

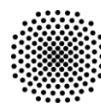
# Jugendstudie Baden-Württemberg 2024

– Ergebnisbericht der 7. Jugendstudie –

Gefördert von:



Durchgeführt von:



**Universität Stuttgart**

Institut für Sozialwissenschaften  
Institut für Erziehungswissenschaft

# Projektteam

## Projektleitung

Prof. Dr. André Bächtiger

André Bächtiger ist Professor für Politikwissenschaft an der Universität Stuttgart, Institut für Sozialwissenschaften. Er leitet die Abteilung für Politische Theorie und Empirische Demokratieforschung.

Prof. Dr. Kristina Kögler

Kristina Kögler ist Professorin für Berufspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Stuttgart. Sie leitet die Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik.

Prof. Dr. Christine Sälzer

Christine Sälzer ist Professorin für Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Stuttgart. Sie leitet die Abteilung für Pädagogik.

Prof. Dr. Susanne Vogl

Susanne Vogl ist Professorin für Soziologie mit Schwerpunkt sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden an der Universität Stuttgart und leitet die Abteilung Soziologie und sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden.

## Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter

Clara Groß (M. A.)

Clara Groß ist akademische Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung für Soziologie mit dem Schwerpunkt sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden.

Anna Deharde (M. A.)

Stella Riedel (B. A.)

Erik Roth (B. A.)

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 VORWORT .....</b>	<b>5</b>
<b>2 WICHTIGSTE ERGEBNISSE AUF EINEN BLICK .....</b>	<b>6</b>
<b>3 DIE JUGENDSTUDIE BW 2024: METHODEN UND DATEN .....</b>	<b>8</b>
<b>4 ERGEBNISSE DER JUGENDSTUDIE 2024.....</b>	<b>18</b>
4.1 FREIZEITGESTALTUNG.....	18
4.2 ENGAGEMENT .....	22
4.3 WICHTIGE THEMEN.....	28
4.4 GELD UND FINANZEN .....	31
4.5 POLITIK UND DU.....	37
4.6 GESELLSCHAFTLICHE UND PERSÖNLICHE HERAUSFORDERUNGEN.....	52
4.7 KLIMA UND ZUKUNFT .....	65
4.8 KONTROLLÜBERZEUGUNG ALS PSYCHOLOGISCHES KONZEPT .....	76
4.9 SCHULE UND DU .....	81
4.10 SCHULE UND ZUKUNFT.....	108
<b>ANHANG: FRAGEBOGEN JUGENDSTUDIE BW 2024 .....</b>	<b>127</b>

## Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: ALTERSVERTEILUNG DER BEFRAGTEN .....	10
ABBILDUNG 2: GESCHLECHT DER BEFRAGTEN .....	11
ABBILDUNG 3: ANTEILE DER SCHULARTEN.....	12
ABBILDUNG 4: SCHULART NACH GESCHLECHT.....	13
ABBILDUNG 5: ZUWANDERUNGSHINTERGRUND NACH SCHULART .....	14
ABBILDUNG 6: GEBURTSLAND DEUTSCHLAND NACH SCHULART.....	15
ABBILDUNG 7: VON DEN BEFRAGTEN GESPROCHENE SPRACHEN.....	16
ABBILDUNG 8: FREIZEITAKTIVITÄTEN.....	19
ABBILDUNG 9: TOP 10 FREIZEITAKTIVITÄTEN NACH GESCHLECHT .....	20
ABBILDUNG 10: ENGAGEMENT IN DER FREIZEIT .....	23
ABBILDUNG 11: ENGAGEMENT IN DER FREIZEIT NACH SCHULART .....	24
ABBILDUNG 12: HÄUFIGKEIT DES ENGAGEMENTS.....	25
ABBILDUNG 13: GRÜNDE, DIE ENGAGEMENT VERHINDERN .....	26
ABBILDUNG 14: ALS FÜNF WICHTIGE THEMEN GENANNT* .....	29
ABBILDUNG 15: WICHTIGE THEMEN – BEFRAGTE MIT UND OHNE ZUWANDERUNGSHINTERGRUND .....	30
ABBILDUNG 16: EIGENER KONTEZUGRIFF NACH SCHULART .....	32
ABBILDUNG 17: SELBSTEINSCHÄTZUNG DER FINANZKOMPETENZ NACH GESCHLECHT .....	33
ABBILDUNG 18: INFORMATIONQUELLEN FÜR FINANZFRAGEN.....	34
ABBILDUNG 19: INFORMATIONQUELLEN FÜR FINANZFRAGEN NACH SCHULART .....	35
ABBILDUNG 20: INFORMATIONQUELLEN FÜR FINANZFRAGEN NACH GESCHLECHT .....	36
ABBILDUNG 21: INTERESSE AN POLITIK .....	38
ABBILDUNG 22: INTERESSE AN POLITIK NACH SCHULART .....	39
ABBILDUNG 23: ZUFRIEDENHEIT MIT DEMOKRATIE.....	40
ABBILDUNG 24: ZUFRIEDENHEIT MIT DEMOKRATIE NACH SCHULART .....	41
ABBILDUNG 25: ZUFRIEDENHEIT MIT DEMOKRATIE NACH ZUWANDERUNGSHINTERGRUND .....	42
ABBILDUNG 26: VERTRAUEN IN EINRICHTUNGEN ODER PERSONEN .....	43
ABBILDUNG 27: WICHTIGKEIT DEMOKRATIE .....	44
ABBILDUNG 28: WICHTIGKEIT DEMOKRATIE NACH ZUWANDERUNGSHINTERGRUND.....	45
ABBILDUNG 29: BEWERTUNG REGIERUNGSFORMEN .....	46
ABBILDUNG 30: BEWERTUNG POLITISCHE ENTSCHEIDUNGSFINDUNG .....	48
ABBILDUNG 31: NUTZUNG ANGEBOT POLITISCHE BILDUNG.....	49
ABBILDUNG 32: BETEILIGUNGSFORMATE FÜR JUGENDLICHE.....	50
ABBILDUNG 33: SORGEN DER JUGENDLICHEN.....	54
ABBILDUNG 34: SORGEN, KEINE ARBEIT ZU FINDEN NACH SCHULART .....	55
ABBILDUNG 35: SORGEN UM RECHTSEXTREMISMUS NACH SCHULART .....	56
ABBILDUNG 36: SORGEN, KEINE ARBEIT ZU FINDEN, MIT UND OHNE ZUWANDERUNGSHINTERGRUND.....	57
ABBILDUNG 37: PSYCHISCHE BELASTUNGEN INNERHALB DER LETZTEN WOCHEN (MITTELWERTE) .....	59
ABBILDUNG 38: SCHLECHT GESCHLAFEN IN DER LETZTEN WOCHEN .....	60
ABBILDUNG 39: DAS LEBEN GENOSSEN IN DER LETZTEN WOCHEN .....	61
ABBILDUNG 40: PERSONEN, AN WELCHE DIE JUGENDLICHEN SICH MIT SORGEN UND BELASTUNGEN WENDEN KÖNNEN .....	62
ABBILDUNG 41: PERSONEN, AN WELCHE DIE JUGENDLICHEN SICH MIT SORGEN UND BELASTUNGEN WENDEN KÖNNEN .....	63
ABBILDUNG 42: PERSÖNLICHE NORM I BEZÜGLICH UMWELT- UND KLIMASCHUTZ.....	66
ABBILDUNG 43: PERSÖNLICHE NORM II BEZÜGLICH UMWELT- UND KLIMASCHUTZ .....	67
ABBILDUNG 44: BEWUSSTSEIN FÜR HANDLUNGSKONSEQUENZEN I.....	68
ABBILDUNG 45: BEWUSSTSEIN FÜR HANDLUNGSKONSEQUENZEN II.....	69
ABBILDUNG 46: BEWUSSTSEIN FÜR HANDLUNGSKONSEQUENZEN II NACH SCHULART .....	70



