsten gebraucht werden. Wo Infrastruktur dünn ist, können Lern- und Mitentscheidungsgelegenheiten brüchig und die Entwicklungsaufgabe Partizipieren nicht mehr ausreichend eingeübt werden. Vielmehr ist sie dort dem Zufall günstiger Konstellationen überlassen.

Aus Perspektive des MPR ist das zentrale Problem kein Mangel an jugendlicher Motivation, sondern eine strukturell gestörte Passung zwischen Beteiligungsbereitschaft und Gelegenheitsstrukturen. Abhilfe schafft nicht primär die Appelllogik an junge Menschen, sondern die Gestaltung der äußeren Realität für sie: verlässliche, indexbasiert ausgestattete Jugend-Infrastrukturen; ortsnah zugängliche, verbindliche Teilnehmungsformate mit klarer Rückkopplung; Mobilitätslösungen, die Distanzen überbrücken; Professionalisierung der Fachpraxis. So wird Raum – in Schulen wie in Kommunen – vom Verstärker sozialer Ungleichheit zum Resonanzraum demokratischer Teilhabe und förderlich in der Bewältigung der zentralen Entwicklungsaufgabe des Partizipierens.

Diese makrosoziologischen Befunde und strukturellen Analysen werfen die Frage auf: Wie erleben junge Menschen diese komplexen gesellschaftlichen Dynamiken und politischen Rahmenbedingungen ganz konkret in ihrem alltäglichen Leben?

Um die Partizipationsmuster und politischen Orientierungen der Jugend umfassend zu verstehen, ist es daher erforderlich, die Makro-Ebene zu verlassen und den analytischen Blick auf die alltäglichen politischen Erfahrungen zu richten, in denen sich das charakteristische Spannungsfeld zwischen politischem Interesse und erlebter Ohnmacht besonders deutlich manifestiert. Betrachtet wird dabei einerseits die aktivierende Form der Bewältigung zwischen Allzuständigkeit und Ohnmacht (3.2.1) im Weltgeschehen – hier am Beispiel der Klimaproteste –, die trotz ihrer Ambivalenz weitgehend produktiv bleibt, sowie andererseits die reaktive Form, welche eher jene durchlaufen, die sich im Zuge gesellschaftlicher oder persönlicher Krisen extrem rechten Ideologien (3.2.2) zuwenden. Diese reaktive Form entspricht dem nach außen gerichteten Weg misslingender Bewältigung; ihr steht als nach innen gerichtetes Pendant der Rückzug gegenüber (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 210, 219), der im Folgenden ebenfalls aufgegriffen wird.

3.2 Politische Alltagserfahrungen und Bewältigungsstrategien

3.2.1 Das Paradox jugendlicher Politikwahrnehmung

Das Aufwachsen in Krisenkontexten geht zum Teil mit paradoxen Verhaltensweisen als individuelle Bewältigungsmuster einher. Politisches Interesse und Problembewusstsein steigen, zugleich prägen Ohnmachtsgefühle und Vertrauensverluste die Selbstwahrnehmung. Daraus entstehen Teilnehmungsformen, die zugleich aktivieren und entmutigen – ein Beispiel im Folgenden.

Der Ausgangspunkt: Gesteigertes politisches Interesse

Junge Menschen zeigen heute ein ausgeprägtes Problembewusstsein und erhebliches Aktivierungspotenzial. Das politische Interesse der deutschen 16- bis 30-jährigen wuchs zwischen 2010 und 2023 kontinuierlich und liegt sogar über dem europäischen Durchschnitt. Besonders deutliche Anstiege zeigten sich von 2010 bis 2016 sowie erneut ab 2018 (vgl. Rottach et al. 2025: 6). Diese Entwicklung manifestierte sich eindrucksvoll in den Klimaprotesten: Ab 2018 gingen aus

Sorge um das Klima, die Zukunft und für (mehr) Klimagerechtigkeit Millionen von Jugendlichen auf die Straßen, was das politische Interesse vieler weiterer junger (und älterer) Menschen erheblich steigerte (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 193).

Die SHELL JUGENDSTUDIE 2024 untermauert diese Tendenz: Erstmals seit Jahrzehnten geben wieder über 50 % der Jugendlichen an, dass sie sich aktiv informieren. Ebenso stieg das politische Engagement an und ist nun mehr als jedem Dritten wichtig – und stellt damit eben keinen vorübergehenden Effekt seitens der Klimaproteste dar (vgl. Albert, Quenzel & de Moll 2024: 13, 271).

Ohnmacht und Vertrauensverlust als Gegenpol zur Aktivierung

Krisen wirken auch negativ auf die politische Selbstwahrnehmung junger Menschen. Die SINUS-JUGENDSTUDIE 2024 stellt „trotz der allgegenwärtigen Krisen“ kein gesteigertes Interesse an Politik im Vergleich zur Vorerhebung fest – die Hauptgründe dieser politischen Abstinenz „sind die gefühlte Einflusslosigkeit und das geringe politische Wissen“ (Calmbach et al. 2024: 304 f.). So politisierte die COVID-19-Krise zwar junge Menschen, doch wurden diese mit politischer Ohnmacht und Vertrauensdefiziten gegenüber dem politischen System zurückgelassen (vgl. Reinhardt, Friedrich & Mullis 2022: 10), eine starke Verunsicherung war die Folge (vgl. Döbele et al. 2023: 3).

Ein entscheidender Faktor für diese Ambivalenz liegt in der niedrigen politischen Selbstwirksamkeitserwartung. Jüngere wie ältere Menschen in Deutschland schätzen ihre politische Selbstwirksamkeitserwartung als eher niedrig ein: Auf einer fünfstufigen Skala liegt der Durchschnitt bei 2,7, also leicht unter dem Skalenmittelpunkt (vgl. Rottach et al. 2025: 7). Diese geringe politische Selbstwirksamkeitserwartung korreliert stark mit Bildungsgrad und Geschlecht: Junge Frauen und Personen mit niedrigerer formaler Bildung fühlen sich deutlich seltener politisch wirksam als junge Männer oder als Personen mit höherer formaler Bildung (vgl. DJI 2024e: 9).

Die Unsicherheit bezüglich eigener politischer Kompetenzen und des politischen Wissens verstärkt diese Selbstwirksamkeits-Skepsis zusätzlich (vgl. DJI 2024e: 12). Dadurch ist gestiegenes politisches Interesse eben nicht eins-zu-eins in aktives Engagement übersetzbar.

Paradoxe Beteiligungsformen am Beispiel Fridays for Future

Aus dem Zusammenwirken eines erhöhten Problembewusstseins und geringer Selbstwirksamkeit lassen sich konkrete Paradoxien in der politischen Praxis ableiten. Diese zeigen sich exemplarisch in der Haltung zur Klimakrise: Einige junge Menschen sehen das Potenzial, „gemeinsam daran zu arbeiten, die Umwelt- und Klimakrise abzuwenden“ (Albert, Quenzel & de Moll 2024: 233, 236). Gleichzeitig weisen sie – trotz ihres Zukunftsoptimismus – auf die multiplen Auswirkungen der Klimaveränderungen hin (vgl. ebd.: 271), indem sie eine „beeindruckende Vielzahl an bedrohlichen Szenarien“ beschreiben, die „bereits Realität sind und [...] in der Zukunft zunehmen werden“ (Albert, Quenzel & de Moll 2024: 234) – etwa Artensterben, Hungersnöte, Armut und Flucht. Für fast die Hälfte der befragten jungen Menschen, die keinen Kinderwunsch haben, „ergibt es keinen Sinn, angesichts der ungelösten Klima- und Umweltkrise Kinder in die Welt zu setzen“ (ebd.).

Besonders deutlich wird das Paradox am Beispiel der Bewegung FRIDAYS FOR FUTURE. Während diese außergewöhnlich junge Bewegung einen beträchtlichen politischen Mobilisierungseffekt entfalten konnte, zeigte sich gleichzeitig ein fundamentaler Vertrauensverlust in die

hergebrachten Politikformen. In Befragungen unter Demonstrationsteilnehmenden auf zwei Klimastreikdemonstrationen von FRIDAYS FOR FUTURE stimmten lediglich ein Prozent der Aussage zu, dass man sich bei der Lösung der Klimakrise auf Regierungen oder Unternehmen verlassen könne. Die Überzeugung der meisten Demonstrierenden ist, dass wirksame politische Maßnahmen gegen den Klimawandel von egoistischen wirtschaftlichen Interessen und kurzsichtiger Politik ausgebremst werden (vgl. Reinhardt, Friedrich & Mullis 2022: 19–21). Stattdessen vertrauen junge Menschen in „*Erfindungen durch Wissenschaft und Technik, um die Klima- und Umweltkrise zu bekämpfen*“ (Albert, Quenzel & de Moll 2024: 237). Diese Äußerungen verstärken bereits in vorherigen Kapiteln beschriebene Wahrnehmung junger Menschen, keinen Einfluss auf das politische Geschehen zu haben. Sie sehen notwendige Maßnahmen als bereits bekannt an, jedoch würden die Entscheider:innen diese nicht umsetzen und so gegen Interessen junger Menschen handeln (vgl. Albert, Quenzel & de Moll 2024: 233, 235). Was sie anprangern, ist die Verletzung eines Generationenvertrags, worauf die SINUS-JUGENDSTUDIE 2020 bereits aufmerksam machte (vgl. Calmbach et al. 2020: 405).

Aus dieser Konstellation entsteht ein doppelter Widerspruch: Paradoxerweise bleibt trotz der Vertrauensverluste ein Großteil der Jugendlichen in der Logik der Repräsentation verhaftet und will mit ihrer Teilnahme bei FRIDAYS FOR FUTURE Druck auf die repräsentative Politik aufbauen. Das heißt auf jene, von denen sie nicht glaubt, dass sie die Klimakrise lösen wird. Zu dieser Widersprüchlichkeit gesellt sich eine weitere Inkonsistenz: Viele Jugendliche nehmen ihre Teilnahme an Demonstrationen als „*keine politische Teilhabe im klassischen Sinne*“ wahr, sondern als einen „*Ausdruck ihrer Ohnmacht und Empörung*“ (Calmbach et al. 2020: 445). Dies deutet auf ein etatistisches Politikverständnis hin und kann die Dimension eigener politischer Aktivitäten jenseits formal-repräsentativer Demokratie verdecken und sogar zu einer partiellen Entpolitisierung führen, sollten junge Menschen ihr eigenes politisches Engagement „*nicht als solches definieren, wenn es nicht im Rahmen institutionalisierte[n] Politik stattfindet*“ (Reinhardt, Friedrich & Mullis 2022: 20).

Pragmatisch-funktionaler Umgang mit dem Paradox

Die ambivalenten Krisenerfahrungen führen nicht zu grundlegender Entmutigung, sondern zu einem widersprüchlich-funktionalen Umgang mit gesellschaftspolitischen Herausforderungen. Junge Menschen entwickeln dabei eine pragmatische Haltung: Sie erwarten wenig von den bestehenden gesellschaftlichen Strukturen und bauen stattdessen „*weiterhin auf eigene Ressourcen und solche aus dem sozialen Umfeld*“ (Albert, Quenzel & de Moll 2024: 266).

Aus einer hohen Problemwahrnehmung und Aktivierung bei zugleich niedriger Selbstwirksamkeit und geringem Institutionenvertrauen entsteht somit ein funktionales Paradox im Sinne einer wirksamen, aber widersprüchlichen Handlungslogik. So adressiert ihr Protest genau die Repräsentation, der man misstraut, und wird dabei zum Teil nicht einmal als politische Handlung anerkannt – eine widersprüchliche Handlungslogik, die Krisenbewusstsein mit pragmatischem, zugleich fragilen Zukunftsoptimismus verbindet (vgl. Albert, Quenzel & de Moll 2024: 100).

3.2.2 Vulnerabilität und extrem rechte Rekrutierung

Die paradoxe Situation zwischen hohem politischem Problembewusstsein und erlebter Ohnmacht kann eine spezifische Vulnerabilität unter Jugendlichen hervorbringen, die extrem rechte Akteure gezielt ausnutzen: Wenn die Entwicklungsaufgabe des Partizipierens – die Herausbildung eines eigenen Werte- und Normensystems und die aktive gesellschaftliche Teilhabe – auf strukturelle Barrieren trifft, entstehen Suchbewegungen nach alternativen Bewältigungsstrategien. Zwar widerspricht die SHELL JUGENDSTUDIE 2024 „*einer generellen Resignation oder Distanz zu Demokratie und Gesellschaft*“ (Albert, Quenzel & de Moll 2024: 275) unter den 12- bis 25-Jährigen in Deutschland. Doch wieso kommt es dennoch zum „*eher schleichend*“ voranschreitenden, aber bereits „*langjährig zu beobachtende[n] Anstieg*“ extremistischer Einstellung unter jungen Menschen, der in den aktuellen Daten „*deutlich erkennbar*“ (ebd.: 73) ist?

ALLROGGEN ET AL. 2021 folgend, geben Forschungsliteratur und Fachinterviews Hinweise darauf, dass der Weg in den rechten Extremismus selten linear verläuft und Menschen aus problematischen Familienverhältnissen eher betroffen sein können – nämlich solche, die selbst Gewalt, Missbrauch, Vernachlässigung oder gleichgültiges Erziehungsverhalten erfahren haben. Oft leben die Eltern getrennt, es gibt Drogenmissbrauch in den Familien oder Heimaufenthalte der Kinder. Ein eher niedriges Bildungsniveau, Schulabbrüche und Schwierigkeiten bei der Ausbildungs- oder Arbeitsplatzsuche werden als Risikofaktoren genannt (vgl. Allroggen et al. 2021: 9, 30). Es sind jedoch nicht nur die Benachteiligten, die aus weniger privilegierten Familien stammende Jugendlichen, die offener sind für extrem rechte Positionen. Bereits eine Affinität für Populismus lässt sich vor allem bei denen „*beobachten, die das Gefühl haben, dass andere über ihr Leben bestimmen, und die sich ganz generell in der Gesellschaft benachteiligt fühlen*“ (Quenzel & Hurrelmann 2022: 196 f.). Dieses Gefühl einer Benachteiligung kann dazu führen, dass man sich nicht als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft sieht. In der Folge ist die Entwicklung einer stabilen Ich-Identität gehemmt, die gerade in der Jugendphase von großer Bedeutung ist. Eine Zuwendung zu anderen Formen der Anerkennung aufgrund fehlender gesellschaftlicher Integration kann die Folge sein. Die extreme Rechte nutzt diese Leerstelle gekonnt aus (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 57).

Das doppelte Vakuum als Einfallstor

Die multiplen Krisen können bei jungen Menschen ein doppeltes Vakuum erzeugen. Zum einen ein psychosoziales Vakuum durch persönliche Verunsicherung, Zukunftsängste und die Suche nach Sinn in einer als chaotisch wahrgenommenen Welt (vgl. Calmbach et al. 2024: 12; Döbele et al. 2023: 3 f., 7). Zum anderen ein politisch-partizipatives Vakuum, das sich in einem Vertrauensverlust gegenüber demokratischen Institutionen und der als gering wahrgenommenen eigenen politischen Selbstwirksamkeit zeigen kann – wie in bisherigen Kapiteln bereits beschrieben.

Aktuelle Jugendstudien belegen, dass die meisten Jugendlichen dieses doppelte Vakuum infolge der Krise momentan nicht verspüren. Stattdessen zeigen sie gedämpften und/oder pragmatischen Optimismus (vgl. Calmbach et al. 2024: 12, 301–303; Albert, Quenzel & de Moll 2024: 27, 100, 272). Gleichwohl stieg die Zustimmung zu autokratisch-autoritären Positionen unter jungen

Menschen deutlich an (vgl. Albert, Quenzel & de Moll 2024: 72). Punktuell erscheinen „*nationalistische Tendenzen und populistische Äußerungen*“ (Döbele et al. 2023: 20) sowie eine Abgrenzung gegenüber Personen mit Einwanderungsgeschichte. Der Aussage, eine „*starke Hand müsste mal wieder Ordnung in unseren Staat bringen*“ (Albert, Quenzel & de Moll 2024: 74) stimmen nun 44 % zu (Vorbefragung 2019: 33 %). Dabei sind es eher männliche Jugendliche (48 % vs. 40 % der weiblichen) und jene mit geringerer formaler Bildung. Auch junge Menschen, die sich in der politischen Mitte verorten, stimmen dem eher zu – neben denen, die sich ohnehin als (eher) rechts verstehen (vgl. ebd.: 72–75).

Extrem rechte Ideologien scheinen dieses doppelte Vakuum zu erkennen und füllen zu können. Sie bieten reduktive, aber psychologisch entlastende Erklärungen für komplexe Zusammenhänge und vermitteln die Illusion von Kontrolle und Wirksamkeit (Albert, Quenzel & de Moll 2024: 72 f.). Die persönliche psychosoziale Belastung wird dabei mit einem politischen Narrativ verknüpft, das äußere Sündenböcke für die eigenen Ängste und gesellschaftlichen Missstände verantwortlich macht. Dazu gesellt sich ein Gefühl der Zugehörigkeit, das als Privileg wahrgenommen wird. Durch die starke Abgrenzung der In-Group zum Außen wird eine Exklusivität und Aufwertung der eigenen Gruppe vermittelt (vgl. Allroggen et al. 2021: 35).

Mikrosoziologische Radikalisierungsmechanismen

Der Weg in extremistische Milieus vollzieht sich selten linear, sondern als schleichender Prozess im Wechselspiel zwischen individuellen Erfahrungen, sozialen Kontakten und ideologischer Beeinflussung. Momentan scheinen vor allem drei zentrale Mechanismen zusammenzuwirken:

Die Instrumentalisierung der Peer-Group-Dynamik: In der Adoleszenz lösen sich Jugendliche von ihren Eltern und suchen verstärkt Halt in Gleichaltrigengruppen. Extrem rechte Gruppen nutzen dieses Bedürfnis nach Zugehörigkeit gezielt aus. Sie bieten ein starkes Wir-Gefühl, das als eine „Kameradschaft“ besonders für Jugendliche mit zerrüttetem familiärem Umfeld attraktiv erscheint. Die Gruppe verspricht Zusammenhalt und liefert außerdem vorgefertigte Deutungsangebote für persönliche und gesellschaftliche Fragen. Systematisch wird dabei versucht, junge Menschen von ihrem bisherigen sozialen Umfeld zu entfremden und in geschlossene Strukturen einzubinden, die Loyalität über kritisches Denken stellen. Die hohe Bedeutung der Peer-Group wird nicht nur im direkten Kontakt sichtbar, sondern auch indirekt durch soziale Medien (vgl. Allroggen et al. 2021: 34–37).

Digitale Rekrutierung als niedrigschwelliger Zugang: Soziale Medien sind zu einem strategischen Verbreitungskanal extrem rechter Narrative geworden. Plattformen wie TikTok, YouTube und Instagram werden intensiv genutzt, wobei die Rekrutierungsstrategien bewusst subtil gestaltet und ideologische Inhalte in Unterhaltungs- und Lifestyle-Formate eingebettet werden. Feindbilder und Botschaften sind oft erst auf den zweiten Blick erkennbar. Codes und Symbole werden verwendet, deren Bedeutung unbedarften Dritten zunächst verborgen bleibt. Extrem rechte Social-Media-Influencer:innen fungieren als nahbare Rollenmodelle, die Glaubwürdigkeit vermitteln und das Vertrauen in traditionelle Informationsquellen untergraben (vgl. Allroggen et al. 2021: 38–41).

Sport als Radikalisierungsraum: Informelle Kontexte wie Sportvereine werden gezielt instrumentalisiert – eine Praxis, die in den vergangenen Jahren immer häufiger zu beobachten ist. Insbesondere Kampfsportarten bieten einen Raum, der das Bedürfnis nach Anerkennung, Stärke und einem Ventil für Stress bedient (vgl. Handle & Scheuble 2021: 5–7). Extrem rechte Gruppen propagieren eine destruktive Männlichkeit als Ideal, das als Gegenentwurf zu einer politisch liberalen Gesellschaft präsentiert wird (vgl. ebd.: 7, 20). Dieses Rollenangebot spricht gezielt junge Männer an und dient sowohl der Identitätsstiftung als auch der Vernetzung (vgl. ebd.: 7). Sport wird dabei nicht nur zur körperlichen Ertüchtigung, sondern zur Vorbereitung auf physische Auseinandersetzungen mit dem politischen Gegner genutzt (vgl. ebd.: 11).

Pseudo-Partizipation als verzerrte Bewältigungsstrategie

Extrem rechte Angebote stellen eine verzerrte Antwort auf Partizipationslücken dar. Statt junge Menschen zu befähigen, ein eigenes, differenziertes Werte- und Normensystem zu entwickeln – was Kern der Entwicklungsaufgabe Partizipieren ist –, liefern sie eine vorgefertigte Identität (ethnischer Volksbegriff, soldatische Männlichkeit, konservative Geschlechterordnungen etc.) und zugleich ein starres, dualistisches Freund-Feind-Weltbild. Die aktive Auseinandersetzung mit politischen und gesellschaftlichen Fragen wird durch die reaktive Eingliederung in abgeschottete Gruppen ersetzt, der vermeintliche Volkswille ersetzt Kompromisse, Aushandlungen und Meinungspluralität (vgl. Keil 2020: 40; Albert, Quenzel & de Moll 2024: 73).

Diese Pseudo-Partizipation befriedigt oberflächlich zentrale Bedürfnisse: Der Sinnsuche und dem Identitätskonflikt werden klare, autoritäre Rollenbilder entgegengesetzt. Dem Mangel an Zugehörigkeit begegnen starke Kameradschaft und Gruppendruck. Das Gefühl politischer Ohnmacht wird durch das Versprechen von Wirksamkeit in einer scheinbar entschlossenen Gruppe kompensiert. Dem Bedürfnis nach Sicherheit entsprechen rigide Regeln und ein geschlossenes System, das vermeintlichen Schutz vor der komplexen Außenwelt verspricht.