ABBILDUNG 47: ÖKOLOGISCHER VERANTWORTUNG I.....	71
ABBILDUNG 48: ÖKOLOGISCHER VERANTWORTUNG II.....	72
ABBILDUNG 49: PERSÖNLICHE NORM I NACH GESCHLECHT .....	73
ABBILDUNG 50: ANGST VOR KLIMAWANDEL NACH GESCHLECHT .....	74
ABBILDUNG 51: EXTERNALE KONTROLLÜBERZEUGUNG.....	77
ABBILDUNG 52: EXTERNALE KONTROLLÜBERZEUGUNG VON BEFRAGTEN MIT UND OHNE ZUWANDERUNGSHINTERGRUND.....	78
ABBILDUNG 53: INTERNALE KONTROLLÜBERZEUGUNG .....	79
ABBILDUNG 54: INTERNALE KONTROLLÜBERZEUGUNG NACH GESCHLECHT DER BEFRAGTEN .....	80
ABBILDUNG 55: MITWIRKUNGSMÖGLICHKEITEN AN DER EIGENEN SCHULE .....	83
ABBILDUNG 56: AMT ALS KLASSENSPRECHERIN ODER KLASSENSPRECHER NACH GESCHLECHT .....	84
ABBILDUNG 57: MITBESTIMMUNGSMÖGLICHKEITEN IM UNTERRICHT .....	86
ABBILDUNG 58: MITBESTIMMUNG BEI DER FESTLEGUNG VON REGELN IM UNTERRICHT NACH SCHULFORM.....	87
ABBILDUNG 59: MITBESTIMMUNG BEI DER AUSWAHL VON UNTERRICHTSTHEMEN NACH SCHULFORM .....	88
ABBILDUNG 60: JUGENDLICHE, DIE IM AKTUELLEN SCHULJAHR SCHON MINDESTENS EINMAL DEN UNTERRICHT GESCHWÄNZT HABEN	90
ABBILDUNG 61: SELBSTBERICHTETER SCHULABSENTISMUS IM AKTUELLEN SCHULJAHR NACH FÄCHERN UND ZEITDAUER.....	91
ABBILDUNG 62: SCHWÄNZEN EINZELNER GANZER SCHULTAGE NACH GESCHLECHT.....	92
ABBILDUNG 63: SCHWÄNZEN EINZELNER GANZER SCHULTAGE NACH ZUWANDERUNGSHINTERGRUND .....	93
ABBILDUNG 64: GRÜNDE FÜR SCHULABSENTISMUS .....	94
ABBILDUNG 65: SCHULABSENTISMUS, WEIL JEMAND MIT EINER LEHRKRAFT NICHT ZURECHTKAM.....	96
ABBILDUNG 66: SCHULABSENTISMUS, WEIL DER UNTERRICHT LANGWEILIG WAR .....	97
ABBILDUNG 67: SCHULABSENTISMUS, WEIL IM UNTERRICHT NICHTS VERPASST WIRD (SCHULARTEN) .....	98
ABBILDUNG 68: SCHULABSENTISMUS MANGELS WOHLBEFINDEN IN DER SCHULE .....	99
ABBILDUNG 69: SCHULABSENTISMUS, WEIL IM UNTERRICHT NICHTS VERPASST WIRD (ZUWANDERUNGSHINTERGRUND) .....	100
ABBILDUNG 70: SCHULABSENTISMUS IN DER EIGENEN KLASSE .....	101
ABBILDUNG 71: VERBREITETER SCHULABSENTISMUS IN DER EIGENEN KLASSE NACH SCHULFORM .....	102
ABBILDUNG 72: VERBREITETER SCHULABSENTISMUS IN DER EIGENEN KLASSE NACH ZUWANDERUNGSHINTERGRUND .....	103
ABBILDUNG 73: WUNSCH NACH HÄRTEREN REAKTIONEN AUF ABSENTISMUS NACH SCHULART .....	105
ABBILDUNG 74: BILDUNGSASPIRATION NACH SCHULART .....	109
ABBILDUNG 75: BILDUNGSASPIRATION NACH GESCHLECHT .....	110
ABBILDUNG 76: GEWÜNSCHTE TÄTIGKEIT NACH DEM SCHULABSCHLUSS.....	111
ABBILDUNG 77: GEWÜNSCHTE TÄTIGKEIT NACH DEM SCHULABSCHLUSS NACH SCHULARTEN .....	112
ABBILDUNG 78: GEWÜNSCHTE TÄTIGKEIT NACH DEM SCHULABSCHLUSS NACH GESCHLECHT .....	113
ABBILDUNG 79: GEWÜNSCHTE TÄTIGKEIT NACH DEM SCHULABSCHLUSS NACH ZUWANDERUNGSHINTERGRUND.....	114
ABBILDUNG 80: BERUFLICHER IDENTITÄTSSTATUS .....	115
ABBILDUNG 81: BERUFLICHER IDENTITÄTSSTATUS NACH SCHULART .....	116
ABBILDUNG 82: BERUFLICHER IDENTITÄTSSTATUS NACH GESCHLECHT.....	117
ABBILDUNG 83: MITTELWERTE DER BERUFLICHEN INTERESSENSDIMENSIONEN RIASEC.....	119
ABBILDUNG 84: MITTELWERTE DER BERUFLICHEN INTERESSENSDIMENSIONEN NACH SCHULARTEN .....	120
ABBILDUNG 85: UNTERSTÜTZUNG BEI DER BERUFSWAHL: PERSONENGRUPPEN.....	121
ABBILDUNG 86: UNTERSTÜTZUNG BEI DER BERUFSWAHL DURCH LEHRKRÄFTE NACH SCHULARTEN .....	122
ABBILDUNG 87: UNTERSTÜTZUNG BEI DER BERUFSWAHL DURCH BIZ/ARBEITSAGENTUR NACH SCHULARTEN.....	123
ABBILDUNG 88: WUNSCH NACH UNTERSTÜTZUNG BEI DER BERUFSWAHL.....	124