Zudem versprechen (extrem) rechte parlamentarische Parteien eine spezifische Form der Partizipation, die faktisch eine Kürzung der Möglichkeiten zur Teilhabe beinhaltet und autoritär umgedeutet wird. Ihr Versprechen ist antidemokratisch und läuft darauf hinaus, eine unmittelbare Teilhabe an gesellschaftlicher Gewalt gegen erklärte Feinde zu ermöglichen, anstatt einer tatsächlichen Teilhabe an gesellschaftspolitischen Aushandlungsprozessen (vgl. Keil 2020: 38).

Extrem rechte Schein-Lösungen als Bewältigungshemmnis

Extrem rechte Ideologien fungieren damit nicht nur als politisches Statement, sondern als umfassende Antwort auf eine existenzielle Identitäts- und Sinnkrise. Sie füllen die Partizipationslücke auf eine Weise, die zunächst attraktiv erscheinen kann: klare Zugehörigkeit und vermeintliche Handlungsfähigkeit in einer als überfordernd wahrgenommenen Welt.

Eine Tragik dessen liegt darin, dass diese scheinbare Lösung die eigentliche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe des Partizipierens verhindert. Anstatt zu lernen, mit Komplexität und Ambiguität umzugehen, eigene Positionen zu entwickeln und demokratische Aushandlungsprozesse zu gestalten, werden junge Menschen in starre Denkmuster gepresst. Die versprochene

Ermächtigung entpuppt sich als Entmündigung, die angebotene Partizipation als eine Unterwerfung unter autoritäre Strukturen.

Diese Dynamik verdeutlicht die Dringlichkeit, echte Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen. Solange junge Menschen ihre Entwicklungsaufgabe des Partizipierens nicht in demokratischen Kontexten bewältigen können, bleiben die extrem rechte Ideologien eine verlockende, aber zerstörerische Alternative. Die Herausforderung besteht darin, Räume zu schaffen, in denen junge Menschen tatsächliche Selbstwirksamkeit erfahren, ohne in die Falle ausgrenzender Weltbilder zu geraten. Flankiert werden muss dies mit einer umfassenden Unterstützung sozioökonomisch benachteiligter Familien, der Kinder- und Jugendhilfe und weiterer Akteure, die schützend gegen die soeben beschriebenen Radikalisierungsfaktoren wirken können.

3.2.3 Synthese: Subjektive Bewältigung politischer Erfahrungen

Auf der Mikroebene, in den politischen Alltagserfahrungen junger Menschen, zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen innerer Realität (gestiegenes politisches Interesse, Problembewusstsein, Partizipationsmotivation) und subjektiv wahrgenommener äußerer Realität (erlebte Ohnmacht, Institutionendistanz, fehlende Wirksamkeit). Die in 3.2 analysierten Befunde offenbaren Bewältigungsmuster, die sich zwischen funktionaler Anpassung und problematischen Ausweichstrategien bewegen.

Erstens manifestiert sich ein paradoxes Verhältnis zwischen Aktivierung und Selbstwirksamkeit. Während das politische Interesse steigt und aktive Informationssuche zur Norm wird, bleiben die Selbstwirksamkeitserwartungen niedrig. Diese Diskrepanz stört die produktive Realitätsverarbeitung: Die Entwicklungsaufgabe *Partizipieren* erfordert die Übersetzung eigener Werte in gesellschaftliche Mitgestaltung, was durch erlebte Einflusslosigkeit blockiert wird. Das Ergebnis ist ein funktionales Paradox: Jugendliche adressieren Institutionen, denen sie misstrauen und interpretieren die eigene Demonstrationsteilnahme nicht als politische Teilhabe im klassischen Sinne, sondern als Ausdruck von Ohnmacht und Empörung. Diese Wahrnehmung kann zu partieller Entpolitisierung führen, wenn politisches Engagement außerhalb institutionalisierter Politik nicht solches definiert wird – eine Selbstbegrenzung, die Partizipationserfahrungen untergräbt.

Zweitens prägen kriseninduzierte Bewältigungsmuster die politische Sozialisation. Die COVID-19-Pandemie wirkte als biografischer Einschnitt mit nachhaltigen psychosozialen Folgen. Dokumentierte Zusammenhänge zwischen Einsamkeitserfahrungen und antidemokratischen Haltungen sowie pathologische Mediennutzungsmuster zeigen gestörte Verarbeitungsprozesse. Die erzwungene Verlagerung ins Digitale konnte physische Partizipationserfahrungen nicht ersetzen. Die erlebte Nicht-Beachtung während der Pandemie dürfte das Grundgefühl politischer Exklusion verstärkt und das Vertrauen in die Responsivität des demokratischen Systems beeinträchtigt haben.

Drittens entstehen sozial selektive Bewältigungskapazitäten. Bildungsgrad und sozioökonomischer Status prägen maßgeblich die verfügbaren personalen, sozialen und materiellen Ressourcen zur produktiven Verarbeitung (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 99). Bei formal gleichen Anforderungen sind die Bewältigungsbedingungen also strukturell ungleich (vgl. ebd.: 98, 102).

Diese soziale Selektivität reproduziert unterschiedliche Bewältigungsmuster: Privilegierte Jugendliche entwickeln trotz Institutionenkritik neue Partizipationsformen, während benachteiligte eher zu einem Rückzug oder problematischen Ausweichstrategien tendieren können – doppelt gehemmt durch geringere individuelle Ressourcen und strukturelle Zugangsbarrieren.

Viertens eröffnet ein doppeltes Vakuum – psychosoziale Verunsicherung bei gleichzeitiger partizipativer Leerstelle – Einfallstore für alternative, zerstörerische Bewältigungsformen. Extrem rechte Ideologien können diese Lücke mit Pseudo-Lösungen füllen: Zugehörigkeit statt Isolation, klare Identität statt Ambiguität, scheinbare Wirksamkeit statt Ohnmacht. Die identifizierten Rekrutierungsmechanismen nutzen gezielt die Diskrepanz zwischen Partizipationsbedürfnis und demokratischen Erfüllungsmöglichkeiten. Diese Pseudo-Partizipation tritt jedoch an die Stelle der eigentlichen Entwicklungsaufgabe: Statt eigene Werte in demokratische Prozesse einzubringen, übernehmen junge Menschen vorgefertigte Identitäten und fügen sich autoritären Strukturen ein. Rückzug (siehe dritten Punkt) und autoritäre Pseudo-Partizipation bilden damit zwei typische Formen misslingender Bewältigung – die eine nach innen, die andere nach außen gerichtet (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 210, 219). Der nach außen gerichtete Pol umfasst dabei sowohl das bereits im schulischen Kontext beschriebene aggressiv-distanzierende Verhalten (vgl. Kapitel 2.2) als auch den politischen Extremismus, der in der Quelle ausdrücklich dieser Richtung zugeordnet wird (vgl. ebd.: 210).

Fünftens zeigt sich pragmatisch-resiliente Adaptation an strukturelle Limitierungen. Trotz Vertrauensverlusten entwickeln viele Jugendliche einen eher individualisierten Bewältigungsmodus: Rückgriff auf eigene Ressourcen und soziale Nahbeziehungen, aktive Krisenauseinandersetzung, niedrighwellige Aktionsformen. Diese Resilienz speist sich jedoch nicht aus Systemvertrauen, sondern aus individueller Bewältigungsnotwendigkeit – eine fragile Balance ohne strukturelle Absicherung.

Aus Perspektive des MPR zeigt sich eine systematisch erschwerte Passung auf subjektiver Ebene: Jugendliche müssen die Diskrepanz zwischen Partizipationswillen und erlebter Wirkungslosigkeit individuell ausbalancieren. Die dokumentierten Bewältigungsmuster sind Kompensationsversuche dieser gestörten Passung. Das zentrale Problem ist nicht mangelndes Interesse oder fehlende Kompetenz, sondern die Unmöglichkeit, innere Motivation in als wirksam erlebte äußere Handlung zu übersetzen.

3.3 Regionale Differenzen des Partizipierens

Die vorliegende Analyse untersucht die sozialräumlichen Bedingungen, unter denen junge Menschen in Deutschland die Entwicklungsaufgabe Partizipieren meistern.

Der Fokus liegt auf der räumlichen Differenzierung entlang von drei Hauptachsen: der historischen Teilung in Ost- und Westdeutschland, dem Unterschied zwischen urbanen und ländlichen Räumen sowie dem Spektrum von strukturschwachen zu strukturstarken Regionen. Durch die Verknüpfung dieser Dimensionen wird ein umfassenderes Bild der komplexen Realität gezeichnet, in der die Möglichkeiten zur Partizipation nicht gleichwertig verteilt sind. Der Bericht synthetisiert empirische Daten, um Zusammenhänge hinter regionalen Ungleichheiten aufzuzeigen und zugrundeliegende Mechanismen kumulativer Benachteiligung zu beleuchten.

3.3.1 Ost und West: Partizipation in historischer Perspektive

Historisch-kulturelle Prägungen und soziopolitische Mentalitäten

Die Partizipationslandschaft in Deutschland ist maßgeblich durch unterschiedliche historische Sozialisationsbedingungen in Ost und West geprägt. Während des über vierzigjährigen Bestehens der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) war das gesellschaftliche Leben von einer „nahezu alle Lebensbereiche durchdringende[n] staatliche[n] Einflussnahme“ (Arnhold 2009: 28) geprägt. Dieses System parteinaher Massenorganisationen und volkseigener Betriebe förderte eine Kultur der Angleichung, die auf Solidarität, Konsens und Konformität ausgerichtet war, während die individuelle Eigeninitiative oftmals eher gehemmt wurde. Dieses Umfeld stand im direkten Gegensatz zur kapitalistischen und liberal-demokratischen Nachkriegsgesellschaft der Bundesrepublik, die auf Konkurrenz, individuelle Freiheit und die Artikulation pluralistischer Interessen ausgerichtet war (vgl. ebd.).

Die Wiedervereinigung am 3. Oktober 1990 stellte für Menschen in Ostdeutschland eine tiefgreifende Zäsur dar. Das zwischen Herbst 1989 und bis zur Wiedervereinigung ausgelöste politische Engagement im Osten, die partizipativen Impulse, die auch in den Westen strahlten (vgl. Holtmann 2020: 213), konnten kaum Blüten tragen: Zur „ausgebremsten Demokratisierung“, die auf den Moment folgte, als die vormaligen DDR-Bürger:innen sich „als politische Subjekte erfanden, in dem Foren der Aushandlung gesellschaftlicher Verhältnisse entstanden“, setzte „mit der Weichenstellung in Richtung Wiedervereinigung eine starke Entpolitisierung ein“ (Mau 2024: 40 f.).

Das Zurückdrängen der entstandenen, basisdemokratischen Beteiligungsformen im Osten durch die Etablierung von BRD-Institutionen, führte zur (Selbst-)Entmachtung der soeben erst Selbstermächtigten, „mit weitreichenden und damals noch nicht vollständig absehbaren Folgen für das Selbstwertgefühl der Ostdeutschen sowie für Erfahrungen politischer Selbstwirksamkeit“ (ebd.: 43). Hinzu kam, dass intermediären Strukturen des Ost-Alltags „buchstäblich über Nacht“ verschwanden und damit Leerstellen hinterließen, die von den politisch Handelnden der Wendezeit

nicht hinreichend gefüllt wurden – die Folge: eine noch heute existente „*zivilgesellschaftliche Formschwäche*“ (Mau 2024: 51).

Dazu waren die Erwartungen an die neue Gesellschaft hoch, während die Realität allen voran Unsicherheit brachte, bestehende Qualifikationen entwertete und einen Verlust von Status und Identität bedeutete. Viele fühlten sich von den Entscheidungen, die über ihre Zukunft getroffen wurden, ausgeschlossen, insbesondere im Kontext der Privatisierung staatlicher Betriebe (vgl. Arnhold 2009: 28 f.). Solche Erfahrungen beförderten maßgeblich das Gefühl, ein „*Bürger zweiter Klasse*“ (ebd.: 29) zu sein. Eine Wahrnehmung, die laut der Erhebung 30 JAHRE MAUERFALL von fast 60 % der Ostdeutschen geteilt wird. Zugleich scheint dieses Empfinden „*sich nicht einfach mit der Zeit auszuwachsen*“ (Banditt 2025): Unter den nach 1985 geborenen Ostdeutschen ist kein Rückgang erkennbar. Die vorliegenden Befragungsdaten erlauben zwar keine belastbaren Trendausagen, doch eine aktuelle Untersuchung sieht erste Anzeichen dafür, dass sich innerhalb der Nachwendegeneration ein „*Ostbewusstsein*“ und wahrgenommene Differenzen eher verfestigen. Die Jüngeren sind weniger genügsam, streben Chancenparität mit westdeutschen Gleichaltrigen an, stoßen aber weiterhin auf gläserne Decken – gerade in Ostdeutschland, etwa beim Zugang zu Führungspositionen. Das verbreitete Gefühl unzureichender Repräsentation in Politik, Wirtschaft und anderen Schlüsselbereichen stabilisiert diese Wahrnehmung der Zurücksetzung (vgl. ebd.).

Soziokulturelle Unterschiede scheinen sich bis heute in der Mentalität und auch im Partizipationsverhalten zu manifestieren – manche:r spricht von „*intergenerationale[r] Modernisierungsresistenz*“, als einer charakteristischen Umgangsweise, die „*von der Großeltern- auf die Enkelgeneration vererbt*“ (Arnhold 2009: 38) worden sei. Diese äußert sich in Rollenverständnissen, Familientraditionen und politischen Einstellungen. Einen expliziten Blick auf die politische Partizipation leistete eine zwischen 2017 und 2018 durchgeführte Bevölkerungsumfrage. Sie stellt fest, dass große Differenzen in der politischen Beteiligung zwischen Ost- und Westdeutschland *nicht* auszumachen sind und dass die Gemeinsamkeiten die Unterschiede überwiegen. Schon in den 1990er Jahren rangierte das Niveau aktiver Politikgestaltung zwischen alten und neuen Bundesländern auf einem ähnlichen Level (vgl. Holtmann 2020: 212). Trotz Annäherung ist „*das gefühlte Responsivitätsdefizit des politischen Systems*“ im Osten größer, „*die Zufriedenheit mit dem Funktionieren der Demokratie geringer*“ und, was Demokratiezufriedenheit angeht, die „*Ost-West-Schere wieder weiter [ge]öffnet*“ (ebd.: 323). Dass man das Gefühl eines omnipräsenten Wutbürgers im Osten dennoch nicht loswird, liegt wohl nicht zuletzt daran, dass Unzufriedene sich gegenwärtig „*sogar etwas aktiver als die Zufriedenen*“ (ebd.: 217) am politischen Leben beteiligen³⁵.

So liegen die Lebenswelten Ost- und Westdeutscher im Bereich politischer Partizipation nicht weit auseinander. Weiterhin unterscheiden sich die ab 1972 Geborenen hinsichtlich der bevorzugten Gesellschaft heute kaum noch: Das betrifft Fragen zu Klimaneutralität (die Skepsis gegenüber einer klimaneutralen Lebensweise ist bei jüngeren Ostdeutschen nicht mehr stärker ausgeprägt); zur Zuwanderung als Chance (jüngere Ostdeutsche neigen weniger zu

³⁵ So zeigt sich, dass das Wohlbefinden im Norden und im Osten Deutschlands am geringsten ist und speziell in Letzterem stärker mit sozioökonomischer Deprivation zusammenhängt, wobei für den Osten ein deutliches Stadt-Land-Gefälle entlang der Lebenszufriedenheit vorherrscht – Mittelstädte im ländlichen Raum schneiden am schlechtesten ab (BiB 2024b: 2, 19).

skeptischerer Haltung); zur Präferenz zwischen Freiheit und Gleichheit (im Gegensatz zu einem allgemeinen Trend in Westdeutschland, wo jüngere Menschen überdurchschnittlich häufig die Gleichheit gegenüber der Freiheit präferieren, ist dieser Trend in Ostdeutschland umgekehrt). Insgesamt zeigt sich – ob Ost, ob West – ein grundlegender, breit geteilter Konsens für eine demokratische Gesellschaft, Geschlechtergleichberechtigung und Chancengleichheit (vgl. Bundesregierung 2024: 171–173). Was insbesondere die jungen Menschen angeht, scheinen diese ähnlich der Gesamtbevölkerung zu ticken: „*Toleranz bleibt bei Jugendlichen [das] Markenzeichen*“ (Albert, Quenzel & de Moll 2024: 18) schreibt die SHELL JUGENDSTUDIE 2024. Die Akzeptanz verschiedener Lebensformen nimmt zu, eine offene und pluralistische Gesellschaft befürwortet eine überwiegende Mehrheit (vgl. ebd.: 24 f., 273 f.). Gleichzeitig ist Diskriminierung eines der Sorgenthemen junger Menschen (vgl. Calmbach et al. 2024: 156), bei dem großes Unverständnis unter jungen Menschen darüber herrscht, „*weshalb einzelne Personen oder Personengruppen schlechter behandelt werden als andere*“ (ebd.: 161).

Trotz eines umfassend geteilten, positiven Wertekanons junger Menschen, zeigen Befunde Ost-West-Unterschiede (vgl. Albert, Quenzel & de Moll: 50). Während die Zufriedenheit Jugendlicher mit der Demokratie im Westen bei 77 % stabil ist, ist sie im Osten auf 60 % leicht gesunken³⁶. Gleichwohl ist die gesamtdeutsche Zustimmung zur Demokratie *als Staatsform* seit 2002 angestiegen, von 67 % auf 83 % im Jahr 2024 (vgl. ebd.: 69). Dies kann als Symptom des weiter oben beschriebenen Gefühls interpretiert werden, dass die repräsentativen Personen des politischen Systems die Interessen junger Menschen nicht adäquat vertreten.

So gehören Ost-Jugendliche auch häufiger zur Gruppe der sogenannten Verdrossenen. Diese Gruppe zeichnet sich durch eine durchgängig kritisch-verdrossene Einstellung gegenüber Staat und Gesellschaft aus und sieht sich als abgehängte Modernisierungsverlierer:innen. Ebenso weisen Verdrossene eine geringere formale Bildung auf. Bedeutende Unterschiede entlang der Geschlechter sowie ob des Vorhandenseins einer Einwanderungsgeschichte finden sich nicht (vgl. Albert, Quenzel & de Moll 2024: 19). Daran anknüpfend wird der Aussage „*Eine starke Hand müsste mal wieder Ordnung in unseren Staat bringen*“ unter jungen Ostdeutschen (57 %; im Westen 42 %) signifikant häufiger zugestimmt (vgl. ebd.: 74). Es zeigt sich, dass vor allem männliche Jugendliche und jene mit geringerem formalem Bildungsniveau autokratisch-autoritären Positionen zustimmen (vgl. ebd.: 74 f.). Weiterhin erfahren verschiedene soziale Gruppen eine größere Ablehnung seitens ostdeutscher Jugendlicher – allen voran gegenüber Geflüchteten (vgl. ebd.: 66). Gleichzeitig finden sich unter jungen Menschen im Osten etwas weniger die des Typs *Mainstream-Jugendlicher*. Dieser zeigt ein positives Staats- und Gesellschaftsbild auf, ist offen für Veränderungen und besitzt hohe Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. ebd.).

Die Unterschiede junger Menschen in Ost und West haben sich in manchen Bereichen verringert, doch finden sich andere weiterhin regionale Differenzen. Beispielsweise entlang der Demokratiezufriedenheit, der Toleranz gegenüber Minderheiten und in Fragen zu autoritären Positionen. Auch in der subjektiven Wahrnehmung zeigt sich deutlich: Jugendliche aus Ostdeutschland

³⁶ Dabei zeigt sich, dass junge Menschen im Osten zufriedener mit der Demokratie sind als Ostdeutsche insgesamt (vgl. Döbele et al. 2023: 16).

scheinen oder fühlen sich auch 35 Jahre nach dem Mauerfall nach wie vor verwundbarer sowie tendenziell benachteiligter und schlechter (vgl. Albert, Quenzel & de Moll 2024: 50).

Demografische Dynamiken und ihre Folgen für die Partizipationsinfrastruktur

Die in Kapitel 1.3.2 beschriebene Abwanderung aus Ostdeutschland (rund 1,2 Mio. Menschen) entfaltet eine spezifische Wirkung auf die Partizipationsinfrastruktur: Sie reduziert die kritische Masse von Gleichaltrigen, die für informelle Netzwerke und den Nachwuchs in Vereinen und Verbänden unerlässlich ist – mehr als jede:r Zweite war während des Umzugs jünger als 25 Jahre (vgl. Breitinger et al. 2025: 4–6). Dabei stehen weitere immense Einschlüsse noch bevor. STEFFEN MAU verweist darauf, dass für ländliche Gebiete in Ostdeutschland *„bis 2040 ein weiterer demografischer Schwund von bis zu 25 Prozent wahrscheinlich“* (Mau 2024: 28) ist.

Die Folgen dieser demografischen Dynamik sind weitreichend und können einen sich selbst verstärkenden negativen Kreislauf in Gang setzen. Der Verlust junger Menschen trägt zu einer weiteren Alterung der regionalen Bevölkerung bei. Im Jahr 2022 waren 27 % der ostdeutschen Bevölkerung über 64 Jahre alt, die unter 20-Jährigen machten nur noch 18 % aus (vgl. ebd.: 8). Dieser Rückgang der jungen Bevölkerung hat direkte Auswirkungen auf die soziale und zivilgesellschaftliche Infrastruktur. Es fehlt an Fachkräften, Auszubildenden und – von entscheidender Bedeutung für die Partizipation – an Nachwuchs für Vereine und Verbände. Die Abwanderung reduziert die kritische Masse von Gleichaltrigen, die für die Bildung informeller sozialer Netzwerke und die Aufrechterhaltung organisierter Jugendangebote unerlässlich ist (vgl. ebd.: 38).