## 1 Vorwort

Jugendliche sind unsere Zukunft und gleichzeitig ein Seismograph für gesellschaftliche Problemlagen. Deshalb ist es von besonderer Bedeutung, die Lebenslagen von Jugendlichen kontinuierlich zu untersuchen und Probleme und Herausforderungen in ihrer Lebenswirklichkeit zu identifizieren.

Dieser Bericht stellt die Ergebnisse der siebten Jugendstudie Baden-Württemberg vor, die vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport gefördert und vom Institut für Sozialwissenschaften und dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Stuttgart durchgeführt wurde. Ziel des Projektes war es, nach einer Neukonzeption der methodischen und inhaltlichen Anlage der Untersuchung im Jahr 2021/2022 die Studie fortzuführen, um zu ausgewählten Themen Einblicke in die aktuelle Lebenswelt von Jugendlichen in Baden-Württemberg zu erhalten. Mit einer langfristig angelegten Jugendstudie in Baden-Württemberg können Entwicklungen über Kohorten nachgezeichnet werden. Die Studie ist neben der Bildungspolitik sowohl für die interessierte Öffentlichkeit als auch für die Wissenschaft relevant, denn sie kann als empirischer Bezugspunkt für politische Entscheidungen zu Maßnahmen der Jugendbildung dienen.

Im Mittelpunkt der aktuellen Studie stehen Themen aus den Bereichen Politik, Bildung und Gesellschaft. In einem modular aufgebauten Fragebogen wurden Fragen zu Freizeitverhalten und ehrenamtlichem Engagement, wichtigen Themen und Werten der Jugendlichen, Geld und Finanzen, Politik und Demokratie, Sorgen und Belastungen, Kontrollüberzeugung, Umweltbewusstsein, Schulbesuchsverhalten und Berufsvorstellungen gestellt. Mit dieser enormen Themenbreite reagieren wir auf die vielfältigen Herausforderungen unserer Zeit und versuchen, ein möglichst breites Verständnis jugendlicher Lebenswelten zu erreichen.

Durchgeführt wurde die Befragung als Online-Umfrage im Frühjahr 2024 an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg in der neunten Klassenstufe. Die Teilnahme erfolgte während einer Unterrichtsstunde im regulären Klassenkontext. Durch die Beteiligung von insgesamt mehr als 2.000 Schülerinnen und Schülern aus 86 Schulen konnte ein aussagekräftiges Bild über die Lebenssituation, Wünsche und Sorgen Jugendlicher in Baden-Württemberg gezeichnet werden.

Die Ergebnisse sind für verschiedene Akteure von Bedeutung: Einerseits können Schülerinnen und Schüler die Ergebnisse diskutieren und vergleichen, andererseits können Eltern, Lehrkräfte oder Fachkräfte, die mit Jugendlichen arbeiten, sich auf sie beziehen. Auch für Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger in Politik und Verwaltung können die Ergebnisse Anreize bieten und einen Dialog initiieren.

Unser aufrichtiger Dank gilt den Schülerinnen und Schülern, den Schulen und den Lehrkräften, deren Mitwirkung die Durchführung der Studie erst ermöglicht hat. Die vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen im Schulalltag sind uns bewusst. Umso mehr wissen wir zu schätzen, dass Sie sich die Zeit genommen haben, um an unserer Umfrage teilzunehmen!

Die Jugendstudie ist eine gute Gelegenheit, der Jugend zuzuhören und mit ihr im Dialog zu bleiben, wie dies nach der letzten Jugendstudie in BW bereits erfolgreich begonnen wurde. Wir wünschen eine anregende Lektüre.

## 2 Wichtigste Ergebnisse auf einen Blick

### Basis

- Die Befragten sind überwiegend zwischen 14 und 16 Jahre alt.
- 48 % geben an männlich zu sein, 47 % weiblich, 5 % wollen oder können sich nicht zuordnen.
- Von den Befragten besuchen 40 % eine Realschule, 33 % ein Gymnasium, 14 % eine Gemeinschaftsschule und 12 % eine Werkrealschule/Hauptschule.
- Knapp 45 % haben einen Zuwanderungshintergrund.
- Gut die Hälfte der Befragten spricht zu Hause ausschließlich Deutsch. Mit den Mitschülerinnen und Mitschülern sprechen knapp 70 % der Befragten ausschließlich Deutsch.

### Freizeit

- Die drei am häufigsten genannten Freizeitaktivitäten sind Internetnutzung (66 %), Treffen mit Freundinnen und Freunden (66 %) sowie Musik hören (54 %).
- Weniger als 30 % der Schülerinnen und Schüler arbeiten während der Schulzeit oder haben in den vergangenen Sommerferien gearbeitet.

### Engagement

- Zwei von drei Schülerinnen und Schülern engagieren sich in ihrer Freizeit.
- Die meisten (68 %) der engagierten Schülerinnen und Schüler bringen sich in Vereinen ein, jeweils rund 20 % in Schul-Arbeitsgruppen und in religiösen Gruppen.
- Häufigste Gründe, die ein Engagement verhindern, sind Schulstress und fehlende Motivation.

### Wichtige Themen

- Familie (84 %), Gesundheit (69 %) und Freunde/Freundinnen (60 %) sind die drei als am wichtigsten ausgewählten Themen
- Geld wird häufiger von männlichen Befragten als eines der fünf wichtigsten Themen genannt (53 % vs. 33 %), Liebe und Partnerschaft häufiger von weiblichen Befragten (29 % vs. 18 %).

### Geld und Finanzen

- Knapp zwei Drittel der Jugendlichen haben Zugriff auf ein eigenes Konto.
- 89 % der Jugendlichen haben keine Schuldenerfahrungen.
- Jugendliche, insbesondere Jungen, schätzen sich im Umgang mit Geld als kompetent ein.
- Als Informationsquellen in Finanzfragen dienen vorrangig das Elternhaus, das Internet und der Freundeskreis.

### Politik

- Rund ein Drittel der Jugendlichen ist unzufrieden damit, wie die Demokratie aktuell funktioniert.
- Die große Mehrheit der Jugendlichen (80 %) unterstützt Demokratie als Wert.
- Rund 40 % der Jugendlichen haben Sympathien für einen starken Staatschef, während knapp 80 % Sympathien für direkte Demokratie haben.
- Jugendliche nutzen außerschulische Bildungsangebote nur sehr selten; gleichzeitig gibt es ein klares Interesse an einem Ausbau.

### **Gesellschaftliche und persönliche Herausforderungen**

- Psychische Belastungen sind unter Jugendlichen weit verbreitet.
- Steigende Preise und Krieg/Terror bereiten den Jugendlichen die größten Sorgen.
- Zwei Drittel der Jugendlichen haben Bezugspersonen, an die sie sich mit Sorgen und Belastungen wenden können; ein Viertel der Jugendlichen macht Probleme lieber mit sich selbst aus.
- Mädchen sowie Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund sind häufiger von psychischen Belastungen betroffen.

### **Klima und Zukunft**

- 60 % der Schülerinnen und Schüler haben ein schlechtes Gewissen, wenn sie Plastikmüll in die Natur werfen.
- 13 % würden der Umwelt zuliebe auf weite Urlaubsreisen verzichten.
- 45 % sind der Meinung, dass durch die Wahl eines umweltschonenden Verkehrsmittels die Umwelt geschützt werden kann.
- Der Klimawandel macht 14 % der Schülerinnen und 6 % der Schüler Angst.

### **Schule und Du**

- Fast die Hälfte der Jugendlichen (48 %) hat sich in der Schule für etwas engagiert (Schulfest, SMV o.ä.).
- Mädchen engagieren sich häufiger als Jungen, außer beim Amt der Klassensprecherin.
- Das Ausmaß der Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule unterscheidet sich je nach Thema: am meisten Mitbestimmung ist bei der Gestaltung des Klassenzimmers gegeben, am wenigsten bei der Festlegung der Unterrichtsthemen und Hausaufgaben.
- Gut die Hälfte der Befragten hat im Schuljahr 2023/24 bereits mindestens einmal den Unterricht geschwänzt.
- An Gymnasien wird seltener und aus anderen Gründen und Anlässen geschwänzt als an anderen Schularten.