Diese Verringerung der jugendlichen Bevölkerung und die Schließung von Partizipationsorten wie Jugendzentren aufgrund von Finanzierungslücken oder fehlendem Personal machen die Region für Dagebliebene oder potenzielle Rückkehrer:innen unattraktiver. Das Problem ist also nicht nur eine einfache Statistik über Bevölkerungsverluste. Es ist ein strukturelles Dilemma, bei dem der Mangel an jungen Menschen die Infrastruktur erodiert, die wiederum notwendig wäre, um sie zum Bleiben oder zur Rückkehr zu motivieren. Angesichts dieser Herausforderung wird deutlich, dass politische Maßnahmen zur Förderung der Partizipation nicht nur finanzielle Unterstützung umfassen dürfen, sondern auch gezielte Strategien zum Wiederaufbau der sozialen und zivilgesellschaftlichen Ökosysteme in den betroffenen Regionen erfordern (vgl. Breitinger et al. 2025: 30–35).

3.3.2 Stadt und Land: Infrastrukturelle Partizipationsbedingungen

Infrastrukturelle Disparitäten: Barrieren und Chancen

Die räumliche Infrastruktur bildet eine grundlegende Bedingung für jugendliche Partizipation, die je nach Siedlungsdichte erhebliche Barrieren oder einzigartige Chancen mit sich bringt – verhandelt wurde dies bereits im Kapitel 3.1.

Die historische Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland ist stark von einem urbanen Blickwinkel geprägt. Sie entstand vorrangig als Reaktion auf die sozialen Folgen von Industrialisierung und Urbanisierung in den Städten und Ballungsgebieten. Gleichzeitig erfuhren

ländlich geprägte Regionen einen Wandel ihrer bis dahin primär landwirtschaftlich geprägten Struktur, der „*vorrangig auf der ökonomischen Ebene angegangen [wurde], während die Folgen und Perspektiven auf der sozialen Ebene vernachlässigt wurden*“ (BMEL 2025: 129). Dieser Fokus führte dazu, dass ländliche Räume in der Ausgestaltung von sozialen und kulturellen Angeboten eine eher untergeordnete Rolle spielten. Das Resultat ist eine erhebliche Diskrepanz in der Angebotsdichte und -qualität zwischen städtischen und ländlichen Gebieten. Im ländlichen Raum ist die Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit oft schwächer ausgeprägt als in städtischen Gebieten. Eine besondere Herausforderung liegt hier nicht nur im Fehlen von Angeboten, sondern auch in der mangelnden Bekanntheit der vorhandenen Angebote bei den Jugendlichen. Dies schränkt Möglichkeiten einer Gemeinschaftsbildung und des Austauschs ein, was „*das Engagement erheblich einschränken kann*“ (ebd.: 11).

Auch fehlende Mobilität schränkt den Zugang zu vielfältigen Partizipationsangeboten, wie Jugendorganisationen von Parteien oder Kulturinitiativen, die in Städten konzentriert sind, spürbar ein (vgl. ebd.: 11, 93). Während städtische Jugendliche von einer hohen Dichte und Vielfalt an Parteien, Vereinen und engagierter Gruppen profitieren sowie Veranstaltungen wie Demonstrationen selbstständig erreichen können, ist das ländliche Angebot begrenzter. Hier konzentriert sich politisches Engagement oft auf die unmittelbare Dorf- und Kommunalpolitik (vgl. ebd.: 9, 18). Trotz geringerer Mobilität können dörfliche Kommunikationswege für politisches Engagement effizient sein: Eine geringere Anonymität, viele alltägliche Schnittmengen und Bekanntschaftsverhältnisse sowie „*Face-to-Face-Kommunikation*“ stellen sich als „*zentral für diese Art der Aktivierung von Engagierten*“ (BMEL 2025: 12) heraus und bieten eine verbindlichere Form der Ansprache als Aufrufe in sozialen Medien, welche die Gefühle sozialer Verpflichtung aufgrund der dörflichen Verbindungen nicht gleichermaßen erzeugen können.

Paradoxerweise kann die Infrastrukturarmut auf dem Land auch eine Quelle für eigenständiges Engagement und hohe Selbstwirksamkeit sein. Wo formale Angebote fehlen, können Freiräume entstehen. Jugendliche sollten dazu angeregt und darin unterstützt werden, eigene Initiativen zu ergreifen und leerstehende Gebäude in Treffpunkte umzuwandeln, was die Erfahrung, mit dem eigenen Handeln etwas bewirken zu können verstärkt (vgl. BMEL 2025: 11). Während Städte bereits eine größere Fülle von Möglichkeiten bieten, kann das Land eine förderliche Umgebung für Partizipation und Selbstwirksamkeit erschaffen.

Partizipation in strukturschwachen Regionen

Die wirtschaftliche Stärke oder Schwäche einer Region ist ein entscheidender Indikator für die Partizipationsmöglichkeiten junger Menschen. In strukturschwachen Gebieten führt die oft schwache Wirtschaftsleistung zu einer geringeren personellen und finanziellen Ausstattung von Institutionen wie Schulen und Jugendeinrichtungen. Was das Personal angeht, sind vor allem kreisfreie westdeutsche Städte gut ausgestattet, während Jugendeinrichtungen in ostdeutschen Landkreisen mit einer schlechteren Personalausstattung und prekäreren Beschäftigungssituationen konfrontiert sind und deutlich häufiger befristetes Personal aufweisen (vgl. Seckinger et al. 2016: 58–72). Daran knüpft die beschriebene geringere Angebotsvielfalt in Ostdeutschland und in den Landkreisen an (vgl. ebd.: 133). Ebenso sind Jugendzentren in Ostdeutschland häufiger auf externe, nicht-kommunale Finanzierungsquellen angewiesen (vgl. Seckinger et al. 2016: 54

f.), da Kommunen in ländlich-peripheren Räumen Ostdeutschlands generell weniger kommunale Mittel zur Förderung von Engagement bereitstellen können (vgl. BMEL 2025: 47).

Diese finanziellen Disparitäten werden durch die Tatsache verschärft, dass in strukturschwachen Regionen die Armutsgefährdungsquoten höher sind. Dies schafft eine kumulative Benachteiligung, da bildungsferne Kinder und Jugendliche sowie solche aus einkommensschwachen Familien in vielen Lebensbereichen eingeschränkt sind. Befunde zeigen, dass Jugendzentren bundesweit überproportional von bildungsfernen und männlichen Jugendlichen genutzt werden (vgl. Seckinger et al. 2016: 147 f.), wobei die Nutzung in Ostdeutschland und in kleinen Gemeinden insgesamt höher ausfällt – ein Befund, der unter anderem darauf zurückgeführt wird, dass das Angebot kommerzieller Freizeitgestaltung mit der Kaufkraft und Bevölkerungsdichte einer Region variiert und in strukturschwachen Regionen entsprechend geringer ist (vgl. ebd.: 149).

Der Verlust von Partizipationsorten ist eine der sichtbarsten Folgen des demografischen und wirtschaftlichen Wandels in strukturschwachen Regionen, insbesondere auf dem Land. Neben der Schließung von Jugendzentren betrifft dies auch andere Begegnungsorte wie Gaststätten oder kommunale Einrichtungen, die als wichtige Treffpunkte für Vereine und sozialen Austausch dienen – so *„[veröden] auf dem Land und in Kleinstädten [...] zudem die Ortskerne“* (Breitinger et al. 2025: 9). Mit dem Fehlen dieser sozialen Räume dürfte die zivilgesellschaftliche Basis erodieren und das soziale Gefüge geschwächt werden, das für die kollektive Bewältigung von Herausforderungen unerlässlich ist (vgl. BMEL 2025: 69, 85), ebenso wie *„für das Einüben demokratischen Handelns“* (ebd.: 11). So verwundert es nicht, dass das *„Stadt-Land-Gefälle im Wahlerfolg der AfD in Ostdeutschland deutlich größer ausfällt“* und die Kluft urbaner Zentren und Peripherie eine der *„zentralen politischen Spaltungslinien werden“* (Mau 2024: 101) könnte.

Der fehlende Zugang zu ausreichenden Ressourcen und die prekären Lebenslagen der Jugendlichen sind eine doppelte Herausforderung. Einerseits bieten die Institutionen in strukturschwachen Regionen weniger qualitativ hochwertige oder vielfältige Partizipationsmöglichkeiten an, da die finanziellen Mittel für Personal, Ausstattung und Programme fehlen. Andererseits sind die Jugendlichen, die in Armut aufwachsen, oft nicht in der Lage, die wenigen vorhandenen Angebote wahrzunehmen – so z. B. aufgrund unzureichender Mobilität zwischen dem Wohnort und den Angebotsorten.

3.3.3 Synthese: Räumliche Differenzierung als Sozialisationsbedingung

Der geografische Raum erweist sich als machtvolle äußere Realität. Er strukturiert unter welchen Bedingungen junge Menschen die Entwicklungsaufgabe Partizipieren bewältigen können. Die in 3.3 analysierten regionalen Disparitäten zeigen auf, dass Raum nicht neutral wirkt, sondern die Passung zwischen individuellen Partizipationsressourcen und gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten entscheidend mitprägt.

Erstens wirken historisch-kulturelle Prägungen als intergenerationale Sozialisationsbedingung. Die unterschiedlichen Systemerfahrungen in Ost und West haben Mentalitäten und Partizipationskulturen hervorgebracht, die sich trotz Angleichungstendenzen in der Nachwendegeneration fortschreiben können. Das dokumentierte Gefühl ostdeutscher Jugendlicher (aber auch

Erwachsener), „Bürger zweiter Klasse“ zu sein, sowie die geringere Demokratiezufriedenheit bei gleichzeitig höherer Zustimmung zu autoritären Positionen zeigen eine spezifische Störung der Realitätsverarbeitung: Die Entwicklungsaufgabe Partizipieren wird durch kollektiv tradierte Ohnmachtserfahrungen und wahrgenommene Repräsentationsdefizite erschwert. Die intergenerationale Weitergabe von Partizipationsmustern wirkt als Filter, durch den neue demokratische Möglichkeiten interpretiert und skeptisch bewertet werden können. Diese intergenerationale Weitergabe verweist auf die langfristige Wirkung der äußeren Realität (vgl. Bauer & Hurrelmann 2018: 98; Quenzel & Hurrelmann 2022: 94): Partizipationskulturen können als Deutungsrahmen über Generationen tradiert werden und so in die innere Realität der Nachwachsenden eingehen.

Zweitens können demografische Dynamiken zu selbstverstärkenden Partizipationsbarrieren führen. Beispielhaft durch die Abwanderung junger Menschen aus strukturschwachen Regionen – besonders ausgeprägt in strukturschwachen Gebieten in Ostdeutschland –, welche die kritische Masse junger Menschen für jugendliche Selbstorganisation reduzieren kann. Der dokumentierte Kreislauf aus Bevölkerungsverlust, Infrastrukturrückbau und Abwanderung entzieht dabei der Entwicklungsaufgabe ihre soziale Basis: Ohne Gleichaltrige fehlen Aushandlungsprozesse zwischen Peers, ohne Nachwuchs kollabieren Vereine, ohne kritische Masse schließen Jugendeinrichtungen. Diese demografische Ausdünnung macht Partizipation zur individuellen Ausnahme statt zur kollektiven Normalität.

Drittens strukturieren infrastrukturelle Disparitäten die Zugänge zu Partizipation, ohne sie festzulegen (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 93). Die Stadt-Land-Differenz manifestiert sich in grundlegend verschiedenen Gelegenheitsstrukturen: urbane Vielfalt und Anonymität versus ländliche Überschaubarkeit und soziale Kontrolle. Während städtische Jugendliche von dichterere Angebotsinfrastruktur profitieren, aber drohen in segregierten Quartieren zu leben, erleben Landjugendliche intensivere Gemeinschaften bei gleichzeitiger Angebotsferne. Die paradoxe Wirkung zeigt sich darin, dass Infrastrukturarmut sowohl Eigeninitiative fördern als auch Teilhabe verhindern kann – je nach vorhandenen individuellen, familiären und Umweltressourcen.

Viertens können sozioökonomische Raumstrukturen kumulative Benachteiligungen erzeugen. Zum Beispiel wenn in strukturschwachen Regionen multiple Defizite sich überlagern: schwache kommunale Finanzen, prekäre Beschäftigung, geringe Angebotsvielfalt, befristetes Personal. Diese Kumulation trifft besonders junge Menschen aus bildungsfernen Haushalten, die auf öffentliche Angebote angewiesen wären. Die räumliche Konzentration von Benachteiligung – ob in ostdeutschen Peripherien oder westdeutschen sogenannten Brennpunktquartieren – kann Kontexte schaffen, in denen die produktive Realitätsverarbeitung systematisch erschwert wird: Wo Ressourcenarmut auf Angebotsdefizite trifft, bleibt Partizipation abstrakt.

Fünftens entstehen raumspezifische Bewältigungsstrategien mit ambivalenten Folgen. Landjugendliche entwickeln andere Partizipationsformen als Stadtjugendliche: direktere Kommunikation, höhere Verbindlichkeit, stärkere Gemeinschaftsorientierung versus diversifizierte Optionen, Anonymität als Freiraum, themenspezifisches Engagement. Diese diversen Modi sind Anpassungen an jeweilige räumliche Realitäten – funktional für den Kontext, aber nicht übertragbar. Die dokumentierte höhere Sichtbarkeit individuellen Engagements auf dem Land kann

sowohl motivierend als auch hemmend wirken – je nachdem, wie weit es mit der lokalen Mehrheitskultur übereinstimmt.

Aus Perspektive des MPR offenbart sich Raum als strukturierende Kraft, die weit über geografische Distanzen hinausgeht. Die Entwicklungsaufgabe Partizipieren wird nicht abstrakt bewältigt, sondern in konkreten räumlichen Kontexten mit spezifischen historischen Prägungen, demografischen Dynamiken, infrastrukturellen Ausstattungen und sozioökonomischen Bedingungen durchlaufen. Diese räumlichen Realitäten wirken multiplikativ: Ungünstige Faktoren können sich gegenseitig verstärken und Räume erzeugen, in denen Partizipation systematischer erschwert wird. Das zentrale Problem ist die ungleiche räumliche Verteilung von Bewältigungsressourcen bei formal gleichen demokratischen Ansprüchen. Gelingende Partizipation erfordert daher raumsensible Strategien: nicht standardisierte Lösungen, sondern kontextspezifische Ansätze, die lokale Stärken nutzen und spezifische Barrieren adressieren – damit Raum von der Determinante der Ungleichheit zum Ermöglichungskontext demokratischer Teilhabe wird.

3.4 Gesamtsynthese und Einordnung: Partizipieren

3.4.1 Erkenntnisse im Überblick

Die vorangegangene Analyse der Entwicklungsaufgabe Partizipieren offenbart eine systematische Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen Erwartungen an jugendliche Teilhabe und den tatsächlichen Bedingungen ihrer Verwirklichung. Auf allen untersuchten Ebenen – strukturell, subjektiv und räumlich – zeigen sich Störungen der für eine erfolgreiche Partizipation notwendigen Passung zwischen innerer und äußerer Realität junger Menschen.

Auf struktureller Makroebene und institutioneller Mesoebene (3.1) wurde deutlich, wie demografische Marginalisierung, fragmentierte Partizipationskontexte und infrastrukturelle Defizite die Rahmenbedingungen jugendlicher Teilhabe prägen. Junge Menschen befinden sich in einer strukturellen Minderheitenposition, die durch aktuelle Wahlrechtsregelungen und mangelnde politische Repräsentation zusätzlich verfestigt wird. Verschiedenen Sozialisationskontexte – von Familie über Kita und Schule bis zur Jugendarbeit – bieten keine konsistente Partizipationsförderung, sondern ein Flickwerk aus Brüchen und Zufälligkeiten. Die für gelingende Teilhabe notwendige Infrastruktur – soziale Räume, Mobilität, qualifiziertes Personal – ist ungleich verteilt und chronisch unterfinanziert. Die Polykrise verschärft diese strukturellen Defizite zusätzlich und kann dabei die Bewältigungskapazitäten vieler Jugendlicher beeinträchtigen.

Die subjektive Mikroebene (3.2) enthüllte ein paradoxes Spannungsfeld zwischen gestiegenem politischen Interesse und erlebter Ohnmacht. Jugendliche zeigen ein hohes politisches Interesse und vielfältiges Engagement, interpretieren ihre eigenen Aktivitäten jedoch auch als Ausdruck von Ohnmacht anstatt immer als genuin politische Partizipation, mit der sie real etwas verändern können. Diese Selbstbegrenzung kann zu partieller Entpolitisierung führen. Kriseninduzierte Belastungen, sozial selektive Bewältigungskapazitäten und die Vulnerabilität für extrem rechte Pseudo-Partizipation zeigen, wie strukturelle Defizite sich in individuelle Bewältigungsprobleme übersetzen. Der dokumentierte widersprüchlich-funktionale Umgang mit diesen Herausforderungen – pragmatische Resilienz ohne Systemvertrauen – ist fragil und ohne strukturelle Absicherung nicht nachhaltig und im Rahmen einer Zukunftsperspektive sehr bedenklich.

Die räumliche Differenzierung (3.3) schließlich dokumentierte, wie geografische Verortung die Partizipationschancen determiniert. Historische Prägungen zwischen Ost und West, demografische Dynamiken, infrastrukturelle Disparitäten zwischen Stadt und Land sowie sozioökonomische Unterschiede zwischen strukturstarken und strukturschwachen Regionen schaffen verschiedene Bewältigungskontexte. Diese räumlichen Ungleichheiten wirken nicht zusätzlich, sondern multiplikativ: Ungünstige Faktoren können sich gegenseitig verstärken und Räume systematischer Partizipationserschwerung erzeugen.

3.4.2 Handlungsimperative: Partizipationspolitische Reformbedarfe

Die Befunde zeichnen ein Bild struktureller Verhinderung jugendlicher Partizipation bei gleichzeitiger Erwartung demokratischer Teilhabe. Diese Paradoxie ist nicht nur ein jugendpolitisches, sondern ein demokratiethoretisches Problem ersten Ranges. Wenn eine Generation systematisch daran gehindert wird, ihre Entwicklungsaufgabe des Partizipierens erfolgreich zu bewältigen, steht die Reproduktion demokratischer Kultur zur Disposition.

Der NATIONALE AKTIONSPLAN FÜR KINDER- UND JUGENDBETEILIGUNG (NAP) markiert einen normativen Referenzpunkt, bleibt aber ohne strukturelle Reformen wirkungslos. Die dort formulierten Ansprüche – wirksame statt symbolische Teilhabe, Verbindlichkeit statt Scheinbeteiligung, Anerkennung statt Adultismus – scheitern noch an der Realität. Was als Kinderrecht und demokratische Notwendigkeit proklamiert wird, findet bisher keine oder nur unzureichend angemessene institutionelle Entsprechung.

Die demografische Realität macht strukturelle Reformen umso dringlicher. Die prognostizierte weitere Marginalisierung junger Menschen bei gleichzeitig steigenden gesellschaftlichen Herausforderungen erfordert eine fundamentale Neukonzeption demokratischer Teilhabe. Die dokumentierte Resilienz und das hohe politische Interesse junger Menschen sind dabei Ressource und Mahnung zugleich: Diese Generation will partizipieren, findet aber keine angemessenen und ausreichend viele Kanäle.

Erforderlich ist daher ein dreifacher Paradigmenwechsel: Erstens, die Überwindung elektoraler Marginalisierung – durch eine Absenkung des Wahlalters, ergänzende Repräsentationsformen wie Jugendquoten, Zukunftsräte etc. Zweitens, der Aufbau einer konsistenten Partizipationsinfrastruktur von der Kita bis zur Kommune. Drittens, die konsequente Umsetzung einer raumsensiblen Partizipationspolitik („Ungleiches ungleich behandeln“) mit indexbasierter Ressourcensteuerung.

Stärkung systemischer Reformen und politischer Repräsentation

Es ist erstens deutlich geworden, dass ohne grundlegende systemische Reformen die Entwicklungsaufgabe des Partizipierens weiterhin erschwert bleibt. Wie in Kapitel 3.1 gezeigt wurde, sind junge Menschen strukturell marginalisiert: Ihr relativer Bevölkerungsanteil sinkt, Wahlrechte sind fragmentiert und Parteien orientieren sich primär an älteren Wähler:innengruppen. Die demografische und institutionelle Randständigkeit verstärkt das Risiko, dass Jugendliche Partizipation als symbolisch und folgenlos erleben.

Abhilfe schaffen kann die in Kapitel 3.1.1 ausführlich begründete Absenkung des Wahlalters auf mindestens 16 Jahre, ergänzt um jugendpolitische Repräsentationsformen wie Jugendquoten oder Zukunftsräte. Nur die Verbindung von formaler Repräsentation und inhaltlicher Responsivität stellt sicher, dass jugendliche Anliegen in Entscheidungen Eingang finden.

Wirksame Partizipation erfordert zweitens eine raumsensible Ressourcensteuerung. Die Erkenntnisse aus Kapitel 3.3 zeigten, dass Partizipationsmöglichkeiten zwischen Stadt und Land, Ost und West sowie strukturstarken und -schwachen Regionen ungleich verteilt sind.

Sozialindizes müssen daher konsequent eingesetzt werden, um Mittel gezielt in benachteiligte Räume zu lenken. EVERHARD HOLTSMANN hebt hervor, dass die empirisch nachgewiesenen

„Wirkungszusammenhänge zwischen sub(regionalen) räumlichen Lebensumfeldern einerseits und politischer Partizipation andererseits eine geeignete Grundlage [bieten], um Strategien zur Stärkung politischer Teilhabe [...] zu entwickeln [und] passgenau auf die regionalen Lebensbedingungen hin“ (Holtmann 2020: 347)

auszurichten sind.

Drittens ist eine dauerhafte institutionelle Absicherung notwendig. Wie die Analyse des NAP in Kapitel 3.1 verdeutlichte, reichen normative Leitlinien ohne verbindliche Strukturen nicht aus. Jugendpartizipation muss durch gesetzliche Grundlagen, die Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz (vgl. Jugendteilhabeatlas 2025: 72) und eine systematische Aufnahme jugendpolitischer Themen in Parteien und Parlamente (vgl. BMBFSFJ 2025b: 32) abgesichert werden. Nur so wird aus punktueller Beteiligung ein stabiles Element demokratischer Entscheidungsfindung.

Begegnungsorte und Partizipationsräume sichern

Wie in den Kapiteln 3.1.3 und 3.3 gezeigt, sind fehlende oder geschlossene Begegnungsorte (Jugendtreffs, Bibliotheken, Vereine) keine Nebenschauplätze, sondern elementar für die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Partizipieren.

Jugendliche erleben Partizipation vor allem im Nahbereich. Ergebnisse der SINUS-JUGENDSTUDIE 2024 zeigen, dass sie dort am ehesten das Gefühl haben, tatsächlich etwas bewirken zu können (vgl. Calmbach et al. 2024: 307). HOLTSMANN bezeichnet diese *„Erschließung jener Erfahrungszone von ‚Sozialität‘“* als *„Ansatzpunkt, politische Partizipation zu stärken“* (Holtmann 2020: 344). Diese Zonen verortet er unter anderem in der Nachbarschaft. Gerade dort liegen Solidarreserven: Alltägliche Ressourcen gegenseitiger Hilfe, Kooperation und Aushandlung, die in Nachbarschaften schlummern und demokratisches Potenzial beinhalten, vom Aushandeln über Umgangsformen im Treppenhaus, über die Organisation eines Stadtteilstreffs bis hin zu Hilfen in Krisen (vgl. El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier 2025: 176 f.). Werden sie politisch aktiviert, können sie das Fundament demokratischer Kultur stärken.

Der Soziologe RAINALD MANTHE erweitert diese Perspektive mit dem Konzept der alltäglichen Begegnungsorte der Demokratie. Mit dem Rückbau öffentlicher Einrichtungen sind viele solcher Gelegenheiten verschwunden. Gerade *„dritte Orte“* – Cafés, öffentliche Plätze und Straßen, der ÖPNV – ermöglichen zufällige Begegnungen mit Unterschiedlichkeit. Sie wirken integrativ und vertrauensstiftend, während ihr Verlust zu Homogenisierung, Entfremdung und Polarisierung beiträgt. Demokratie lebt nicht nur in Parlamenten, sondern auch in diesen Alltagsräumen (vgl. Manthe 2024: 8–13).

Fünftens sind Infrastrukturen dauerhaft zu finanzieren und demokratisch zu öffnen. Der JUGENDTEILHABEATLAS fordert, Jugendarbeit verbindlich abzusichern, Leerstände nutzbar zu machen und Jugendliche an deren Gestaltung zu beteiligen (vgl. Jugendteilhabeatlas 2025: 71). Mobilität und digitale Teilhabe sind Grundbedingungen: Ohne ÖPNV, Rufbusse, sichere Radwege und flächendeckendes WLAN in Jugendtreffs bleiben Angebote schwer erreichbar. Ergänzend empfohlen

werden zentrale Anlaufstellen und Anerkennungskulturen, die Engagement erleichtern (vgl. BMEL 2025: 64, 164).

Prävention und Resilienz raumsensibel aufbauen

Die Befunde in Kapitel 3.2 verdeutlichen sechstens, dass gesellschaftliche Partizipation wichtige Demokratiearbeit sowie Prävention vor extrem rechten Ideologien ist. Jugendliche, die keine wirksamen demokratischen Möglichkeiten der Beteiligung erleben, sind besonders anfällig für extrem rechte Angebote, die Zugehörigkeit, Gemeinschaft und Anerkennung versprechen. Positive Partizipationserfahrungen wirken als Schutzfaktor und fördern Resilienz (vgl. Allroggen et al. 2021: 34–36). Prävention bedeutet daher, demokratische Alternativen verlässlich bereitzustellen – nicht punktuell, sondern dauerhaft und durch entsprechend qualifiziertes Personal begleitet.

Siebtens müssen soziale Grundlagen abgesichert werden. Wie bereits in den Syntheskapiteln 1.4 und 2.4 näher ausgeführt, brauchen Familien armutsfeste Sicherungssysteme, bezahlbaren Wohnraum und zugängliche Bildungs- und Betreuungsangebote, um Kindern eine stabile Basis produktiver Realitätsverarbeitung zu ermöglichen. Bildungsgerechtigkeit bleibt die zentrale Voraussetzung für demokratische Teilhabe. Die Schule muss als Lernort der Demokratie gestärkt werden, indem Planspiele, Begegnungen mit Politiker:innen und außerschulische politische Bildung verankert werden (vgl. Döbele et al. 2023: 48f.).

Achtens sind regionale Differenzen gezielt zu berücksichtigen. Wie die Analysen in Kapitel 3.3.1 gezeigt haben, prägen die ostdeutschen Transformationserfahrungen Erwartungshaltungen bis heute. HOLTSMANN verweist auf die im Osten stärker verankerte Sicherheits- und Gerechtigkeitserwartung (vgl. Holtmann 2020: 346), MAU auf die Erfahrung von „Selbstentmachtung“ (Mau 2024: 43), die fortbestehende „zivilgesellschaftliche Formschwäche“ (Mau 2024: 51) und weiterhin darauf, dass (extrem) rechte Polarisierungsunternehmer in Ostdeutschland immer wieder an die Ost-Identität der Menschen anknüpfen und diese mit aktuell schwelenden Themen verbinden (vgl. ebd.: 91). Dabei adressieren sie das Gefühl der „Allgegenwart des Verlusts“ (Selk 2024: 89) um Mobilisierungskraft in „einer veränderungerschöpften Teilgesellschaft“ zu gewinnen, deren „Frakturen der Vergangenheit“ eine „bremsende Wirkung in der Gegenwart“ (Mau 2024: 104) entfalten. Prävention muss daher zweifach ansetzen: durch gezielte Förderung zivilgesellschaftlicher Strukturen im Osten, primär in strukturschwachen Regionen, und durch soziale Entlastungsmaßnahmen, die reale wie gefühlte Benachteiligungen abbauen.

Die vorliegenden Handlungsimperative im Rahmen eines Paradigmenwechsels verdeutlichen, dass eine Steigerung der *Partizipation junger Menschen dann gelingen kann, wenn drei Ebenen ineinandergreifen*: Erstens *systemische Reformen, die politische Repräsentation stärken und Ressourcen gezielt steuern*; zweitens *alltägliche Infrastrukturen, die Begegnungsorte sichern und Solidarreserven aktivieren*; drittens *präventive Strategien, die soziale Grundlagen absichern und regionale Differenzen berücksichtigen*. Nur so lässt sich die im MPR geforderte Passung zwischen inneren Ressourcen junger Menschen und äußeren Gelegenheitsstrukturen umfassend und nachhaltig stärken.

3.4.3 Theoretische Einordnung: Partizipation als Bewährungsprobe der Demokratie

Im MPR nach HURRELMANN (vgl. Bauer & Hurrelmann 2018: 90 ff.) lässt sich – über dessen Modell hinausgehend – die Entwicklungsaufgabe Partizipieren als besonders vulnerabel gegenüber strukturellen Störungen verstehen: Denn anders als das Qualifizieren oder Binden, die teilweise im privaten oder halböffentlichen Raum bewältigt werden können, ist das Partizipieren fundamental auf öffentliche Räume angewiesen (eigene Zuspitzung; vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 98 sowie 180 ff.). Die diesbezüglich dokumentierte systematische Störung der Passung zwischen innerer und äußerer Realität hat daher besonders gravierende Folgen.

Die Entwicklungsaufgabe Partizipieren zielt auf die Herausbildung eines eigenen Werte- und Normensystems und dessen Übersetzung in gesellschaftliche Mitgestaltung. Dieser Prozess erfordert Experimentierräume, Feedback und Wirksamkeitserfahrungen. Die analysierten Bedingungen bieten jedoch eher das Gegenteil: Fragmentierung entlang sozialer Ungleichheiten, eine strukturelle Marginalisierung statt realer Mitsprache sowie Ohnmachtserfahrungen anstatt wahrhafter Selbstwirksamkeit.

Die dokumentierten Bewältigungsversuche – funktionale Paradoxien und pragmatische Resilienz – sind kreative Anpassungen an widrige Bedingungen, können aber die strukturellen Defizite nicht kompensieren. Im Gegenteil: Mit Dauer und Intensität der Passungsstörung wächst die Gefahr dysfunktionaler Bewältigung, die sich nach QUENZEL und HURRELMANN (Quenzel & Hurrelmann 2022: 210, 219) nach innen (Rückzug, Resignation) oder nach außen (hier: extrem rechte Pseudo-Partizipation) richten kann. Empirisch am deutlichsten belegt ist dabei der nach außen gerichtete Weg: Der „*langjährig zu beobachtende Anstieg*“ extremistischer Einstellungen ist in den aktuellen Daten „*deutlich erkennbar*“ (Albert, Quenzel & de Moll 2024: 73). Der nach innen gerichtete Rückzug ist demgegenüber theoretisch erwartbar, gemäß der SHELL JUGENDSTUDIE 2024 aber kein verallgemeinerbarer Trend (vgl. ebd.: 275); er bleibt ein Risiko vor allem für besonders belastete Gruppen.

Dabei ist Partizipation nicht nur individuelle Entwicklungsaufgabe, sondern gesellschaftliche Reproduktionsbedingung. Eine Demokratie, die ihrer nachwachsenden Generation systematisch die Bewältigung dieser Aufgabe erschwert, untergräbt ihre eigenen Grundlagen. Die dokumentierte Zunahme autoritärer Orientierungen und das sinkende Vertrauen in Parteien und Politiker:innen sind keine Jugendprobleme oder Folgen unzureichender politischer Bildung, sondern Symptome eines Systemversagens. Die dokumentierte Diskrepanz zwischen hohem jugendlichen Partizipationsinteresse und mangelnden Verwirklichungsmöglichkeiten ist nicht durch individuelle Förderung oder pädagogische Programme zu überbrücken. Erforderlich ist eine grundlegende Transformation der Bedingungen, unter denen junge Menschen in Deutschland aufwachsen. So können äußere Realität und innere Motivation besser zur Deckung kommen und ein positives Gelingen der Entwicklungsaufgabe des Partizipierens wird wahrscheinlicher.

Die Alternative – eine Generation, welche Partizipation vor allem als Ohnmachtserfahrung kennt – gefährdet nicht nur individuelle Entwicklungsverläufe, sondern die demokratische Zukunft insgesamt. Aktuell schulpflichtige Jugendliche werden in wenigen Jahren volljährig sein. Ob sie

dann als partizipationsfähige und demokratische Bürger:innen oder als von politischen Prozessen entfremdete Subjekte zunehmend eigenverantwortlich in die Gesellschaft eintreten, entscheidet sich bereits jetzt. Die Herstellung von Bedingungen, die ihre gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft durch ein wirksames Partizipieren ermöglichen, ist daher weder eine Kann- noch eine Soll-Aufgabe, sondern demokratischer Imperativ.

4. Synthese, Implikationen und Fazit

Ausgangspunkt dieser Gesamtsynthese ist die Rückbindung an den theoretischen Rahmen des MODELLS DER PRODUKTIVEN REALITÄTSVERARBEITUNG (MPR) nach KLAUS HURRELMANN. Das Modell erklärt, wie junge Menschen ihre Entwicklungsaufgaben bewältigen, indem sie innere Motivationen mit äußeren Gelegenheiten in Einklang bringen müssen. Gelungene Sozialisation setzt dabei eine Passung zwischen innerer und äußerer Realität voraus. Sie verlangt das Gleichgewicht von Individuation – der Ausbildung eines stabilen Selbst- und Werterahmens – und Integration – als die Übernahme wirksamer Mitgliedsrollen in Familie, Schule und Öffentlichkeit.

Familie als primäre und *Schule* als sekundäre Sozialisationsinstanz fungieren hierbei als kontinuierliche Vermittlungsräume, in denen die vier Entwicklungsaufgaben praktisch bewältigt werden: Qualifizieren, Binden, Konsumieren und *Partizipieren*. Das Partizipieren nimmt dabei eine besondere Stellung ein. Anders als die anderen Entwicklungsaufgaben ist es seinem Wesen nach eine querliegende Aufgabe, die auf das Gelingen der anderen angewiesen ist und gleichzeitig über den privaten Raum hinausgeht. Partizipation erfordert die erfolgreiche Passung von innerer Motivation und äußerer Wirksamkeitserfahrung. Dabei kann sie nicht allein als Haltung entwickelt, sondern muss erlebt werden als reale Gestaltungsmacht. Genau diese Eigenschaft macht sie besonders verletzlich für strukturelle Störungen in den Sozialisationsinstanzen.

Diese theoretische Grundlage wird in der vorliegenden Untersuchung um zwei entscheidende Dimensionen erweitert. Erstens um die demokratietheoretische Erkenntnis, dass Bindung und Anerkennung nicht pädagogische Zusatzleistungen, sondern demokratische Basisbedingungen darstellen. Zweitens um die räumliche Dimension, die zeigt, wie verschiedene Kontexte die Passung zwischen innerer Motivation und äußeren Gelegenheiten systematisch beeinflussen.

Die Einleitung hat als normative Leitplanken die Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte junger Menschen sowie das Ziel sozialer Gerechtigkeit markiert und sie in den Kontext einer anhaltenden Polykrise gesetzt. Die Befundlage der Kapitel 1 bis 3 löst dies ein, indem sie zeigt, wie diese Rechte in den Instanzen Wirklichkeit werden – oder systematisch scheitern.

4.1 Strukturelle Defizite und ihre Wirkung auf Partizipationschancen

Die zentrale empirische Beobachtung dieser Analyse lautet: Strukturelle Defizite sickern in den Alltag junger Menschen ein und entscheiden mit darüber, ob Sozialisationsinstanzen die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben tragen können oder ob sie – gewollt oder ungewollt – zu Engstellen werden. In der Verschränkung von Familie, Schule und Partizipieren lassen sich dabei verschiedene Bewältigungskaskaden beobachten, die plausible Wirkzusammenhänge nahelegen und zugleich deutliche räumliche Unterschiede aufweisen. Theoretisch gefasst sind dies Verkettungen, in denen sich gestörte Passungen (vgl. Bauer & Hurrelmann 2018: 98) von einer Sozialisationsinstanz zur nächsten fortschreiben und kumulieren (vgl. Quenzel & Hurrelmann

2022: 102). Beispielhaft sei im Folgenden auf die Kaskade struktureller Benachteiligung kurz eingegangen, bei der eine ungleiche Ressourcenausstattung der Familie über Schule und öffentlichen Raum hinweg zur ungleichen Partizipationschance verlängert wird.

Die Kaskade struktureller Benachteiligung

Die dokumentierten Startbedingungen in Familie (Kapitel 1) zeichnen ein Bild ökonomischer Belastungen (knappe finanzielle Mittel, Zeitarmut, gesundheitlicher Stress, beengter Wohnraum), welche die Filter- und Schutzfunktionen der Familie schwächen – sie kann weniger abpuffern und weniger Anregung bieten. Entscheidend für die Synthese ist die Kopplung dieser Effekte über weitere Sozialisationsinstanzen hinweg sowie ihre räumliche Modellierung.

Familiäre Startnachteile können sich im schulischen Alltag (Kapitel 2) fortsetzen – etwa als geringere Vorerfahrung mit Büchern und strukturiertem Lernen, schwächere emotionale Ressourcen für das Lernen in Gruppen oder Konzentrationsschwierigkeiten infolge häuslicher Belastungen. Sie treffen auf eine Schule, die selbst räumlich ungleich modelliert ist: Lehrkräftemangel, Segregation sowie Infrastruktur- und Digitalisierungsdefizite entscheiden mit, ob sie kompensatorisch trägt oder zum Flaschenhals wird. Hier entscheidet sich mit, ob Defizite eher ausgeglichen oder verstärkt werden. Wo die Schule kompensatorisch stark ist – mit ausreichend Personal, verlässlichen Beziehungen, guter Ausstattung und einem sensiblen Umgang mit Heterogenität – entstehen trotz der schwierigen Ausgangslage Anerkennungserfahrungen und kognitive Gewinne für junge Menschen. Wo sie jedoch strukturell überfordert ist, z. B. durch Personalmangel, schwierige Lernmilieus, Digitalisierungslücken oder andere Problemlagen, dort drohen die mitgebrachten Defizite sich zu verfestigen und zu verstärken.

Genau an dieser Stelle wird die Entwicklungsaufgabe Partizipieren (Kapitel 3) verletztlich, und hier liegt das Bindeglied, welches die abstrakte Theorie mit der konkreten Erfahrung verbindet. Ein Beispiel macht dies deutlich: Ein Jugendlicher aus schwierigen Verhältnissen hat in seiner Familie wenig Erfahrungen mit Aushandlung und geteilten Entscheidungen gemacht. In der Schule erlebt er aufgrund von Personalmangel hauptsächlich Frontalunterricht, seine Beiträge in der überfüllten Klasse gehen unter, und seine Ideen für das Schulfest werden zwar abgefragt, verschwinden dann aber in der Organisationshektik. Ohne belastbare Qualifizierungsgewinne, ohne verlässliche Anerkennungsbeziehungen und ohne entscheidungsnahe Erfahrungen bleibt seine Motivation zur Beteiligung ohne reale lebensweltliche Andockpunkte. Seine Partizipation wird als folgenarm, teilweise sogar als symbolisch erlebt, und zukünftig mit größerer Wahrscheinlichkeit eingeschränkt oder sogar vollständig unterlassen.

Diese empirischen Erkenntnisse lassen sich zu drei zentralen Erkenntnissen verdichten: Erstens übersetzen Sozialisationsinstanzen gesellschaftliche Struktur in subjektive Erfahrung – Familie und Schule fungieren als entscheidende Vermittlungsräume, die Makro- und Meso-Bedingungen von demografischem Wandel über Armut bis zum Lehrkräftemangel in konkrete Bewältigungslagen junger Menschen übersetzen. Zweitens erweist sich Partizipieren als besonders vulnerable Entwicklungsaufgabe. Anders als Qualifizieren oder Binden ist sie öffentlichkeitsgebunden und kann folglich nicht allein als Haltung, sondern muss als Erfahrung realer Wirksamkeit gelernt und gelebt werden. Drittens moduliert Raum diese Erfahrungsbildung systematisch – wobei die

Adresse des Elternhauses nicht darüber entscheiden darf, ob demokratische Partizipation überhaupt als wirksam erfahrbar wird.

4.2 Demokratietheoretische Implikationen: Anerkennung und gesellschaftliche Stabilität

Der demokratische Kern der Anerkennungsbeziehungen

Wenn man verstehen will, wie Demokratie funktioniert, muss man bei einem scheinbar simplen, aber fundamentalen Mechanismus beginnen: der Anerkennung. Diese Erkenntnis zieht sich wie ein roter Faden durch die verschiedenen Kapitel dieser Untersuchung. Bindung und Anerkennung sind keine pädagogischen Zusatzleistungen, sondern demokratische Basisbedingungen. Sie bilden das Fundament, auf dem demokratische Teilhabe möglich wird.

Was passiert in funktionierenden anerkennenden Beziehungen? Sie erzeugen Rückkopplungsschleifen, in denen zwei entscheidende Botschaften zusammenfallen: Die Selbstzuschreibung („Ich kann mitwirken!“) einerseits und andererseits die Fremdzuschreibung („Dein Beitrag zählt!“). Stellen wir uns vor: Eine Schülerin macht einen Vorschlag für das Schulfest, dieser wird ernst genommen, umgesetzt, und sie sieht konkrete Veränderungen. In diesem Moment erlebt sie sowohl Handlungsfähigkeit als auch Bestätigung von außen. Diese Erfahrung prägt ihr Verständnis davon, wie Gesellschaft funktioniert und welche Rolle sie darin spielen kann. Im MPR verschränken sich hier Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022: 77) und soziale Anerkennung zur Ich-Identität (vgl. ebd.: 97); die demokratietheoretische Anerkennungsfigur greift damit denselben Mechanismus auf, den die Sozialisationstheorie beschreibt, und führt ihn auf die gesellschaftliche Ebene weiter.

Funktionale Paradoxien und ihre gesellschaftlichen Folgen

Problematisch wird es, wenn solche Schleifen fehlen oder systematisch unterbrochen werden. Dann normalisiert sich ein institutionelles Grundrauschen, in dem Mitwirkung zwar abgefragt, aber nicht mit echter Entscheidungsmacht unterlegt ist. Stellen wir uns vor: Jugendliche werden ständig nach ihrer Meinung zu Schulregeln gefragt, aber die Antworten verschwinden in Schulgremien und -bürokratie, ohne dass sich je etwas ändert. Das Ergebnis sind funktionale Paradoxien: Jugendliche sind politisch interessiert und bereit, Verantwortung zu übernehmen, erleben aber eine Diskrepanz zwischen Input und Output. Sie geben etwas ein, aber es kommt nichts heraus – warum also sich auf die Art überhaupt beteiligen?

Diese Erfahrungen politischer Ohnmacht werden durch die gegenwärtige Situation noch verstärkt. Das Kernmotiv verfängt sich mit der wahrgenommenen Allzuständigkeit in Anbetracht der Polykrise, in der allgegenwärtig globale Probleme gelöst werden müssen. Junge Menschen sehen sich heute konfrontiert mit Klimawandel, sozialer Ungerechtigkeit, wirtschaftlicher Unsicherheit und vielem mehr. Sie sollen sich verantwortlich fühlen für diese gewaltigen Herausforderungen, haben aber gleichzeitig das Grundproblem, dass sie nicht lernen konnten, ihr eigenes Schicksal im Spiegel der gesellschaftlichen Verhältnisse betrachten zu können. Es entsteht ein

Übersetzungsproblem: Wie verbinde ich meine persönlichen Erfahrungen von Ohnmacht sinnvoll mit den großen gesellschaftlichen Fragen?