### **Kontrollüberzeugungen als psychologisches Konzept**

- Befragte mit Zuwanderungshintergrund und weibliche Befragte haben eine geringere Kontrollüberzeugung.
- Die Einschätzung der Handlungsfähigkeit unterscheidet sich nicht nach Schularten.
- Jugendliche sehen ihre Handlungsfreiheit tendenziell durch andere eingeschränkt. Trotzdem schätzen Sie ihr eigenes Tun als relevant für ihr Leben und ihren Erfolg an.

### **Schule und Zukunft**

- Knapp die Hälfte der Jugendlichen hält ein Studium als höchsten Bildungsabschluss für erstrebenswert.
- Die Bildungsaspiration hängt eng mit dem bereits eingeschlagenen Bildungsweg zusammen.
- Weibliche Jugendliche äußern höhere Bildungsaspirationen als männliche.
- Jeweils ein Viertel der Jugendlichen möchte nach der Schule eine Ausbildung oder ein Studium aufnehmen.
- Die Mehrheit der Jugendlichen hat schon eine Idee bezüglich ihrer beruflichen Zukunft, insbesondere Schülerinnen und Schüler an Realschulen.
- Männliche Jugendliche interessieren sich tendenziell eher für unternehmerische und handwerkliche bzw. technische berufliche Tätigkeiten, während Mädchen soziale Tätigkeiten als etwas interessanter wahrnehmen.
- Unterstützung bei der Berufswahl und Berufsberatung wird vorrangig von engen sozialen Bezugspersonen in Familie und Freundeskreis gewünscht und in

### 3 Die Jugendstudie BW 2024: Methoden und Daten

Die Ergebnisse dieser Studie basieren auf der Auswertung von Selbstauskünften von 2.092 befragten Schülerinnen und Schülern an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg. Hierfür haben die Schülerinnen und Schüler der neunten Klassenstufe aller Schularten, mit Ausnahme der Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) einen selbstadministrierten Onlinefragebogen (über die Befragungsplattform Qualtrics) zu folgenden Themenbereichen ausgefüllt: Politik, freiwilliges Engagement, Mitwirkung und Involviertheit an der Schule, Gesundheit, Finanzen, Umwelt, Zukunftspläne, persönliche Werte und Freizeit.

Die Stichprobenziehung erfolgte als mehrstufige Zufallsauswahl. Zunächst wurde dafür eine anteilig proportionale Menge an 147 Schulen nach dem Zufallsprinzip aus einer Liste aller öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg gezogen (nach Schultyp stratifizierte Zufallsauswahl). In einem zweiten Schritt wurden die 147 Schulleitungen per Anschreiben durch das Projektleitungsteam gebeten, die Onlinebefragung (mit je einer Klasse aus der neunten Jahrgangsstufe im Klassenverband) im EDV-Raum oder an entsprechenden Endgeräten während einer Schulstunde durchzuführen. Insgesamt kamen 86 Schulen dieser Bitte innerhalb des Befragungszeitraums vom 06.02.2024 bis 17.05.2024 nach, was einer Ausschöpfungsquote von knapp 60 % entspricht. Um diese vergleichsweise hohe Ausschöpfungsquote zu erreichen, wurden zwei Erinnerungsschreiben per E-Mail (11.03.2024 und 16.04.2024) versendet. Die Teilnahme einer Schule konnte über einen individuellen Zugangscode pro Schule nachvollzogen werden. Rückschlüsse auf einzelne Schülerinnen und Schüler sind nicht möglich.

Von den insgesamt 2.272 begonnenen Fragebögen verblieben nach einer Datenbereinigung (zum Beispiel um Personen, die nach Eingabe des Zugangscode keine weitere Frage beantwortet haben oder den Fragebogen außerhalb von Schulzeiten ausgefüllt haben) insgesamt 2.092 Fälle, welche in den hier vorgestellten Analysen ausgewertet werden konnten.

Die Fälle wurden anschließend nach Schulart gewichtet, um die Verteilung der teilnehmenden Schularten (Gymnasium, Realschule, Haupt- und Werkrealschule und Gemeinschaftsschule) der Verteilung öffentlicher Schulen in Baden-Württemberg anzupassen und repräsentative Aussagen zu ermöglichen und Verzerrungen durch unterschiedliche Teilnahme-wahrscheinlichkeiten auszugleichen. Wenn beispielsweise zufällig besonders große Gymnasien gezogen würden, in denen auch die Klassen groß sind, dann wären Gymnasiastinnen und Gymnasiasten überrepräsentiert. Die Gewichtung relativiert diesen Überhang wieder. Um die Gewichte zu berechnen, wurde zum einen die Ziehungswahrscheinlichkeit der Schule (d. h. die Wahrscheinlichkeit, dass die jeweilige Schule unter allen öffentlichen Schulen Baden-Württembergs ausgewählt wurde) sowie die Ziehungswahrscheinlichkeit der Schülerinnen und Schüler (anhand der jeweiligen Schüleranzahl der Klasse und Stufe innerhalb der gezogenen Schulen) herangezogen.

Die Onlinebefragung wurde im Mittel innerhalb von rund 27 Minuten beantwortet. In Abhängigkeit von gegebenen Antworten (z. B. „Falls Antwort „ja“, weiter mit Frage 9“) waren zwischen 164 bis 182 Einzelentscheidungen durch die Schülerinnen und Schüler zu treffen. Die

Befragungszeit unterschied sich im Median zwischen den Schularten nur um wenige Minuten. Am längsten dauerte die Befragung mit rund 30 Minuten bei den Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Werkrealschulen, am kürzesten mit 27 Minuten bei den Teilnehmenden der Realschulen.