Erosion demokratischer Erwartungen

Wenn dieses Übersetzungsproblem mit dem Spüren einer geringen Selbstwirksamkeit zusammenkommt, entsteht eine ernste Bedrohung für demokratische Systeme. Es birgt die Gefahr eines „*Bedeutungsverlustes der Öffentlichkeit als Ort gesellschaftlicher Selbstverständigung und politischer Weltgestaltung*“ (Schauer 2023: 429). Was bedeutet das konkret? Die Öffentlichkeit – das sind unter anderem Parlamente, Vereine, Medien, Bürger:inneninitiativen, politische Diskussionen auf den Straßen und Plätzen – verliert ihre zentrale demokratische Funktion. Sie ist nicht mehr der Ort, wo Gesellschaft *gemeinsam* überlegt, diskutiert und entscheidet, wie sie leben will. Stattdessen wird sie zu einem bedeutungsleeren Theater, in dem zwar noch die ritualisierten Formen demokratischer Partizipation ablaufen, aber ohne echte Gestaltungskraft der Mehrheit.

Mit dieser Entwicklung schwindet zunehmend „*die Vorstellung, dass die Welt auch ganz anders sein könnte*“ (Schauer 2023: 429). Das ist vielleicht der wesentlichste Punkt der gesamten Argumentation: Wenn Menschen aufhören zu glauben, dass grundlegende Veränderung möglich ist, stirbt der demokratische Geist. Demokratie lebt von der Idee der offenen Zukunft, von der Möglichkeit, dass Beteiligung tatsächlich andere Wege eröffnen kann.

In dieser Situation scheinen nur noch zwei Fluchtwege erkennbar zu sein, die beide das demokratische Projekt aufgeben. Erstens ein „*[s]elbsterstörerischer Individualismus*“ (Schauer 2023: 427) – Menschen ziehen sich ins Private zurück, versuchen nur noch ihr eigenes Leben zu optimieren, geben jede Hoffnung auf gesellschaftliche Gestaltung auf und versuchen dabei nicht zu den Verlierenden in Anbetracht des Endes des *demokratischen* Kapitalismus zu gehören (vgl. Selk 2024: 88 f.). Zweitens ein „*rückwärtsgewandter Kollektivismus*“ (Schauer 2023: 427) – eine Flucht nach vorne in eine nostalgisch verklärte Zukunft, in vermeintlich einfachere Zeiten, in denen klare Autoritäten und Traditionen die Komplexität der Moderne einst reduzierten und wieder reduzieren sollen. Als „*Affirmation der Vergangenheit des ‚guten alten‘ Industriekapitalismus*“ (Selk 2024: 147) stellt dies die programmatische Antwort des Rechtspopulismus und Teilen der extremen Rechten auf die Krise der Demokratie(theorien) dar. So führen beide Wege³⁷ weg von der demokratischen Idee einer für die Zukunft offenen und dabei gemeinsam gestaltbaren Gesellschaft, die durch gleichberechtigte, anerkennende Teilhabe *aller* Mitglieder lebendig bleibt.

Diese Entwicklungen verlaufen nicht gleichmäßig. Die beschriebenen Mechanismen – von der Anerkennungskrise bis hin zu den problematischen Bewältigungsstrategien – prägen sich räumlich unterschiedlich aus. Partizipationschancen werden durch räumliche Gegebenheiten systematisch verstärkt oder abgemildert. Raum ist dabei keine neutrale Kulisse, sondern eine aktiv wirkende Sozialisationsbedingung, die mitbestimmt, ob die Passung zwischen inneren Motivationen und äußeren Gelegenheiten gelingen kann. Die bloße Verortung in Ost- oder Westdeutschland beeinflusst die Partizipationsneigung oder demokratische Einstellung nicht direkt,

³⁷ Diese beiden gesellschaftlichen Pathologien sind nicht mit dem sozialisationstheoretischen Begriffspaar *Individuation* und *Integration* zu verwechseln: Wo dort das Gleichgewicht beider Pole eine gelingende Identitätsbildung kennzeichnet, geben die hier beschriebenen Formen von Individualismus und Kollektivismus das demokratische Projekt geradezu auf.

stattdessen können andere Faktoren eine größere Rolle spielen, wie die Frage, ob man in der Stadt oder auf dem Land aufwächst, in einer strukturschwachen oder -starken Region lebt oder Kindheit und Jugend am Stadtrand oder im Zentrum einer Metropole verbringt.

4.3 Raumsensitive Steuerung: Von der Analyse zur strukturellen Veränderung

Gerechtigkeit als produktive Passung

In Rückbindung an die Einleitung lässt sich folgende Formel verdichten: Gerechtigkeit heißt Passung ermöglichen – das Wort meint hier beides, das sozialisationstheoretische Passungstheorem und die daraus abgeleitete sozialpolitische Passungsformel. Voraussetzung einer stabilen Ich-Identität junger Menschen ist das gelingende Austarieren „*persönlicher Individuation und sozialer Integration*“ (Quenzel & Hurrelmann 2022: 97), als produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität und der Aufbau einer einzigartigen, einmaligen Persönlichkeit innerhalb der Gesellschaft. Damit diese Passung besser gelingen kann, formulierte KLAUS HURRELMANN schon vor über 20 Jahren die dafür nötigen Konsequenzen: Die junge Generation befindet sich in einer demografischen Minderheitenposition und ist im politischen System unterrepräsentiert. Erforderlich sind deshalb verbindliche Beteiligungsrechte und eine Neuverhandlung des Generationenvertrags unter gleichberechtigter Beteiligung der Jugend (vgl. Hurrelmann 2002). HURRELMANN argumentiert entlang der UN-KINDERRECHTSKONVENTION – Persönlichkeitsentwicklung, Gleichbehandlung, Vorrang des Kindeswohls, Achtung der Meinung des Kindes – und leitet daraus institutionelle Pflichten ab, insbesondere erweiterte Schulmitwirkungsrechte bis in die Unterrichtsgestaltung sowie Mitbestimmung in Familie, Kita und in der Kommunalpolitik. Jugendliche beschreibt er als „*politische Seismographen*“, die aufzeigen, „*wo die Probleme in der Gesellschaft liegen*“ (ebd.) und deren Signale ernst zu nehmen sind – nicht als Zielgruppe pädagogischer Appelle, sondern als Subjekte wirksamer gesellschaftlicher Teilhabe.

Unsere hier entwickelte Passungsformel³⁸ – *politische Beteiligungsrechte + angemessene Ressourcen + verlässliche Verfahren = erfahrbare Wirksamkeit* – fasst diese Linie zeitgemäß zusammen und präzisiert sie unter den Bedingungen der Polykrise. Sie übersetzt damit das sozialisationstheoretische Passungstheorem (vgl. Bauer & Hurrelmann 2018: 98) – also die Abstimmung von Entwicklungsaufgaben und verfügbaren Ressourcen – in drei sozialpolitisch adressierbare Stellgrößen. Anerkennung ist kein Nice-to-have, sondern demokratische Legitimationsressource, die Individuation und Integration vermittelt. Fehlt eine der drei Komponenten der Formel, verkommen die anderen zur Scheinpartizipation. Diese Formel macht deutlich, dass isolierte Maßnahmen nicht ausreichen. In diesem Sinne präzisiert die Raumdimension die Gerechtigkeitsfrage:

³⁸ Die hier vorgeschlagene Passungsformel versteht sich als Zusammenführung etablierter Beteiligungsmodelle, nicht als Erstformulierung. Anknüpfend insbesondere an Lundy (2007), die mit den vier interdependenten Komponenten *space*, *voice*, *audience* und *influence* darlegt, dass ein verbrieftes Mitspracherecht allein die Anforderungen des Art. 12 UN-KINDERRECHTSKONVENTION nicht erfüllt: „*voice is not enough*“ (Lundy 2007: 927); ebenso an Shier (2001), dessen Trias *openings – opportunities – obligations* zwischen normativer Bereitschaft, organisationalen Ressourcen und verbindlich kodifizierten Verfahren unterscheidet.

Die Wohnadresse – also wer wo aufwächst – darf nicht länger darüber entscheiden, ob Partizipation überhaupt erfahrbar ist.

Raumsensitive Steuerungskonsequenzen

Die räumliche Analyse zeigt: Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse ist keine wohlklingende Formel, sondern Voraussetzung gleichwertiger Bewältigungschancen – im Qualifizieren, Binden, Konsumieren und eben im Partizipieren. Daraus folgt eine leitende Konsequenz dieser Ausarbeitung: Ungleiches ungleich behandeln – indexbasiert, kontextsensitiv, entlang konkreter Standortprofile.

Während manche Jugendliche in ressourcenstarken Umgebungen trotz struktureller Herausforderungen Wirksamkeitserfahrungen machen können, verstärken sich in anderen Regionen Defizite. Die Differenzen infolge zweier deutscher Staaten und ihrer Wiedervereinigung wirken als Pfadabhängigkeiten fort. Beispielsweise stabilisieren höhere Betreuungs- und Ganztagsquoten im Osten familiale und schulische Resonanzräume – was sich in früherer Erwerbstätigkeit beider Elternteile und verlässlicheren Alltagsarrangements niederschlägt. Daraus erwachsen mehr Anschlussstellen für Anerkennung und Beteiligung; im Westen fehlt diese Dichte häufiger.

Analytisch folgt daraus der Verzicht auf monokausale Raumzuschreibungen zugunsten einer raumsensitiven Steuerung. Diese muss soziale Komposition, Infrastrukturausstattung und Personalverfügbarkeit als gekoppelte Problemstruktur verstehen und adressieren. Praktisch bedeutet das: Eine Steuerung über Indizes und Indikatoren, die gezielt jene Standorte stärkt, an denen die Passung zwischen inneren Motivationen und äußeren Gelegenheiten regelmäßig scheitert oder erschwert ist. Nur so lässt sich Gleichwertigkeit der Partizipationschancen herstellen.

Raum ist auch Erwartungshorizont: In homogenen Regionen fehlen oft interkulturelle Alltagskontakte, was Toleranzlernen erschwert. Großstädtische Kontexte bieten größere Anonymität, aber zeigen auch mehr Konkurrenz um beliebtere Schulen oder Wohngegenden. Eine raumsensitive Steuerung muss beides adressieren – z. B. durch Anti-Segregationsstrategien in Städten sowie durch Mobilitäts- und Angebotslogistik in ländlichen und strukturschwachen Gebieten.

Historische Pfadabhängigkeiten – etwa zwischen Ost und West – dürfen also nicht rhetorisch aufgeladen, sondern müssen in der tatsächlichen Steuerung konstruktiv berücksichtigt werden.

Drei koordinierte Handlungsebenen

Die theoretischen Erkenntnisse lassen sich auf drei miteinander verflochtene Handlungsebenen konkretisieren, die alle darauf abzielen, die produktive Passung zwischen inneren Motivationen und äußeren Gelegenheiten zu ermöglichen.

Auf der Makro-Ebene sind grundsätzliche Weichenstellungen erforderlich, die der Minderheitenposition junger Menschen Rechnung tragen. Dazu zählen Machtverschiebungen zugunsten der jungen Generationen durch erweiterte Wahlrechte und verbindliche Beteiligungsquoten. Eine Ressourcenverteilung, die nicht dem Zufall lokaler Gelegenheiten überlassen bleibt, sowie eine Infrastrukturpolitik, die räumliche Benachteiligungen systematisch ausgleicht.

Mehrere Untersuchungen unterstreichen dies: DER PARITÄTISCHE fordert armutsfeste Sicherungssysteme, die nicht nur existenzsichernd wirken, sondern gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen (vgl. Der Paritätische 2025: 31–33). Vergleichbar verweist auch die BERTELSMANN STIFTUNG darauf, dass finanzielle Leistungen neu bestimmt und stärker an den tatsächlichen Bedarfen von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet werden müssen und dabei nicht ohne entsprechenden Infrastrukturausbau gedacht werden dürfen (vgl. Steinhauer et al. 2025: 46; Funcke & Menne 2023: 1). Besonders hervorgehoben werden die Einführung einer armutsfesten Kindergrundsicherung, eine tiefgreifende Reform des Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAFÖG) mit höheren Bedarfssätzen und größerer Elternunabhängigkeit sowie die Umsetzung einer Ausbildungsgarantie, die allen jungen Menschen den Zugang zu einer vollqualifizierenden Berufsausbildung ermöglicht (vgl. Funcke & Menne 2023: 12–13).

Neben der materiellen Basis rückt das Bildungssystem in den Blick. Die Studie WOHER UND WOHIN 2024 unterstreicht die Notwendigkeit einer langfristig angelegten, systematisch koordinierten Bildungspolitik, die strukturelle Disparitäten abbaut und eine indexbasierte Ressourcensteuerung, bei der Schulen mit hohen Belastungen zusätzliche Mittel erhalten (vgl. Forell et al. 2024: 68). Das DEUTSCHE SCHULBAROMETER ergänzt diese Forderung mit dem Hinweis auf massive Investitionsprogramme in Infrastruktur, Personal und Digitalisierung, um die Grundlagen für chancengerechtes Lernen zu schaffen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2025: 95–96).

Schließlich bilden Fragen der politischen Teilhabe eine dritte Säule makropolitischer Reformen. Unter anderem die Teilnehmenden des NAP empfehlen eine Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre auf Bundesebene und die rechtliche Verankerung verbindlicher Standards für Kinder- und Jugendbeteiligung sowie eine „Lobbyarbeit für die Beteiligung junger Menschen auf Bundesebene“ (BMBFSFJ 2025b: 93). Das DJI weist auf die Notwendigkeit gender- und diskriminierungssensibler politischer Bildung in allen Schulformen hin und darauf, Demokratieförderung bereits im Grundschulalter zu verankern (vgl. DJI 2024d: 8–15).

Die zentrale Linie dieser vielfältigen Befunde lautet: Strukturelle Gerechtigkeit kann nur entstehen, wenn materielle Absicherung, Bildungsgerechtigkeit und politische Mitsprache zusammengedacht und in kohärenten Reformprogrammen verankert werden.

Auf der Meso-Ebene wird deutlich, dass Schulen, Kommunen und Vereine die entscheidenden Resonanzräume darstellen, in denen Integration gelingt – oder scheitert. Studien unterstreichen, dass diese Institutionen nicht nur vorhanden sein, sondern gezielt auf die Bedarfe junger Menschen ausgerichtet werden müssen.

Die Befragung von Schüler:innen seitens des DEUTSCHEN SCHULBAROMETERS zeigt, dass multiprofessionelle Teams, eine konstruktive Feedbackkultur und ein positives Schulklima zentrale Voraussetzungen sind, damit individuelle Motivation durch äußere Rückmeldungen gestützt wird (vgl. Robert Bosch Stiftung 2024b: 83–85). In den Lehrkräftebefragungen wird dies verstärkt: institutionalisierte Demokratiebildung, gelebte Partizipation der Schüler:innen und Inklusion einer superdiversen Schülerschaft sind keine Zusatzangebote, sondern notwendige Grundlagen, damit Vielfalt als Ressource und nicht als Problem erfahren wird (vgl. Robert Bosch Stiftung 2025: 92–95; Robert Bosch Stiftung 2024a: 75 f.; Robert Bosch Stiftung 2024b: 83–85).

Auch Kommunen sind Schlüsselorte: Das BMEL-Forschungsprojekt EHRENAMTLICHES ENGAGEMENT IN LÄNDLICHEN RÄUMEN fordert zentrale Ansprechstellen in Verwaltungen, die bürokratische Verfahren vereinfachen und Ressourcen wie Räume oder Personal für zivilgesellschaftliche Initiativen zugänglich machen (vgl. BMEL 2025: 14–15, 49, 65 f.). Der NAP ergänzt, dass kommunale Beteiligungsstellen mit eigenen Budgets ausgestattet sein müssen, um Kinder- und Jugendparlamente sowie Projekte verbindlich abzusichern (vgl. BMBFSFJ 2025b: 89). Schließlich verweist das DJI darauf, dass jungen Menschen konkrete Selbstwirksamkeitserwartungen ermöglicht werden müssen, damit *„politische Partizipation und demokratisches Handeln [...] durch politische Maßnahmen gestärkt werden“* (Rottach et al. 2025: 19).

Die zentrale Linie lautet: Wenn Schulen, Kitas, Vereine und andere die Beteiligung junger Menschen ernstnehmen, Beteiligung aktiv organisieren und mit Ressourcen ausstatten, können diese Institutionen zu Resonanzräumen für individuelle Entwicklung werden und die demokratische Teilhabe und damit die Gesellschaft als Ganze stärken.

Auf der Mikro-Ebene stehen alltägliche Erfahrungen junger Menschen im Vordergrund – Erfahrungen von Anerkennung, Sicherheit und Selbstwirksamkeit. Ohne diese Basis können strukturelle Reformen ins Leere laufen.

Die materielle Absicherung bleibt ein zentraler Faktor: DER PARITÄTISCHE fordert höhere Grundsicherungsleistungen, um Armut abzuschaffen, mindestens aber um ein Leben oberhalb der Armutsgrenze zu ermöglichen (vgl. Der Paritätische 2025: 31). Dadurch können stabile Beziehungen in Familie und Freundeskreis – die Grundbedingung für ein gutes Leben sind – sowie der Zugang zu sozialer wie digitaler Teilhabe gefördert werden (vgl. Steinhauer et al. 2025: 73).

Darüber hinaus wird Empowerment als Schlüssel hervorgehoben. Der NAP empfiehlt Qualifizierungsmaßnahmen, die Kinder und Jugendliche *„[f]it für Beteiligung“* machen (BMBFSFJ 2025b: 50–53). Ebenso sind diskriminierungssensible und sichere Räume notwendig (vgl. ebd.: 31–41), in denen geschulte Fachkräfte unterschiedliche Orientierungen junger Menschen nicht ausschließen, sondern produktiv aufgreifen. Das DJI betont, dass Angebote politischer Bildung spezifisch auf Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte sowie gendersensibel zugeschnitten sein sollen, um allen Gruppen eine Stimme zu geben und junge Menschen in ihren Selbstwirksamkeitserfahrungen gezielt zu unterstützen (vgl. DJI 2024d: 11–12).

Ergänzend hebt das DEUTSCHE SCHULBAROMETER die Bedeutung psychosozialer Unterstützung hervor. Multiprofessionelle Teams, Schulpsychologie und Konzepte zur Förderung der mentalen Gesundheit sind zentrale Instrumente, um individuelle Belastungen zu mindern und Resilienz zu stärken (vgl. Robert Bosch Stiftung 2025: 92–96). Auf die Wichtigkeit von Beziehungsqualität und Feedback wurde bereits hingewiesen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2024b: 83–85). Das BMEL verweist auf die Notwendigkeit vielfältiger und flexibler Formen des Engagements in ländlichen Räumen. Jugendlichen solle es möglich sein, sich kurzfristig und bedarfsgerecht einzubringen, ohne durch starre Strukturen überfordert zu werden – gerne auch digital (vgl. BMEL 2025: 136–139). Dafür bedarf es an Freiräumen und Begegnungsorten, die die innere Motivation stärken und junges Engagement fördern (vgl. ebd.: 34–36).

Die zentrale Linie lautet: Gesichert werden müssen alltägliche Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen, damit individuelle Ressourcen nicht unter äußeren Belastungen zusammenbrechen, sondern produktiv wirken können.

4.4 Vom Zufall zur demokratischen Struktur

Was diese Ausarbeitung als Imperative auf den drei genannten Handlungsebenen bündelt, wurde von KLAUS HURRELMANN vor über zwanzig Jahren zum Teil bereits eingefordert – nicht als Effizienzprogramm, sondern als Gerechtigkeitsgebot, um junge Menschen umfänglich in die Gesellschaft zu integrieren. Die beschriebene Passungslogik zwischen „*persönlicher Individuation und sozialer Integration*“ (Quenzel & Hurrelmann 2022: 97) bleibt dabei der Prüfstein. Das gemeinsame Ziel ist, die produktive Realitätsverarbeitung nicht dem Zufall individueller Resilienz zu überlassen, sondern sie strukturell zu unterstützen: Durch Familie und Schule, die Kinder und Jugendliche in ihrer Sozialisation positiv begleiten, und auch durch öffentliche Arenen gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse, in denen die Beteiligung junger Menschen als politische Partizipation spürbare Folgen hat.

In einer Gesellschaft, die von Polykrise, demografischem Wandel, digitaler Transformation und weiteren tiefgreifenden Veränderungen und sozialen Verwerfungen geprägt ist, bestätigen die Ergebnisse dieser Ausarbeitung den einleitenden Befund: Junge Menschen sind als eine „*abhängige Minderheit*“ (Unfried & Welzer 2025) an den Rand politischer Aufmerksamkeit gedrängt – mit ernsthaften Folgen für ihre produktive Realitätsverarbeitung und für die Gesellschaft als Ganzes.

Denn Demokratie reproduziert sich nicht von selbst. Sie braucht Instanzen, die eine Passung zwischen ihr als System und dem einzelnen Individuum herstellen und damit absichern, dass junge Menschen Partizipation nicht trotz, sondern durch Familie, Schulen und andere Institutionen wirksam erfahren.

Wer Jugendliche dabei zum Engagement beschwört, ihnen aber die Hebel hierfür vorenthält, verwechselt politische Bildung mit pädagogischem Placebo. Erforderlich sind verbindliche Beteiligungsrechte, verlässliche Verfahren, ausgestattete Räume und – auf der Makroebene – echte Machtverschiebungen zugunsten der jungen Menschen.

Wo politische Rechte ohne Ressourcen und ohne verlässliche Verfahren bleiben, entsteht Scheinpartizipation; wo Raumungleichheiten fortwirken, entscheidet die Adresse des Elternhauses über demokratische Erfahrung. Gerechtigkeit heißt Passung ermöglichen: Rechte absichern, Ressourcen hinterlegen, Verfahren erzwingen – raumsensitiv, institutionell kohärent und alltagsnah in den ersten Resonanzräumen der Demokratie, Familie und Schule. Das ist keine Option, sondern die Voraussetzung dafür, dass Beteiligung Folgen hat und Anerkennung zur Legitimationsressource wird. Die politische Konsequenz ist eindeutig: Repräsentation erhöhen, Wirksamkeit standardisieren, materielle Grundlagen in Familien und Schulen sicher – und die Jugendlichen als eine strukturelle Minderheit vom Rand endlich ins politische Zentrum rücken.

Alles andere sind Sonntagsreden. Am Montag bleibt, was seit Jahrzehnten kritisiert wird: Alleingelassene Familien und Kinder in Armutslagen, marode Schulen und ein Lehrpersonal am Belastungslimit, eine Fragmentierung in abgehängte und strukturstarke Orte – und die damit einhergehenden defizitären Beteiligungserfahrungen junger Menschen, was sich letztlich als eine genuin soziale Frage herausstellen wird.

Literaturverzeichnis

Albert, M., Quenzel, G. & de Moll, F. (Hrsg.) (2024): *Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. 19. Shell Jugendstudie. Weinheim/Basel: Beltz.

Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2003): Bildungsarmut. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 21–22/2003, S. 12–18. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [online] Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/27609/bildungsmisere/> [Zugriff: 04.08.2025].

Allroggen, M., Heimgartner, A., Rau, T. & Fegert, J. M. (2021): *Radikalisierungsprozesse wahrnehmen – einschätzen – handeln. Grundlagenwissen für Ärztinnen und Psychotherapeutinnen*. 2., überarbeitete Auflage Ulm: Universitätsklinikum Ulm, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie.

Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2021): *Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI: 10.11586/2021021. [online] Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Das_Leben_von_jungen_Menschen_in_der_Corona-Pandemie_2021.pdf [Zugriff: 23.09.2025].

ARD / Das Erste [ARD] (2025): *Kinder in der alternden Gesellschaft*. ttt – titel thesen temperamente, 26. Januar 2025. [online] Verfügbar unter: <https://www.daserste.de/information/wissen-kultur/ttt/sendung/Kinder-Minderheit-ohne-Schutz-100.html> [Zugriff: 17.08.2025].

Arnhold, M. (2009): Mentalitätsunterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland und ihre Herkunft. In: *ifo Dresden berichtet*, 1/2009, S. 28–40. Dresden: ifo Institut – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung. [online] Verfügbar unter: https://www.ifo.de/DocDL/ifodb_2009_1_28_40.pdf [Zugriff: 19.08.2025].

Autor:innengruppe AID:A [AID:A] (2019): *Aufwachsen in Deutschland 2019. Alltagswelten und Lebensbedingungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Digitalisierung*. Bielefeld: wbv Media. [online] Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf> [Zugriff: 15.07.2025].

Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2024): *Kinder- und Jugendhilfereport 2024. Eine kennzahlenbasierte Analyse mit einem Schwerpunkt zum Fachkräftemangel*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. DOI: 10.25656/01:29463.

Bachsleitner, A., Lämmchen, R. & Maaz, K. (Hrsg.) (2022): *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA*. Münster: Waxmann. DOI: 10.25656/01:26079.

Banditt, C. (2025): Noch immer „Bürger zweiter Klasse“? Einschätzungen von „Wendekindern“ zur ostdeutschen Transformation seit 1989/90. Eine Datenauswertung. In: *Deutschland Archiv*, 25. April 2025. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). [online] Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/560997/noch-immer-buerger-zweiter-klasse> [Zugriff: 17.08.2025].

Barclay, M. & Myrskylä, M. (2016): Advanced Maternal Age and Offspring Outcomes: Reproductive Aging and Counterbalancing Period Trends. In: *Population and Development Review*, 42(1), S. 69–94. DOI: 10.1111/j.1728-4457.2016.00105.x. [online] Verfügbar unter: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1728-4457.2016.00105.x> [Zugriff: 01.07.2025].

Barišić, M. & Consiglio, V. S. (2020): *Frauen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Was es sie kostet, Mutter zu sein. Erste Befunde zu den Auswirkungen der Coronakrise auf dem deutschen Arbeitsmarkt*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI: 10.11586/2020031. [online] Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/frauen-auf-dem-deutschen-arbeitsmarkt-1> [Zugriff: 10.07.2025].

Bayer, M. (2025): *Einführung in die Bildungssoziologie*. 1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Becker, H. & Moser, A. (2013): *Jugend in ländlichen Räumen zwischen Bleiben und Abwandern – Lebenssituation und Zukunftspläne von Jugendlichen in sechs Regionen in Deutschland*. Thünen-Report, Nr. 12. Braunschweig: Johann Heinrich von Thünen-Institut. DOI: 10.3220/REP_12_2013. [online] Verfügbar unter: https://literatur.thuenen.de/digbib_external/dn052561.pdf [Zugriff: 17.08.2025].

Beierle, S., Hoch, C. & Reißig, B. (2019): *Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Abschlussbericht. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen*. Halle: Deutsches Jugendinstitut. [online] Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2019/28019_DJI_Schulen_in_benachteiligten_sozialen_Lagen.pdf [Zugriff: 03.08.2025].

Beierle, S., Tillmann, F. & Reißig, B. (2016): *Jugend im Blick – Regionale Bewältigung demografischer Entwicklungen. Projektergebnisse und Handlungsempfehlungen*. München: Deutsches Jugendinstitut. [online] Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Bericht_Final_JIB.pdf [Zugriff: 10.07.2025].

Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Wüstenrot Stiftung (2025): *Jugendteilhabeatlas. Aufwachsen in Stadt und Land – regional unterschiedlich?* Berlin. [online] Verfügbar unter: <https://wuestenrot-stiftung.de/publikationen/teilhabeatlas-kinder-und-jugendliche-download/> [Zugriff: 13.06.2025]. [zit. als Jugendteilhabeatlas].

Bergruber, A., Gaupp, N. & Pothmann, J. (o. J.): *Jungsein in der Pandemie*. München: Deutsches Jugendinstitut. [online] Verfügbar unter: <https://www.dji.de/themen/corona/jungsein-in-der-pandemie.html> [Zugriff: 25.08.2025].

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2022): *Frühkindliche Bildung und Betreuung: Regional ungleiche Lebensverhältnisse und der Zusammenhang mit Kinderarmut*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI: 10.11586/2022131. [online] Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Kekiz_AK_FrueheBildungArmut_2022.pdf [Zugriff: 12.08.2025].

Bertram, H. (2009): Nachhaltige Familienpolitik und demografische Entwicklung: Zeit, Geld und Infrastruktur als Elemente einer demografiebewussten Familienpolitik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(1), S. 37–55. [online] Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4237/pdf/ZfPaed_2009_1_Bertram_Familienpolitik_Entwicklung_D_A.pdf [Zugriff: 13.08.2025].

Birkelbach, K., Dobischat, R. & Dobischat, B. (2017): *Außerschulische Nachhilfe. Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen kommerziellen und öffentlichen Interessen*. Study der Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 348. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. [online] Verfügbar unter: <https://hdl.handle.net/10419/155787> [Zugriff: 04.08.2025].

Böttcher, W. (2021): Chancenungleichheit – oder: Die ewige und langweilige Geschichte der sozialen Selektion im Bildungswesen. In: Brockmann, L., Hack, C., Pomykaj, A. & Böttcher, W. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung*. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 17–34.

Böttcher, W., Brockmann, L., Meierjohann, T. & Wiesweg, J. (2022): *Was brauchen Schulen in herausfordernden Lagen? Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. [online] Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19077.pdf> [Zugriff: 06.08.2025].

Braun, L., Pfänder, H. & Ulmer, B. (2025): *Schule im Brennpunkt 2025*. Hrsg. von der Wübben Stiftung Bildung. Düsseldorf: Wübben Bildungsstiftung gGmbH. [online] Verfügbar unter: <https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2025/05/WST-42-004-SCHULE-IM-BRENNPUNKT-2025-08-Web.pdf> [Zugriff: 25.07.2025].

Bregman, R. (2020): *Utopien für Realisten. Die Zeit ist reif für die 15-Stunden-Woche, offene Grenzen und das bedingungslose Grundeinkommen*. 15. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Breitinger, F., Carrasco Heiermann, A., Sixtus, F. & Hinz, C. (2025): *Junge Menschen in Deutschland. Erwartungen, Lebenslagen und Perspektiven*. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. [online] Verfügbar unter: https://www.berlin-institut.org/fileadmin/Redaktion/JungeMenschen/Layout_ONLINE.pdf [Zugriff: 15.08.2025].

Brücker, H., Glitz, A., Lerche, A. & Romiti, A. (2021): *Integration von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse hat positive Arbeitmarkteffekte*. IAB-Kurzbericht, 2/2021. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). [online] Verfügbar unter: <https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-02.pdf> [Zugriff: 16.08.2025].

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung [BiB] (o. J.): *Durchschnittsalter der Bevölkerung in Deutschland (1871–2024)*. Wiesbaden: BiB. [online] Verfügbar unter: <https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/B19-Durchschnittsalter-Bevoelkerung-ab-1871.html> [Zugriff: 19.08.2025].

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung [BiB] (2024a): *Kinder von älteren Müttern sind besser in Mathe und sozial kompetenter*. Pressemitteilung vom 06.06.2024. Wiesbaden: BiB. [online] Verfügbar unter: <https://www.bib.bund.de/DE/Presse/Mitteilungen/2024/2024-06-06-Kinder-von-aelteren-Muettern-sind-besser-in-Mathe-und-sozial-kompetenter.html> [Zugriff: 01.07.2025].

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung [BiB] (2024b): *BiB.Monitor Wohlbefinden 2024. Regionale Unterschiede in der Lebenszufriedenheit in Deutschland*. Wiesbaden: BiB. [online] Verfügbar unter: <https://www.bib.bund.de/Publikation/2024/pdf/BiB-Monitor-Wohlbefinden-2024-Regionale-Unterschiede-in-der-Lebenszufriedenheit-in-Deutschland.pdf> [Zugriff: 18.08.2025].

Bundeskriminalamt [BKA] (2024): *Bundeslagebild Häusliche Gewalt 2023*. Wiesbaden: BKA. [online] Verfügbar unter: <https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Lagebilder/HaeuslicheGewalt/2023HaeuslicheGewalt.pdf> [Zugriff: 10.07.2025].

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMBFSFJ] (2025a): *Kabinett beschließt Haushaltsentwurf – 6,5 Milliarden Euro aus dem Sondervermögen für Bildung und Betreuung*. Pressemitteilung vom 26. Juni 2025. Berlin: BMBFSFJ. [online] Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/6-5-milliarden-euro-aus-dem-sondervermoegen-fuer-bildung-und-betreuung-266442> [Zugriff: 16.08.2025].

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMBFSFJ] (2025b): *Abschlussdokumentation Nationaler Aktionsplan für Kinder- und Jugendbeteiligung*. Berlin: BMBFSFJ. [online] Verfügbar unter: https://jugendstrategie.de/wp-content/uploads/2025/07/NAP-Abschlussbroschuere_2.0_07-2025.pdf [Zugriff: 19.08.2025].

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMBFSFJ] (2025c): *Gender Care Gap – ein Indikator für die Gleichstellung*. Berlin: BMBFSFJ. [online] Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gender-care-gap/gender-care-gap-ein-indikator-fuer-die-gleichstellung-137294> [Zugriff: 13.07.2025].

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2016): *Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Bildung in Regionen*. Berlin: BMBF. [online] Verfügbar unter: https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/img/BMBF_56_Chancengerechtigkeit_und_Teilhabe_BARRIEREFREI.pdf [Zugriff: 04.08.2025].

Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft [BMEL] (2025): *Ehrenamtliches Engagement in ländlichen Räumen. Sammelband zur Forschungsfördermaßnahme des BULEplus*. Berlin: BMEL. [online] Verfügbar unter: <https://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/forschung-ehrenamt.pdf> [Zugriff: 18.08.2025].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2022): *Familienleben und Familienpolitik in Ost- und Westdeutschland*. Monitor Familienforschung 44. Berlin: BMFSFJ. [online] Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/198762/3ffb71ba91a5228bca7d2b409784ff13/mff-familienpolitik-ost-west-data.pdf> [Zugriff: 10.07.2025].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2023): *Familienbarometer. Stand und Perspektiven einer krisensicheren und chancenorientierten Familienpolitik*. Berlin: BMFSFJ. [online] Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/222674/25e0f2ef258b6cc4192d0836f1c38b9d/familienbarometer-data.pdf> [Zugriff: 07.06.2025].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2024a): *Familienreport 2024*. Berlin: BMFSFJ. [online] Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/239468/a09d21ecd295be59a9aced5b10d7c5b7/familienreport-2024-data.pdf> [Zugriff: 07.06.2025].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2024b): *17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*. Berlin: BMFSFJ. [online] Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/244626/b3ed585b0cab1ce86b3c711d1297db7c/17-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [Zugriff: 07.06.2025].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2024c): *Zehnter Familienbericht. Unterstützung allein- und getrennterziehender Eltern und ihrer Kinder – Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen. Kurzfassung*. 1. Auflage., Stand: November 2024. Berlin: BMFSFJ. [online] Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/10_Familienbericht/10.%20Familienbericht_Kurzzusammenfassung.pdf [Zugriff: 21.08.2025].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2025) *Unterstützung allein- und getrennterziehender Eltern und ihrer Kinder – Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen. Zehnter Familienbericht der Bundesregierung (Kurzfassung)*. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.bund.de/resource/blob/254524/8aa3c1aeea2f0076cd6fd08f932b1c4b/zehnter-familienbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [Zugriff: 15.08.2025].

Bundesministerium des Innern und für Heimat [BMI] (2018a): *Wie wir lernen – Erreichbarkeit von Grundschulen*. In: *Deutschlandatlas*. [online] Verfügbar unter: <https://www.deutschlandatlas.bund.de/DE/Karten/Wie-wir-lernen/160-PKW-Grundschulen.html> [Zugriff: 12.08.2025].

Bundesministerium des Innern und für Heimat [BMI] (2018b): *Erreichbarkeit von Schulen bis zur 10. Klasse (Sekundarstufe I)*. In: *Deutschlandatlas*. [online] Verfügbar unter: <https://www.deutschlandatlas.bund.de/DE/Karten/Wie-wir-lernen/163/ node.html> [Zugriff: 12.08.2025].

Bundesministerium des Innern und für Heimat [BMI] (2018c): *Wie wir lernen – Erreichbarkeit von Schulen mit Sekundarstufe II*. In: *Deutschlandatlas*. [online] Verfügbar unter: <https://www.deutschlandatlas.bund.de/DE/Karten/Wie-wir-lernen/166-PKW-Schulen-Sekundarstufe-II.html> [Zugriff: 12.08.2025].

Bundesregierung (Hrsg.) (2024): *Ost und West. Frei, vereint und unvollkommen. Bericht zum Stand der Deutschen Einheit 2024*. Berlin: Der Beauftragte der Bundesregierung für Ostdeutschland. [online] Verfügbar unter: <https://www.publikationen-bundesregierung.de/resource/blob/2277952/2310968/34e86346b0ef75cd501c5890e4ae8515/zum-stand-der-deutschen-einheit-2024-download-bkamt-data.pdf> [Zugriff: 05.08.2025].

Bundeszentrale für politische Bildung [bpb] (2022): *Demografischer Wandel in West- und Ostdeutschland*. In: *Dossier Demografischer Wandel*. [online] Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/soziale-lage/demografischer-wandel/196910/demografischer-wandel-in-west-und-ost> [Zugriff: 10.07.2025].

Bundeszentrale für politische Bildung [bpb] (2024a): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. In: *Zahlen und Fakten: Soziale Situation in Deutschland*. [online] Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund/> [Zugriff: 24.07.2025].

Bundeszentrale für politische Bildung [bpb] (2024b): *Ausgewählte Armutsgefährdungsquoten*. In: *Zahlen und Fakten: Soziale Situation in Deutschland*. [online] Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61785/ausgewaehlte-armutsgefaehrdungsquoten/> [Zugriff: 22.08.2025].

Bündnis Kindergrundsicherung (2024): *Kinder brauchen mehr! Unser Vorschlag für eine Kindergrundsicherung*. Konzeptpapier. Berlin: Deutscher Kinderschutzbund Bundesverband e.V. [online] Verfügbar unter: https://kinderarmut-hatfolgen.de/wp-content/uploads/2023/04/Konzept-KGS_01_24.pdf [Zugriff: 15.08.2025].

Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleer, C. (2020): *Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [online] Verfügbar unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/SINUS-Jugendstudie_ba.pdf [Zugriff: 19.08.2025].

Calmbach, M., Flaig, B., Gaber, R., Gensheimer, T., Möller-Slawinski, H., Schleer, C. & Wisniewski, N. (2024): *Wie ticken Jugendliche? 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Eine SINUS-Studie im Auftrag von Afj, BDJ, bpb, DKJS und DFL Stiftung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [online] Verfügbar unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/u18_SINUS-Jugendstudie_Wie-ticken-Jugendliche_2024_Print_24-06-07_Sperrfrist_12.06.24_12.00.pdf [Zugriff: 03.06.2025].

Castel, R. (2000): *Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit*. Konstanz: UVK (frz. Orig. Les métamorphoses de la question sociale, Paris: Fayard 1995).

CDU, CSU & SPD (2025): *Verantwortung für Deutschland. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, 21. Legislaturperiode*. Berlin. [online] Verfügbar unter: https://www.koalitionsvertrag2025.de/sites/www.koalitionsvertrag2025.de/files/koav_2025.pdf [Zugriff: 15.08.2025].

Child Penalty Atlas (o. J.): *Child Penalty Atlas*. [online] Verfügbar unter: <https://childpenaltyatlas.org/> [Zugriff: 30.08.2025].

Consiglio, V., Geppert, C., Königs, S., Levy, H. & Vindics, A. (2021): *Bröckelt die Mittelschicht? Risiken und Chancen für mittlere Einkommensgruppen auf dem deutschen Arbeitsmarkt*. Übersetzung der Originalpublikation *Is the German Middle Class Crumbling? Risks and Opportunities*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [online] Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/broeckelt-die-mittelschicht> [Zugriff: 14.07.2025].

Conze, W. (1984): Proletariat, Pöbel, Pauperismus. In: Brunner, O., Conze, W. & Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 5. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 27–68.

DAK-Gesundheit (2023): *DAK-Studie: In Pandemie hat sich Mediensucht verdoppelt*. Pressemitteilung vom 14. März 2023. [online] Verfügbar unter: https://www.dak.de/presse/bundesthemen/kinder-jugendgesundheit/dak-studie-in-pandemie-hat-sich-mediensucht-verdoppelt_48672 [Zugriff: 25.08.2025].

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung e. V. [DKJS] (2025): *Politische Einstellungen und Wahlverhalten junger Menschen. Analyse*. Berlin: DKJS. [online] Verfügbar unter: <https://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2025/02/analyse-politische-einstellungen-und-wahlverhalten-junger-menschen.pdf> [Zugriff: 10.07.2025].

Deutscher Bundestag (2022): *Durchschnittsalter der Mitglieder des Deutschen Bundestages*. Parlamentsarchiv, Datenbank MdB-Stamm. Berlin: Deutscher Bundestag. [online] Verfügbar unter: https://www.bundestag.de/resource/blob/272474/Kapitel_03_02_Durchschnittsalter-pdf.pdf [Zugriff: 19.08.2025].

Deutscher Bundestag – Wissenschaftlicher Dienst [WD] (2023): *Zum Zusammenhang von Kinderarmut und Bildungsabbrüchen*. WD 9 – 056/23. Berlin: Deutscher Bundestag. [online] Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/973716/WD-9-056-23-pdf.pdf> [Zugriff: 15.07.2025].

Deutscher Bundestag – Wissenschaftlicher Dienst [WD] (2024): *Kindeswohl und häusliche Gewalt in Paarbeziehungen*. WD 8 – 033/24. Berlin: Deutscher Bundestag. [online] Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/1012042/b00d81bd9a0c671a70efda4b5d79df51/WD-8-033-24-pdf.pdf> [Zugriff: 07.06.2025].

Deutscher Bundestag (2024): *Berufsbildungsbericht 2024*. Unterrichtung durch die Bundesregierung, 20. Wahlperiode, Drucksache 20/11311 vom 14.05.2024. Berlin: H. Heenemann GmbH & Co. KG. [online] Verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/20/113/2011311.pdf> [Zugriff: 24.07.2025].

Deutscher Bundestag (2025): *Abgeordneten-Statistik: Der neue Bundestag in Zahlen*. Berlin: Deutscher Bundestag. [online] Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2025/kw09-wahlergebnis-statistik-1055550> [Zugriff: 19.09.2025].

Deutscher Kinderschutzbund Bundesverband e. V. [DKSB] (2024): *Jahresbericht 2023*. Berlin: DKSB Bundesverband. [online] Verfügbar unter: https://kinderschutzbund.de/wp-content/uploads/2024/04/DKSB_Jahresbericht_240423_web_FINAL.pdf [Zugriff: 17.06.2025].

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V. [Der Paritätische] (2025): *Verschärfung der Armut. Paritätischer Armutsbericht 2025*. 1. Auflage. Berlin: Der Paritätische. [online] Verfügbar unter: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/armutsbericht_2025_web_fin.pdf [Zugriff: 15.07.2025].

Deutsches Jugendinstitut e. V. [DJI] (2024a): *Abschlussbericht. Befragung Konsultation und Gestaltung(er) Lernräume 2023/2024*. München: DJI. [online] Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2024/DJI_Abschlussbericht_Befragung_KGS_2024.pdf [Zugriff: 30.06.2025].

Deutsches Jugendinstitut e. V. [DJI] (2024b): *Elternkonflikte meistern – wie Kinder gestärkt aus Familienkrisen hervorgehen können*. DJI Impulse 3+4/2024. München: DJI. [online] Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull136-137_d/DJI_Impulse_3+4_24_Web.pdf [Zugriff: 30.06.2025].