Die eingesetzten Skalen und Befragungsinstrumente basieren zum Großteil auf etablierten Instrumenten. Einzelne Fragen und Antwortskalen wurden jedoch neu entwickelt und/oder an die Zielgruppe der Jugendstudie angepasst, um gültige und zuverlässige Antworten sicherzustellen. Die Anpassungen basieren dabei sowohl auf den Einschätzungen der Expertinnen und Experten innerhalb der Projektgruppe als auch auf den Ergebnissen von insgesamt zwölf kognitiven Interviews, die mit Schülerinnen und Schülern einer Gemeinschaftsschule, einer Realschule und eines Gymnasiums im Vorfeld der eigentlichen Befragung (26. Oktober) durchgeführt und ausgewertet wurden. Kognitive Interviews sind ein qualitatives Instrument zur Erprobung neu zusammengestellter Befragungsinstrumente und Sicherung der Validität der Ergebnisse. Die kognitiven Interviews fokussierten sich dabei auf das Frageverständnis und die geäußerten assoziativen Verbindungen zwischen zentralen Teilaspekten des Fragebogens. Basierend auf den Ergebnissen dieses Vorabtests wurden einzelne Fragen umformuliert, Formatierungen angepasst, Begriffe an die Zielgruppe angepasst und vereinzelte Fragen ersatzlos gestrichen. Danach wurde ein sogenannter Standard-Pretest bzw. Pilot durchgeführt: Insgesamt sechs Schulen aller Schularten wurden gebeten, den Fragebogen online zu beantworten. Damit konnte sichergestellt werden, dass die technische Umsetzung der Onlinebefragung reibungslos funktioniert, genug Zeit zur Beantwortung der Fragen einkalkuliert ist und Fragen keine auffälligen Verteilungen aufweisen, die auf Verständnisschwierigkeiten oder technische Probleme hinweisen würden. Es nahmen 179 Schülerinnen und Schüler teil. Zusätzlich füllte die jeweilige Lehrkraft einen Fragebogen aus, in dem nach Besonderheiten, Auffälligkeiten und Verständlichkeit gefragt wurde.

Zum besseren Verständnis der im Folgenden dargestellten Ergebnisse wird die Zusammensetzung der Stichprobe, sprich: „wer“ befragt wurde, kurz beschrieben.

Die jeweiligen Schaubilder mit den Prozentzahlen beziehen sich immer auf die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die jeweilige Frage bzw. die jeweiligen Fragen beantwortet haben. Unter jedem Schaubild steht deshalb die Fallzahl „n“. Somit werden jene Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen, die die jeweilige Frage bzw. die jeweiligen Fragen nicht beantwortet haben. Gründe hierfür könnten zum Beispiel sein, dass sie die Frage übersprungen haben, aufgrund von Filterführungen die Frage nicht erhalten oder den Fragebogen vorzeitig abgebrochen haben. Als Konsequenz kann die Fallzahl pro Frage variieren und nicht immer den insgesamt 2.092 entsprechen. Die nachfolgenden Grafiken in diesem Kapitel basieren auf den ungewichteten Fallzahlen. Im Kapitel 4 werden demgegenüber stets die gewichteten Fallzahlen dargestellt. In den Fußnoten werden jedoch sowohl die gewichteten, als auch die ungewichteten Fallzahlen angegeben. Da im Prozess der Gewichtung manche Fälle ein höheres, andere ein niedrigeres Gewicht erhalten, um insgesamt der proportionalen Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schularten zu entsprechen, kann es hier zu (geringfügigen) Abweichungen zwischen der tatsächlichen und der gewichteten Fallzahl kommen.

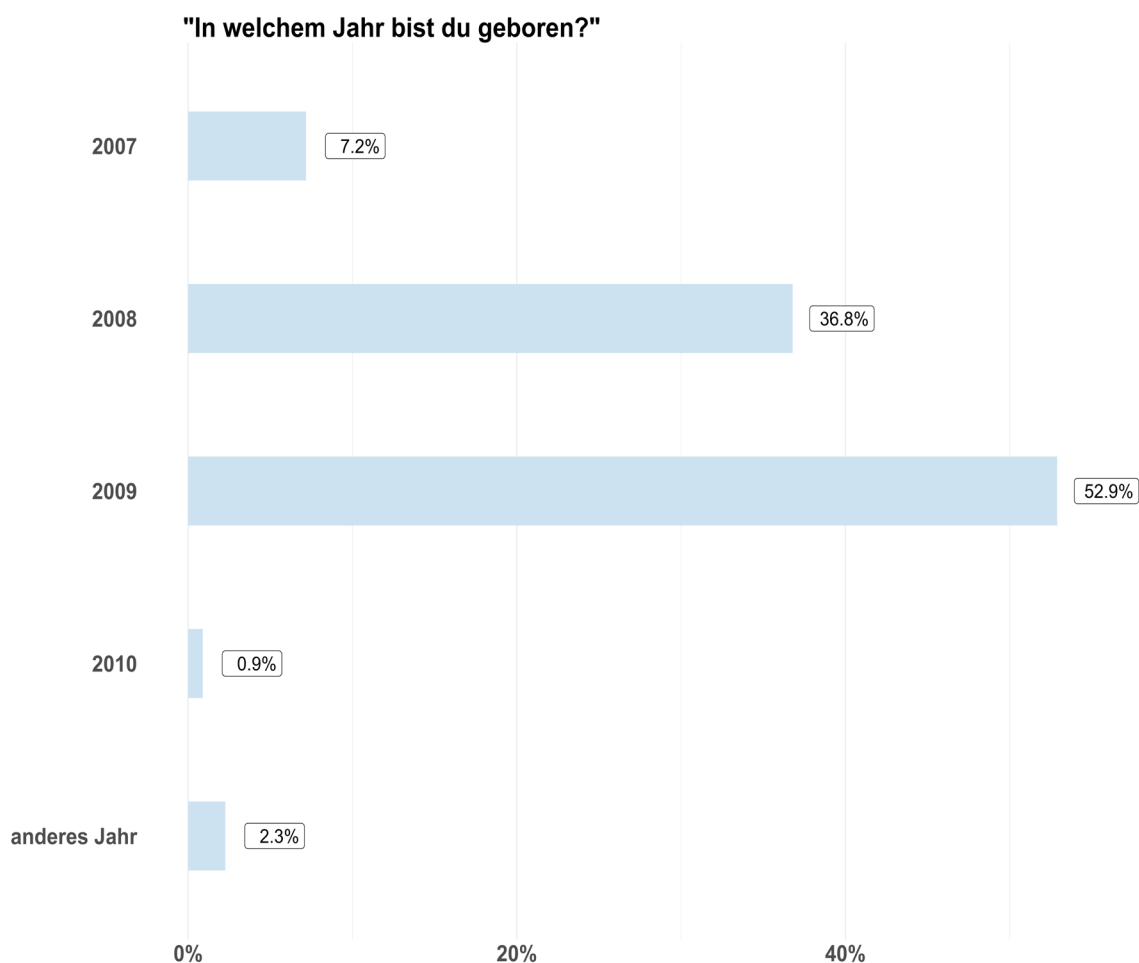
## Stichprobenbeschreibung

Die im Folgenden dargestellten Kennzahlen geben die prozentualen ungewichteten Anteile wieder.

### Alter der Befragten

Über 50 % der Befragten gab an, im Jahr 2009 geboren und demnach zum Zeitpunkt der Befragung 15 oder 14 Jahre alt zu sein (s. Abbildung 1). Unter 40 % der Schülerinnen und Schüler gaben an, im Jahr 2008 geboren zu sein; sie sind demnach zum Befragungszeitpunkt 16 oder 15 Jahre alt. Nur wenige sind im Jahr 2007 (7 %), 2010 (1 %) oder in einem anderen Jahr (2 %) geboren.

**Abbildung 1: Altersverteilung der Befragten**

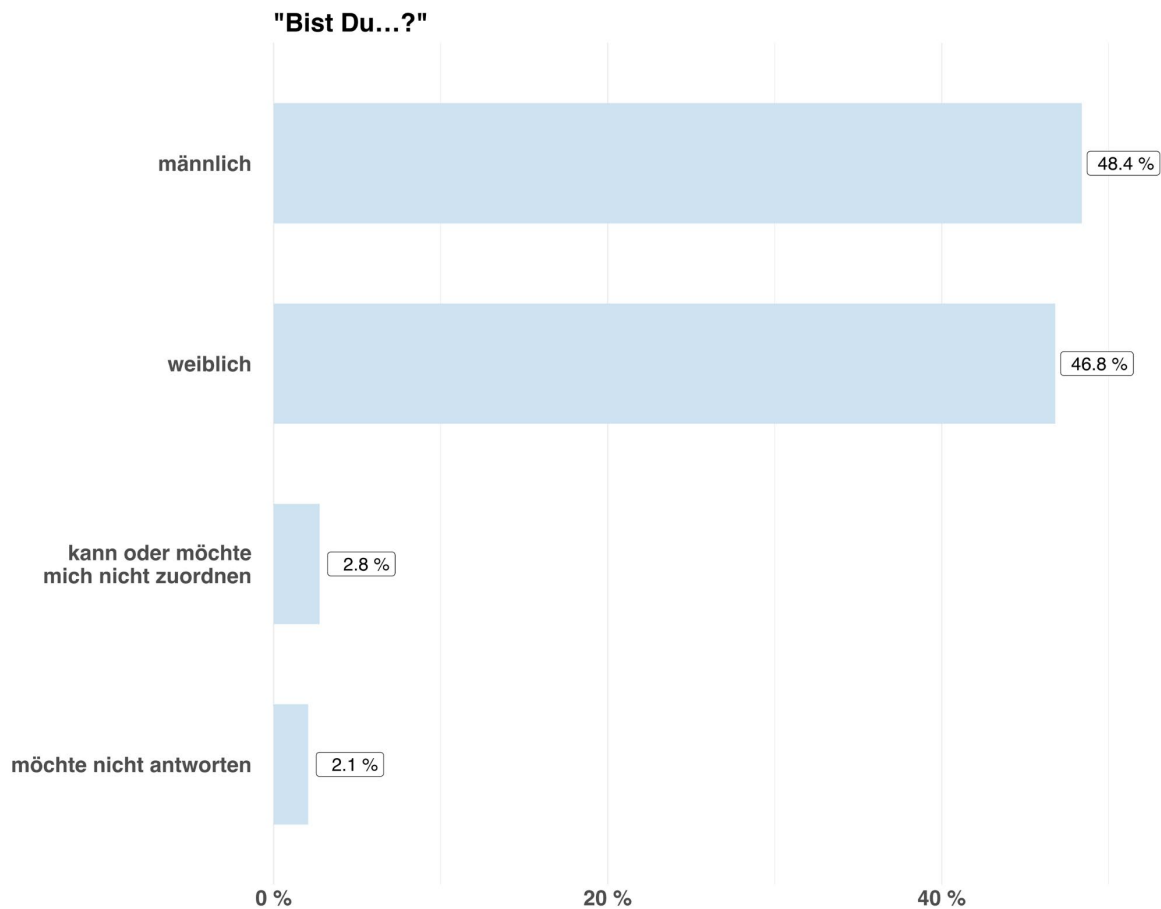


*N gewichtet = 1.861; N ungewichtet = 1.877; Daten: Jugendstudie 2024.*

### Geschlecht der Befragten

Von den Befragten gab knapp die Hälfte (48 %) an, männlich zu sein (s. Abbildung 2). Als weiblich bezeichneten sich 47 % der Befragten, während weniger als 5 % angaben, dass sie nicht zugeordnet werden möchten oder sich nicht zuordnen können oder nicht antworten möchten. Da die Fallzahl für die Gruppe derer, die sich nicht als männlich oder weiblich identifizieren, relativ klein ist, werden im Folgenden keine Auswertungen für diese Gruppe gezeigt.