Deutsches Jugendinstitut e. V. [DJI] (2024c): *AID:A 2023 Blitzlichter. Zentrale Befunde des DJI-Surveys zum Aufwachsen in Deutschland*. Bielefeld: wbv Publikation. [online] Verfügbar unter: <https://www.wbv.de/shop/AID-A-2023-Blitzlichter-I77994> [Zugriff: 19.06.2025].

Deutsches Jugendinstitut e. V. [DJI] (2024d): *Zentrale Befunde und Empfehlungen des Projekts „Ermittlung von Bedarfslagen im Bereich Demokratieförderung und Extremismusprävention“. Teilbericht 1.* München: DJI. DOI: 10.36189/DJI202415. [online] Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2024/DJI_Bedarfsanalysen_2024_1_Zusammenfassung.pdf [Zugriff: 16.07.2025].

Deutsches Jugendinstitut e. V. [DJI] (2024e): *Was brauchen Demokratieförderung und Extremismusprävention? Empirische Befunde eines Verbundprojekts zur Analyse von Bedarfen bei Jugendlichen und Fachkräften. Empirische Studie.* München: DJI. [online] Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2024/DJI_Broschuere_Bedarfsanalysen_Empirische_Studie_2024.pdf [Zugriff: 19.09.2025].

DIW Berlin (2022): *DIW Wochenbericht 9/2022.* Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung [DIW]. [online] Verfügbar unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.836535.de/22-9.pdf [Zugriff: 08.08.2025].

Döbele, C., Engels, J. N., Heinrich, R., Loew, N., Schläger, C., Simon, A. M. & Vitt, A.-K. (2023): *Krisenerwachsen. Wie blicken junge Wähler:innen auf Politik, Parteien und Gesellschaft?* Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. [online] Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20355.pdf> [Zugriff: 03.06.2025].

Dohmen, D. (2024a): *Lehrkräftemangel! Und kein Ende in Sicht.* FiBS Forum Nr. 79. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS). [online] Verfügbar unter: https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/FiBS-Forum_79_Lehrkraeftebedarf_240301_final.pdf [Zugriff: 25.07.2025].

Dohmen, D. (2024b): *Massenexodus der Lehrkräfte? Eine Analyse der Abgänge aus dem Schuldienst.* FiBS Policy Paper Nr. 6. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS). [online] Verfügbar unter: https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/FiBS_Policy_paper_006_Massenexodus_der_Lehrkraefte_241018_final.pdf [Zugriff: 25.07.2025].

Dullien, S. & Tober, S. (2022): *Arme Familien stärker belastet.* In: *IMK Impuls*, 10/2022, S. 4. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung. [online] Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/data/Impuls_2022_10_S4.pdf [Zugriff: 30.06.2025].

Dullien, S., Rietzler, K. & Tober, S. (2024): *Brutto- und Nettoeinkommen von Arbeitnehmendenhaushalten 2021–2024. Kaufkraftlücke vor allem bei Familien. Analyse staatlicher Entlastungsmaßnahmen, kalter Progression und Kaufkraftentwicklung während der Hochinflationsphase.* IMK Policy Brief Nr. 173. Düsseldorf: Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) der Hans-Böckler-Stiftung. [online] Verfügbar unter: <https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?produkt=HBS-08911> [Zugriff: 27.09.2025].

Eichhorn, J. & Hübner, C. (2023): *Wählen ab 16. Wie wird es ein Erfolg? Hintergrundrecherche zu nationaler & internationaler Forschung und Praxis.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI: 10.11586/2023074.

El-Mafaalani, A. (2023): *Bildungssystem in der Krise: Jedes Kind ersetzt bald zwei Babyboomer.* In: *Süddeutsche Zeitung*, 8. September 2023, 14:35 Uhr. [online] Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/lehrermangel-schulsystem-probleme-el-mafaalani-1.6199746?reduced=true> [Zugriff: 13.08.2025].

El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S. & Strohmeier, K. P. (2025): *Kinder – Minderheit ohne Schutz. Aufwachsen in der alternden Gesellschaft.* Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Feldkamp, M. F. & Sommer, C. (2003): *Parlaments- und Wahlstatistik des Deutschen Bundestages 1949–2002/03.* Berlin: Deutscher Bundestag, Referat Öffentlichkeitsarbeit. [online] Verfügbar unter: https://www.bundestag.de/resource/blob/189602/3a1c9ddac371d9981ca494ec33046b5b/statistik_download-data.pdf [Zugriff: 19.09.2025].

Fichtner, S., Sandau, M., Glinka, H., Zosel, P., Falter, S., Hurrelmann, K. & Dohmen, D. (2025): *Zwischen Vision und Rebellion. Cornelsen Schulleistungsstudie 2025 – Gesamtstudie*. Berlin: FIBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. [online] Verfügbar unter: <https://www.cornelsen.de/schulleistungsstudie> [Zugriff: 24.07.2025].

Fischer, C. (unter Mitarbeit von Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Gralla, A.) (2014): *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. 1. Auflage. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. [online] Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf> [Zugriff: 16.08.2025].

Forell, M., Bellenberg, G., Gerhards, L. & Schleenbecker, L. (Hrsg.) (2023): *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule*. Münster/New York: Waxmann. DOI: 10.25656/01:28094.

Forell, M., van Ackeren-Mindl, I., Bellenberg, G. & Klein, E. D. (2024): *Woher und Wohin 2024. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Ergebnisse der Schulleistungsstudien. Überarbeitete und erweiterte Fassung*. Düsseldorf: Wübben Stiftung Bildung. [online] Verfügbar unter: https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2024/11/WST-47-001-WOHER-UND-WOHIN-WEB_final.pdf [Zugriff: 15.07.2025].

forsa (2025): *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen*. Umfragebericht im Auftrag des Verbands Bildung und Erziehung e.V. (VBE). Erhoben 10. März – 11. April 2025. Berlin: forsa. [online] Verfügbar unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2025-05-06_Bericht_forsa-Inklusion_Bund.pdf [Zugriff: 17.07.2025].

Fratzscher, M., Steinhaus, H. & Wasilewski, T. (2025): *Zwei Jahre Bürgergeld aus Sicht der Betroffenen – Vorstellung der Bürgergeld-Studie in der Bundespressekonferenz*. Veröffentlicht am 23.06.2025. [online] Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=ck_t6NtkRMg [Zugriff: 01.07.2025].

Fraser, N. & Honneth, A. (2003): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Friedrich-Ebert-Stiftung (2022): *Ein guter Start für Teilhabe. Empfehlungen zur Ausgestaltung des Startchancen-Programms*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. [online] Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19695-20221109.pdf> [Zugriff: 16.08.2025].

Funcke, A. & Menne, S. (2023): *Factsheet Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Das Wichtigste in fünf Punkten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [online] Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Factsheet_BNG_Kinder-_und_Jugendarmut_2023.pdf [Zugriff: 30.06.2025].

Funcke, A. & Menne, S. (2024): *Factsheet Alleinerziehende in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [online] Verfügbar unter: DOI: 10.11586/2024091. [online] Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Factsheet_Alleinerziehende_2024.pdf [Zugriff 19.07.2025].

Geis-Thöne, W. (2022): *Lehrkräftebedarf und -angebot: Bis 2035 steigende Engpässe zu erwarten. Szenariorechnungen zum INSM-Bildungsmonitor. Gutachten für die INSM*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. [online] Verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2022/IW-Gutachten_Lehrkr%C3%A4fteengp%C3%A4sse.pdf [Zugriff: 04.08.2025].

Geis-Thöne, W. (2024): *Ohne Inflationsausgleich ändert das Elterngeld seinen Charakter*. IW-Kurzbericht Nr. 97/2024, 27. Dezember 2024. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. [online] Verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Kurzberichte/PDF/2024/IW-Kurzbericht_2024-Elterngeld.pdf [Zugriff: 30.06.2025].

Geis-Thöne, W. (2025): *Regionale Disparitäten bei den Entwicklungen der Platzbedarfe in Kitas und Schulen*. IW-Report Nr. 2025. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. [online] Verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2025/IW-Report_2025-Platzbedarfe-Kitas-Schulen.pdf [Zugriff: 10.08.2025].

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW] (2025): *Cornelsen-Schulleitungsstudie 2025 – Hohe Belastungen und akuter Personalmangel im Fokus*. Pressemitteilung vom 6. März 2025. [online] Verfügbar unter: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/hohe-belastungen-und-akuter-personalmangel-im-fokus> [Zugriff: 14.08.2025].

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hessen [GEW Hessen] (2025): *Sondervermögen muss Investitionsstau bei der Bildungsinfrastruktur auflösen. Sondierungsgespräche im Bund*. Pressemitteilung vom 5. März 2025. [online] Verfügbar unter: <https://www.gew-hessen.de/pressemitteilungen-2025/details/sondervermoegen-muss-investitionsstau-bei-der-bildungsinfrastruktur-aufloesen> [Zugriff: 16.08.2025].

Grabowski, L. (2023): *Belastungen erkennen und handeln – Resilienz fördern bei Kindern und Jugendlichen*. Berlin: Save the Children Deutschland e. V. [online] Verfügbar unter: https://www.savethechildren.de/fileadmin/user_upload/Downloads_Dokumente/Deutsche_Programme/Gemeinsam_Handeln/Resilienz_foerdern.pdf [Zugriff: 10.07.2025].

Groh-Samberg, O. & Grundmann, M. (2006): Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 14/2006, S. 11-16. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Grotlüschen, A., Riekmann, W., Buddeberg, K. & Dutz, G. (2020): *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Presseheft zur zweiten Level-One Studie*. Bielefeld: wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004740w. [online] Verfügbar unter: <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2022/09/LEO2018-Presseheft.pdf> [Zugriff: 10.09.2025].

Grotlüschen, A., Essert (Mamedova), S., Dutz, G., Buddeberg, K. & Skowranek, K. (2025): *LEO PIAAC 2023 – Level One im deutschsprachigen Raum*. Hamburg: Universität Hamburg. [online] Verfügbar unter: <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2025/08/LEO-PIAAC-2023-Brochure-v11.pdf> [Zugriff: 10.09.2025].

Hähnle, S., Weilemann, M. & Fegert, J. M. (2020): Armut als Risikofaktor in Kindheit und Jugendalter. In: Fegert, J. M. et al. (Hrsg.): *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters*. 3. Auflage. Berlin: Springer, S. 177–192. DOI: 10.1007/978-3-662-49289-5_50.

Handle, J. & Scheuble, S. (2021): *Die Rolle von Sport in gewaltbereiter rechtsextremer Radikalisierung und in der Extremismusprävention*. Radicalisation Awareness Network (RAN). Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. [online] Verfügbar unter: https://home-affairs.ec.europa.eu/document/download/8cec01d5-dcdf-4a3c-9b0a-081ff5eacb47_de?filename=ran_role_of_sports_in_violent_right-wing_extremist_radica_pcve_2021_de.pdf [Zugriff: 25.08.2025].

Hans-Böckler-Stiftung (2006): *Armut verbaut Bildungschancen*. Böckler Impuls 2/2006. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. [online] Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/pdf/impuls_2006_02_6.pdf [Zugriff: 23.07.2025].

Hans-Böckler-Stiftung (2007): *Gesellschaftliche Ungleichheit – in der Schule erlernt*. Böckler Impuls 04/2007. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. [online] Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/pdf/impuls_2007_04_4-5.pdf [Zugriff: 24.07.2025].

Hans-Böckler-Stiftung (2024): *Auf einen Blick: Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Aktualisiert am 03.12.2024. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. [online] Verfügbar unter: <https://www.boeckler.de/de/auf-einen-blick-17945-20845.htm> [Zugriff: 25.08.2025].

- Hans-Böckler-Stiftung & Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung [IMK] (2025): *Neue Werte des IMK-Inflationsmonitors: Inflation für 8 von 9 Haushaltstypen unter Zielrate der EZB, weiterer EZB-Zinsschritt notwendig*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung / IMK. [online] Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/data/pm_imk_2025_06_18.pdf [Zugriff: 30.06.2025].
- Hartlieb, L. (2024): Arm in jungen Jahren: Kindheitsforscher Michael Klundt warnt vor gravierenden Folgen. In: *Sonntagsblatt*, 04.12.2024. [online] Verfügbar unter: <https://www.sonntagsblatt.de/artikel/gesellschaft/arm-jungen-jahren-kindheitsforscher-michael-klundt-warnt-vor-gravierenden> [Zugriff: 10.07.2025].
- Haßler, J., Wurst, A.-K., Jungblut, M. & Schlosser, K. (2023): Influence of the pandemic lockdown on Fridays for Future's hashtag activism. In: *New Media & Society*, 25(8), S. 1991–2013. DOI: 10.1177/14614448211026575.
- Haug, L. (2025): *Sozialisation von politischem Interesse bei Kindern. Eine Studie zum Einfluss von individuellen, familiären und sozialstrukturellen Bedingungen auf die frühe Interessenentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-48011-0.
- Hebenstreit, J., Holtmann, E., Jaeck, T., Lutz, L.-M., Pollak, R., Reiser, M., Sand, M. & Zissel, P. (2024): *Deutschland-Monitor '23. Gesellschaftliche und politische Einstellungen. Themenschwerpunkt: Stadt und Land*. 1. Auflage. Berlin/Halle (Saale)/Jena/Mannheim: Zentrum für Sozialforschung Halle e. V. (ZSH), Institut für Politikwissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena & GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. [online] Verfügbar unter: <https://deutschland-monitor.info/fileadmin/Reports/Deutschland-Monitor23.pdf> [Zugriff: 20.08.2025]. [zit. als Deutschland-Monitor 2023].
- Heier, A.-K. (2022): Sorgearbeit fair verteilen – aber wie, Jutta Allmendinger? In: *Edition F*, 17.10.2022. [online] Verfügbar unter: <https://editionf.com/sorgearbeit-fair-verteilen-aber-wie-jutta-allmendinger/> [Zugriff: 11.07.2025].
- Heinrich, L. & Volf, I. (2022): *(Über-)Leben mit 28. AWO-ISS-Langzeitstudie zur Kinderarmut: Übergang ins junge Erwachsenenalter und Bewältigung der Corona-Krise*. Unter Mitarbeit von E. Sthamer, C. Laubstein & G. Holz. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. [online] Verfügbar unter: <https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/AWO-ISS-Langzeitstudie-VI.pdf> [Zugriff: 15.07.2025].
- Helbig, M., Konrad, M. & Nikolai, R. (2018): *Die Schulinfrastruktur in Ostdeutschland. Ein multimedialer Zugang zur Analyse der Veränderungen von Schulstandorten*. Discussion Paper P 2018–006. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. [online] Verfügbar unter: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-006.pdf> [Zugriff: 11.08.2025].
- Helm, C. & Huber, S. G. (2023): Auswirkungen der COVID-19-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 – internationale Befunde aus zwei Meta-Review-Studien. In: Huber, S. G., Helm, C. & Schneider, N. (Hrsg.): *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven*. Münster/New York: Waxmann, S. 591–604. DOI: 10.31244/9783830996361.
- Hertie School (2024): *Studie: Junge Menschen in Deutschland sorgen sich um ihre Zukunft*. 23. April 2024. Berlin: Hertie School. [online] Verfügbar unter: <https://www.hertie-school.org/de/news/detail/content/studie-junge-menschen-in-deutschland-sorgen-sich-um-ihre-zukunft> [Zugriff: 25.08.2025].
- Hockenos, P. (2020): Shifting Gears: The Climate Protest Movement in the Age of Coronavirus. In: *Yale Environment* 360, 26. März 2020. [online] Verfügbar unter: <https://e360.yale.edu/features/shifting-gears-the-climate-protest-movement-in-the-age-of-coronavirus> [Zugriff: 25.08.2025].
- Holtmann, E. (2020): *Die Umdeutung der Demokratie. Politische Partizipation in Ost- und Westdeutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Bd. 10486.

Hopf, W. & Edelstein, B. (2018): *Chancengleichheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 12.09.2018. [online] Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/174634/chancengleichheit-zwischen-anspruch-und-wirklichkeit/> [Zugriff: 18.07.2025].

Hurrelmann, K. (2002): Warum die junge Generation politisch stärker partizipieren muss. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 44/2001, S. 3-7. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [online] Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/25937/warum-die-junge-generation-politisch-staerker-partizipieren-muss/> [Zugriff: 25.08.2025].

Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2018): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 12. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2022): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 14. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung [ILS] (2025): Migrationsquoten sind das falsche Instrument. Dortmund: ILS. [online] Verfügbar unter: <https://www.ils-forschung.de/2025/07/migrationsquoten-sind-das-falsche-instrument/> [Zugriff: 17.08.2025].

Jäger, A. (2023): *Hyperpolitik. Extreme Politisierung ohne politische Folgen*. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Keil, D. (2020): Rechte Strategien in der Krise der Demokratie: Krisenperpetuierung und Pseudopartizipation. In: Filipič, U. & Schönauer, A. (Hrsg.): *Quo vadis Partizipation und Solidarität?* Wien: Verlag des ÖGB, S. 38–47. [online] Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/71238/ssoar-2020-keil-Rechte_Strategien_in_der_Krise.pdf [Zugriff: 25.08.2025].

Kaufmann, F.-X. (2003): *Sozialpolitisches Denken. Die deutsche Tradition*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kersten, J., Neu, C. & Vogel, B. (2025): *Einsamkeit und Ressentiment*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Bd. 11195.

Klemm, K. & Zorn, D. (2024): *Weniger Geburten, mehr Lehrkräfte. Spielraum für die Grundschulentwicklung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI: 10.11586/2024002. [online] Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/weniger-geburten-mehr-lehrkraefte> [Zugriff: 15.07.2025].

Kleven, H., Landais, C. & Sogaard, J. E. (2019): Children and Gender Inequality: Evidence from Denmark. In: *American Economic Journal: Applied Economics*, 11(4), S. 181–209. DOI: 10.1257/app.20180010. [online] Verfügbar unter: <https://pubs.aeaweb.org/doi/pdfplus/10.1257/app.20180010> [Zugriff: 10.07.2025].

Kleven, H., Landais, C. & Sogaard, J. E. (2021): Does Biology Drive Child Penalties? Evidence from Biological and Adoptive Families. In: *American Economic Review: Insights*, 3(2), S. 183–198. DOI: 10.1257/aeri.20200260.

Kludt, M. (2017): *Kinderarmut und Reichtum in Deutschland*. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung. [online] Verfügbar unter: <https://www.rosalux.de/publikation/id/15277> [Zugriff: 10.07.2025].

Krebs, T. & Scheffel, M. (2017): *Öffentliche Investitionen und inklusives Wachstum in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [online] Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/NW_Oeffentliche_Investitionen_und_inklusive_Wachstum.pdf [Zugriff: 16.08.2025].

Kulturbüro Sachsen e. V. (2025): *Sachsen rechts unten 2025*. Dresden: Kulturbüro Sachsen. [online] Verfügbar unter: <https://kulturbuero-sachsen.de/dokumente/> [Zugriff: 07.07.2025].

Kultusministerkonferenz [KMK] (2016): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. [online] Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf [Zugriff: 25.07.2025].

Kultusministerkonferenz [KMK] (2021): *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss vom 09.12.2021. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. [online] Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [Zugriff: 25.07.2025].

Kultusministerkonferenz [KMK] (2024): *Vorausberechnung der Zahlen der Schüler/-innen und Absolvierenden 2023 bis 2035*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 242. Korrekturfassung vom 21.07.2025. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. [online] Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_242_Vorausberechnung_Schueler_Abs_2023_2035.pdf [Zugriff: 23.08.2025].

Lepper, C. & Steinmann, V. (2024): *Status quo: Inklusion an Deutschlands Schulen. Schuljahr 2022/2023*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI: 10.11586/2024068. [online] Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/status-quo-inklusion-an-deutschlands-schulen> [Zugriff: 15.07.2025].

Lörchner, J., Schnurr, E.-M. (2024): Die erfundene Großfamilie. In: SPIEGEL Geschichte, 6/2024. [online] Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/geschichte/warum-es-frueher-kaum-grossfamilien-gab-a-55f3c9a5-c516-4fc3-b97d-28316470baf4> [Zugriff: 12.07.2025].

Löwisch, G. (2023): „Work-Life-Balance? Abstrus!“ Interview mit Thomas de Maizière. In: *Die ZEIT*, Nr. 25/2023, 06.06.2023. [online] Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2023/25/thomas-de-maiziere-work-life-balance-generation-z/komplettsicht> [Zugriff: 17.08.2025].

Lundy, L. (2007): “‘Voice’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child”. In: *British Educational Research Journal*, 33(6), S. 927–942. DOI: 10.1080/01411920701657033.

Lysons, J. & Jadv, V. (2023): The psychosocial outcomes of older parenthood in early to mid-childhood: a mini-review. *Human Reproduction*, 38 (6), S. 1028–1035. [online] Verfügbar unter: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10233307/pdf/dead070.pdf> [Zugriff: 03.08.2025].

Maihofer, A., Böhnisch, T. & Wolf, A. (2001): *Wandel der Familie. Literaturstudie*. Arbeitspapier 48. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. [online] Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-002155/p_arbp_048.pdf [Zugriff: 07.07.2025].

Manthe, R. (2024): Alltägliche Begegnungsorte der Demokratie. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 42/2024, S. 8–13. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Marx, A. & Maaz, K. (2023): Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern? Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in herausfordernden Lagen. In: *Die Deutsche Schule*, 115(3), S. 189–200. DOI: 10.31244/dds.2023.03.02.

Mau, S. (2014): Die Mittelschicht – das unbekannte Wesen? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 49/2014, S. 3–10. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Mau, S. (2024): *Ungleich vereint. Warum der Osten anders bleibt*. Berlin: Suhrkamp.

Mau, S., Lux, T. & Westheuser, L. (2023): *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

- Meschter, D. (2020): „Auf dem Dorf hast du einen Namen, in der Stadt eine Nummer“ – Geflüchtete in ländlichen Räumen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 29. April 2020. [online] Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurz dossiers/migration-in-staedtischen-und-laendlichen-raeumen/308032/> [Zugriff: 04.08.2025].
- Meyer-Timpe, U. (2012): Was Armut für die Bildungschancen bedeutet. Die Folgen der Kinderarmut belasten Deutschlands Zukunft – Perspektiven und konkrete Handlungsvorschläge. In: Marks, E. & Steffen, W. (Hrsg.): *Bildung – Prävention – Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 15. Deutschen Präventionstages*. Bonn: Forum Verlag Godesberg, S. 271–280.
- Meysen, T. (Hrsg.) (2022): *Kindschaftssachen und häusliche Gewalt. Umgang, elterliche Sorge, Kindeswohlgefährdung, Familienverfahrensrecht*. Heidelberg: SOCLES International Centre for Socio-Legal Studies gGmbH. [online] Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/185888/804264351973903018ba213d1bd73a5a/kindschaftssachen-und-haeusliche-gewalt-data.pdf> [Zugriff: 08.07.2025].
- Monitor Lehrerbildung (Hrsg.) (2020): *Flexible Wege ins Lehramt?! Qualifizierung für einen Beruf im Wandel. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt Monitor Lehrerbildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung, Robert Bosch Stiftung & Stifterverband. [online] Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/flexible-wege-ins-lehramt-qualifizierung-fuer-einen-beruf-im-wandel-all> [Zugriff: 15.07.2025].
- Mullis, D. (2024): *Der Aufstieg der Rechten in Krisenzeiten. Die Regression der Mitte*. Ditzingen: Reclam.
- Müncher, A., Pfafferott, M. & Zorn, D. (2023): *Zugewanderte Lehrkräfte für eine chancenorientierte Schule. Potenzial in Perspektiven verwandeln!* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI: 10.11586/2023052. [online] Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/zugewanderte-lehrkraefte-fuer-eine-chancenorientierte-schule> [Zugriff: 25.07.2025].
- Nachtwey, O. (2016): *Die Abstiegs-gesellschaft*. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Nationale Armutskonferenz [NAK] (2017): *Armutsrisiko Geschlecht. Armutslagen von Frauen in Deutschland*. Berlin: NAK. [online] Verfügbar unter: <https://www.nationale-armutskonferenz.de/wp-content/uploads/NAK-Armutsrisiko-Geschlecht.pdf> [Zugriff: 07.06.2025].
- Neu, C., Küpper, B. & Luhmann, M. (2023): *Extrem einsam? Die demokratische Relevanz von Einsamkeitserfahrungen unter Jugendlichen in Deutschland*. Berlin: Das Progressive Zentrum. [online] Verfügbar unter: https://www.progressives-zentrum.org/wp-content/uploads/2023/02/Kollekt_Studie_Extrem_Einsam_Das-Progressive-Zentrum.pdf [Zugriff: 25.08.2025].
- Pfahl, S., Unrau, E., Wittmann, M. & Lott, Y. (2023): *Stand der Gleichstellung von Frauen und Männern auf den Arbeitsmärkten in West- und Ostdeutschland*. WSI Report Nr. 88. Düsseldorf: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI) der Hans-Böckler-Stiftung. [online] Verfügbar unter: https://www.wsi.de/fpdf/HBS-008698/p_wsi_report_88_2023.pdf [Zugriff: 10.07.2025].
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2024): *Junge Menschen in Ost und West (April 2024)*. ZA8741; Version 1.0.0 [Datensatz]. Köln: GESIS. DOI: 10.4232/1.14356.
- Prinz, M., Wecker, O., Schwalb, S. & Hoang, V. (2025): *Gaming und Rechtsextremismus. Remake*. Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung. [online] Verfügbar unter: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2025/05/GamingUndRechtsextremismus_remake_web.pdf [Zugriff: 25.08.2025].

Prognos AG (2022): *Inflation – zusätzliche Belastung und Entlastung für Familienhaushalte*. Düsseldorf: Prognos AG. [online] Verfügbar unter: https://www.prognos.com/sites/default/files/2022-06/20220609_Inflation%20Familien_Prognos_0.pdf [Zugriff: 30.06.2025].

Raffer, C., Scheller, H., von Zahn, F., Borghorst, M. & Brilon, S. (2025): *KfW-Kommunalpanel 2025*. Frankfurt am Main: KfW Bankengruppe, Abteilung Volkswirtschaft. [online] Verfügbar unter: <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-KfW-Kommunalpanel/KfW-Kommunalpanel-2025.pdf> [Zugriff: 15.07.2025].

Rathmann, K., Bründel, H. & Hurrelmann, K. (2024): *Kindheit heute. Entwicklungen und Herausforderungen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Devine, J. & Reiß, F. (2023): Die COVID-19-Pandemie – Wie hat sie die Kinderpsyche beeinflusst? In: *Monatsschrift Kinderheilkunde*, Online ahead of print, S. 1–7. DOI: 10.1007/s00112-023-01775-x.

Reinhardt, D., Friedrich, H. & Mullis, D. (2022): *Fragiles Vertrauen – Zwischen sozialen Bewegungen und Politikverdrossenheit. Jugend und Demokratie in Zeiten der Corona-Krise*. PRIF Report, 5. Frankfurt am Main: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. [online] Verfügbar unter: https://www.prif.org/fileadmin/Daten/Publikationen/Prif_Reports/2022/prif2205_barrierefrei.pdf [Zugriff: 27.08.2025].

Reiß, F., Ottová-Jordan, V., Bilz, L., Moor, I., Dadaczynski, K., Helmchen, R. M. et al. (2025): Effects of the corona measures on the life of children and adolescents: Results of the German HBSC study 2022. In: *Journal of Health Monitoring*, 10(1), e13002. DOI: 10.25646/13002.

Robert Bosch Stiftung (2024a): *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. [online] Verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf [Zugriff: 21.06.2025].

Robert Bosch Stiftung (2024b): *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. [online] Verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2024-11/Deutsches%20Schulbarometer_Sch%C3%BCler_2024.pdf [Zugriff: 02.07.2025].

Robert Bosch Stiftung (2025): *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. [online] Verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2025-06/Deutsches%20Schulbarometer_Lehrkr%C3%A4fte_2025.pdf [Zugriff: 25.07.2025].

Roth, R. (2023): *Wie Wählen ab 16 die Demokratie stärken kann. Strategien und Handlungsansätze*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI: 10.11586/2023073.

Rottach, A., Wielath, S., Hofmann-van de Poll, F. & Pelzer, M. (2025): *Jugend und Demokratie. Analysen demokratisch relevanter Einstellungen junger Menschen in Deutschland und Europa auf Basis des European Social Survey*. AeJP Infosheet 1/2025. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V. [online] Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/aejp/2025_DJI_AeJP_Infosheet_PartizipationundDemokratie.pdf [Zugriff: 20.08.2025].

Rövekamp, M. & Jahberg, H. (2022): Die Jungen wollen nicht das Leben ihrer Väter führen. In: *Der Tagesspiegel*, 14.04.2022. [online] Verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/die-jungen-wollen-nicht-das-leben-ihrer-vater-fuehren-6308206.html> [Zugriff: 11.07.2025].

Rutter, S. & Weitkämper, F. (2022): *Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule. Ein Thema für die Lehrkräfteausbildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI: 10.11586/2022072. [online] Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/PicturePark/2022-12/Re-Produktion_sozialer_Ungleichheit.pdf [Zugriff: 23.07.2025].

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR] (2013): *Segregation an deutschen Schulen: Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin: SVR. [online] Verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/SVR_Studie_Bildungssegregation_Juli_2013.pdf [Zugriff: 06.08.2025].

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR] (2016): *Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung*. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016–1. Berlin: SVR. [online] Verfügbar unter: <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/01/Bedarfsorientierte-Schulfinanzierung.pdf> [Zugriff: 14.08.2025].

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR] (2017): *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Studie des SVR-Forschungsbereichs 2017–3. Berlin: SVR. [online] Verfügbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR_FB_Vielfalt_im_Klassenzimmer-8.pdf [Zugriff: 05.08.2025].

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR] (2025): *Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Aktualisierte Fassung vom 23. Januar 2025. Berlin: SVR gGmbH. [online] Verfügbar unter: <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2025/01/SVR-Fakten-zu-ungleichen-Bildungschancen-2025.pdf> [Zugriff: 25.07.2025].

Sanktionsfrei (2025): *Wie geht es den Menschen im Bürgergeldbezug? Ein Stimmungsbild nach zwei Jahren Bürgergeld*. Berlin: Sanktionsfrei in Kooperation mit dem Institut Verian. [online] Verfügbar unter: https://sanktionsfrei.de/assets/Buergergeldstudie_Sanktionsfrei_2025.pdf [Zugriff: 30.06.2025].

Schäfer, A. & Schoen, H. (2013): Mehr Demokratie, aber nur für wenige? Der Zielkonflikt zwischen mehr Beteiligung und politischer Gleichheit. In: *Leviathan*, 41(1), S. 94–120. [online] Verfügbar unter: https://pure.mpg.de/rest/items/item_1711558/component/file_2019650/content [Zugriff: 25.08.2025].

Schauer, A. (2023): *Mensch ohne Welt. Eine Soziologie spätmoderner Vergesellschaftung*. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Scheuermann, F. (2025): Die Linke ist jung wie nie zuvor. In: *Frankfurter Rundschau*. [online] Verfügbar unter: <https://www.fr.de/politik/die-linke-ist-jung-wie-nie-zuvor-93749903.html> [Zugriff: 16.08.2025].

Schmidt, M. & Herfter, C. (2020): Das Transparenzversprechen. Eine Diskursanalyse praxisinstructiver Zeitschriftenbeiträge. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, S. 142–155. DOI: 10.25656/01:24564.

Schneider, H., Bürer, M. & Glorius, B. (2021): *Gesellschaftliche Einstellungen in ländlichen Räumen gegenüber Neuzugewanderten: Befragungsergebnisse und regionale Spezifika*. Thünen Working Paper 174. Braunschweig: Johann Heinrich von Thünen-Institut. DOI: 10.3220/WP1619426837000. [online] Verfügbar unter: https://www.thuenen.de/media/publikationen/thuenen-workingpaper/ThuenenWorkingPaper_174.pdf [Zugriff: 03.08.2025].

Schneider, S., Chincarini, E., Liebau, E., Ortmanns, V., Pagel, L. & Schönmoser, C. (2023): *Die Messung von Bildung bei Migrantinnen und Migranten in Umfragen*. Version 1.1. GESIS Survey Guidelines, Nr. 40. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. [online] Verfügbar unter: https://www.gesis.org/fileadmin/admin/Dateikatalog/pdf/guidelines/messung_bildung_migrant_innen_schneider_2023.pdf [Zugriff: 16.02.2025].

Schroer, M. (2006): *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schulz, S. (2025): *Die Kinderwüste. Wie die Politik Familien im Stich lässt*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Seckinger, M., Pluto, L., Peucker, C. & van Santen, E. (2016): *Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. [online] Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2026/34806/pdf/Seckinger_et_al_2016_Einrichtungen_der_offenen_Kinder_und_Jugendarbeit.pdf [Zugriff: 30.08.2025].

Seibring, A. (2014): Editorial. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 49/2014, S. 2. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Selk, V. (2024): *Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratietheorie*. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Shier, H. (2001): "Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations". In: *Children & Society*, 15(2), S. 107-117. DOI: 10.1002/chi.617.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK] (2023): *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. Stellungnahme vom 27.01.2023, aktualisierte Fassung vom 05.04.2023. Bonn: SWK. DOI: 10.25656/01:26372. [online] Verfügbar unter: https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf [Zugriff: 25.07.2025].

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (2023): *IQB-Bildungstrend 2022. Pressemappe*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). [online] Verfügbar unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/media/documents/IQB_Bildungstrend2022_Pressemappe.pdf [Zugriff: 15.07.2025].

Statista (2024a): *Durchschnittsalter der Mitglieder der politischen Parteien in Deutschland 2019*. Veröffentlicht am 02.01.2024. Hamburg: Statista. [online] Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/192255/umfrage/durchschnittsalter-in-den-parteien/> [Zugriff: 19.08.2025].

Statista (2024b): *Armutgefährdungsquote von Kindern in Deutschland*. Hamburg: Statista. [online] Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/785520/umfrage/armutsgefaehrdungsquote-von-kindern-in-deutschland/> [Zugriff: 12.07.2025].

Statista (2025a): *Altersgrenzen bei Landtagswahlen, Kommunalwahlen und der Bundestagswahl in Deutschland nach Bundesländern. Stand: Mai 2025*. Hamburg: Statista. [online] Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1102383/umfrage/altersgrenzen-bei-wahlen-in-deutschland-nach-bundeslaendern/> [Zugriff: 17.08.2025].

Statista (2025b): *Altersstruktur der Abgeordneten im 21. Deutschen Bundestag*. Hamburg: Statista. [online] Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/70089/umfrage/altersstruktur-der-abgeordneten-im-bundestag/> [Zugriff: 19.08.2025].

Statistisches Bundesamt (2019): *Bevölkerung im Wandel. Annahmen und Ergebnisse der 14. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. [online] Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressekonferenzen/2019/Bevoelkerung/pressebroschuere-bevoelkerung.pdf> [Zugriff: 18.08.2025].

Statistisches Bundesamt (2022): *15. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Annahmen und Ergebnisse*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. [online] Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsvorausberechnung/begleitend.html> [Zugriff: 18.08.2025].

Statistisches Bundesamt (2024a): *Bevölkerung nach dem Gebietsstand und Durchschnittsalter 1990 bis 2023*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. [online] Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/bevoelkerungsstand-gebietsstand-werte.html> [Zugriff: 25.06.2025].

Statistisches Bundesamt (2024b): *Zahl der Kindeswohlgefährdungen im Jahr 2023 auf neuem Höchststand*. Pressemitteilung Nr. 338 vom 06.09.2024. Wiesbaden: Destatis. [online] Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/09/PD24_338_225.html [Zugriff: 08.07.2025].

Statistisches Bundesamt (2024c): *Abwanderung junger Menschen aus ostdeutschen Bundesländern hält an*. Pressemitteilung Nr. N 047 vom 01.10.2024. Wiesbaden: Destatis. [online] Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/10/PD24_N047_12.html [Zugriff: 10.07.2025].

Statistisches Bundesamt (2024d): *Wanderungen*. In: *Demografischer Wandel – Aspekte*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. [online] Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/Aspekte/demografie-wanderungen.html> [Zugriff: 10.07.2025].

Statistisches Bundesamt (2024e): *1,0 % mehr Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2023/2024*. Pressemitteilung Nr. 101 vom 14.03.2024. Wiesbaden: Destatis. [online] Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/03/PD24_101_211.html [Zugriff: 04.08.2025].

Statistisches Bundesamt (2025a): *Verdienstunterschied zwischen Frauen und Männern 2024 bei 16 %*. Pressemitteilung Nr. 056 vom 13.02.2025. Wiesbaden: Destatis. [online] Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/02/PD25_056_621.html [Zugriff: 10.07.2025].

Statistisches Bundesamt (2025b): *15. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung für Deutschland. Variante 1: Moderate Entwicklung der Geburtenhäufigkeit und Lebenserwartung bei niedrigem Wanderungssaldo (G2L2W1)*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. [online] Verfügbar unter: <https://service.destatis.de/bevoelkerungspyramide/> [Zugriff: 18.08.2025].

Statistisches Bundesamt (o. J.a): *Geburten in Deutschland – Thema Bevölkerung*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. [online] Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Geburten/_inhalt.html [Zugriff: 08.07.2025].

Statistisches Bundesamt (o. J.b): *Statistischer Bericht – Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. [online] Verfügbar unter: <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.3.2.pdf> [Zugriff: 07.08.2025].

Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2024): *Sozialbericht 2024. Ein Datenreport für Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [online] Verfügbar unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Sozialbericht_2024_bf.pdf [Zugriff: 29.09.2025]. [zit. als Sozialbericht 2024].

Steinhauer, R., Rüther, E., Moldenhauer, S. & Stolz, H.-J. (2025): *Bedarfe von Kindern und Jugendlichen für ein gelingendes Aufwachsen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [online] Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_BNG_Bedarfe_von_Kindern_und_Jugendlichen_fuer_ein_gelingendes_Aufwachsen_2025.pdf [Zugriff: 30.06.2025].

Sturm, D. F. (2023): „Entwertung des Wahlrechts“: Union gegen Absenkung des Wahlalters auf 16. In: *Der Tagesspiegel*, 17.05.2023, 15:46 Uhr. [online] Verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/politik/entwertung-des-wahlrechts-union-will-keine-absenkung-des-wahlalters-auf-16-9838160.html> [Zugriff: 18.08.2025].

Tagesschau (2025): Finanzpaket beschlossen – Der Verteilungskampf ist eröffnet. 22.03.2025, 06:57 Uhr. [online] Verfügbar unter: <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/finanzpaket-posten-debatte-100.html> [Zugriff: 16.08.2025].

Terhart, E. (2022): Die Rolle von Lehrkräften bei der (Re-)Produktion von Bildungsungerechtigkeit. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 09.06.2022. [online] Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/341050/> [Zugriff: 04.08.2025].

Tooze, A. (2022): *Zeitenwende oder Polykrise? Das Modell Deutschland auf dem Prüfstand*. Willy Brandt Lecture 2022. Schriftenreihe der Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung, Heft 36. Berlin: Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung. [online] Verfügbar unter: <https://willy-brandt.de/wp-content/uploads/bwbs-h36-online.pdf> [Zugriff: 17.07.2025].

UNESCO & Deutsche UNESCO-Kommission (2020): *Weltbildungsbericht – Kurzfassung: Inklusion und Bildung. Für alle heißt für alle*. Bonn/Paris: Deutsche UNESCO-Kommission & UNESCO. [online] Verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_Weltbildungsbericht_2020_Inklusion_und_Bildung.pdf [Zugriff: 25.07.2025].

Unfried, P. & Welzer, H. (2025): Deutschlands Umgang mit Kindern und Jugendlichen: Für Aladin El-Mafaalani sind Kinder eine abgehängte Minderheit. In: *taz FUTURZWEI*, 11.03.2025. [online] Verfügbar unter: <https://taz.de/Deutschlands-Umgang-mit-Kindern-und-Jugendlichen/vn6075170/> [Zugriff: 03.07.2025].

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. [vbw] (Hrsg.) (2019): *Region und Bildung. Mythos Stadt – Land. Gutachten des Aktionsrats Bildung*. Münster: Waxmann. [online] Verfügbar unter: https://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2019/Downloads/ARB_Gutachten_Region-und-Bildung_Mythos-Stadt-Land_2019.pdf [Zugriff: 11.08.2025].

Voigts, G. & Blohm, T. (2024): *Offene Kinder- und Jugendarbeit in Krisenzeiten aus Sicht von Jugendlichen. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Einrichtungen in Hamburg*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. DOI: 10.3224/84742711.

Weidt, E. (2024): Schule selektiert mehr als sie fördert. In: *SWR Aktuell*, 24.07.2024, 05:00 Uhr. [online] Verfügbar unter: <https://www.swr.de/swraktuell/bildungsverlierer-schule-muss-sich-aendern-100.html> [Zugriff: 17.08.2025].

Wessel, G. (2022): Neue Väter braucht das Land. In: *Deutschlandfunk Kultur*, 28.08.2022. [online] Verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/geschlechtergerechtigkeit-neue-vaeter-braucht-das-land-100.html> [Zugriff: 11.07.2025].

Will, A.-K. (2025): „Einwanderungsgeschichte“. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 13.01.2025. [online] Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/regionalprofile/deutschland/558144/einwanderungsgeschichte/> [Zugriff: 11.08.2025].

Winkler, O., Jansen, M. & Edele, A. (2022): Warum gibt es in Ostdeutschland weniger einwanderungsbezogene Bildungsungleichheit? Bedingungen der Bildungsbeteiligung und Lesekompetenz von Heranwachsenden mit Einwanderungsgeschichte in Ost- und Westdeutschland. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 51(2), S. 131–153. DOI: 10.1515/zfsoz-2022-0012.

Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie [BMWi] (2021): *Digitalisierung in Deutschland – Lehren aus der Corona-Krise*. Stellungnahme vom 12. Februar 2021. Berlin: Bundesministerium für Wirtschaft und Energie. [online] Verfügbar unter: <https://www.bmw.de/Redaktion/DE/Publikationen/Ministerium/Veroeffentlichung-Wissenschaftlicher-Beirat/gutachten-digitalisierung-in-deutschland.pdf> [Zugriff: 24.07.2025].

Wößmann, L., Schoner, F., Freundl, V.; Pfaehler, F. (2023): Der ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitor: Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? In: ifo Schnelldienst, 76. Jg., Nr. 4, S. 29–47. [online] Verfügbar unter: <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2023-04-freundl-et-al-chancenmonitor.pdf> [Zugriff: 15.07.2025].

Wößmann, L., Schoner, F., Freundl, V. & Pfaehler, F. (2024): *Ungleiche Bildungschancen: Ein Blick in die Bundesländer*. München: ifo Institut – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München e. V. [online] Verfügbar unter: <https://www.ifo.de/sites/default/files/events/Wgcjdnxkabshf80d0dsd00.pdf> [Zugriff: 15.07.2025].

Zerle, C., Cornelißen, W. & Bien, W. (2012): Das Timing der Familiengründung und dessen Folgen für Familien. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 24(1), S. 46–66. [online] Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/38460/ssoar-zff-2012-1-zerle_et_al-Das_Timing_der_Familiengrundung_und.pdf [Zugriff: 01.07.2025].

Zondervan-Zwijnenburg, M. A. J. et al. (2020): Parental age and offspring childhood mental health: A multi-cohort, population-based investigation. In: *Child Development*, 91(3), S. 964–982. DOI: 10.1111/cdev.13267.

Impressum

Herausgeberin:

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH
Tempelhofer Ufer 11, 10963 Berlin
www.dkjs.de

Autor: Alexander von Ende
Redaktion: Paula Voigt

© DKJS 2026

Die Inhalte dieser Publikation wurden mit größtmöglicher Sorgfalt erstellt. Es wird jedoch keinerlei Gewähr für die Aktualität, Richtigkeit und Vollständigkeit der bereitgestellten Informationen übernommen.