**Abbildung 2: Geschlecht der Befragten**



*N gewichtet = 1.871; N ungewichtet = 1.887; Daten: Jugendstudie 2024.*

Die Anteile an männlichen und weiblichen Jugendlichen entsprechen in etwa den Anteilen in der Grundgesamtheit, also den Jugendlichen in der Jahrgangsstufe 9 in Baden-Württemberg (Statistisches Bundesamt, 2023<sup>1</sup>).

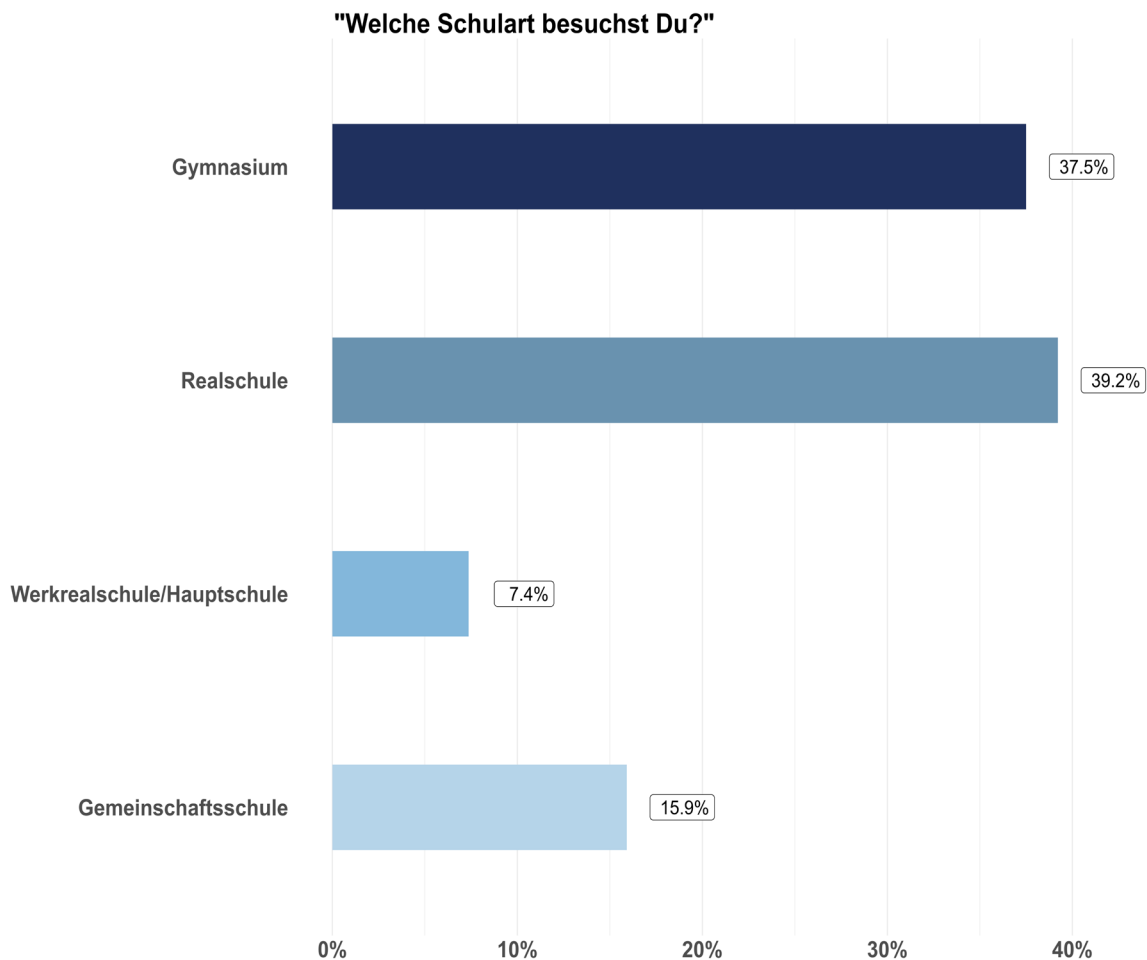
### **Schulart**

Der Anteil der Befragten, die die Realschule besuchen, beträgt 40 % (das entspricht 762 Schülerinnen und Schülern), was den größten Anteil an Befragten ausmacht (s. Abbildung 3). Darauf folgten das Gymnasium mit einem Anteil von 33 % (das entspricht 631 Schülerinnen und Schülern), die Gemeinschaftsschule mit 14 % (273 Schülerinnen und Schüler) und die Haupt- und Werkrealschule mit 12 % (225 Schülerinnen und Schüler). 201 Befragte haben diese Frage nicht beantwortet.

<sup>1</sup> Da zum Zeitpunkt der Veröffentlichung keine aktuelleren Daten über die Geschlechterverteilung nach Klassenstufe verfügbar waren, bezieht sich der Vergleich auf die Daten des Jahres 2022/2023.



Abbildung 3: Anteile der Schularten



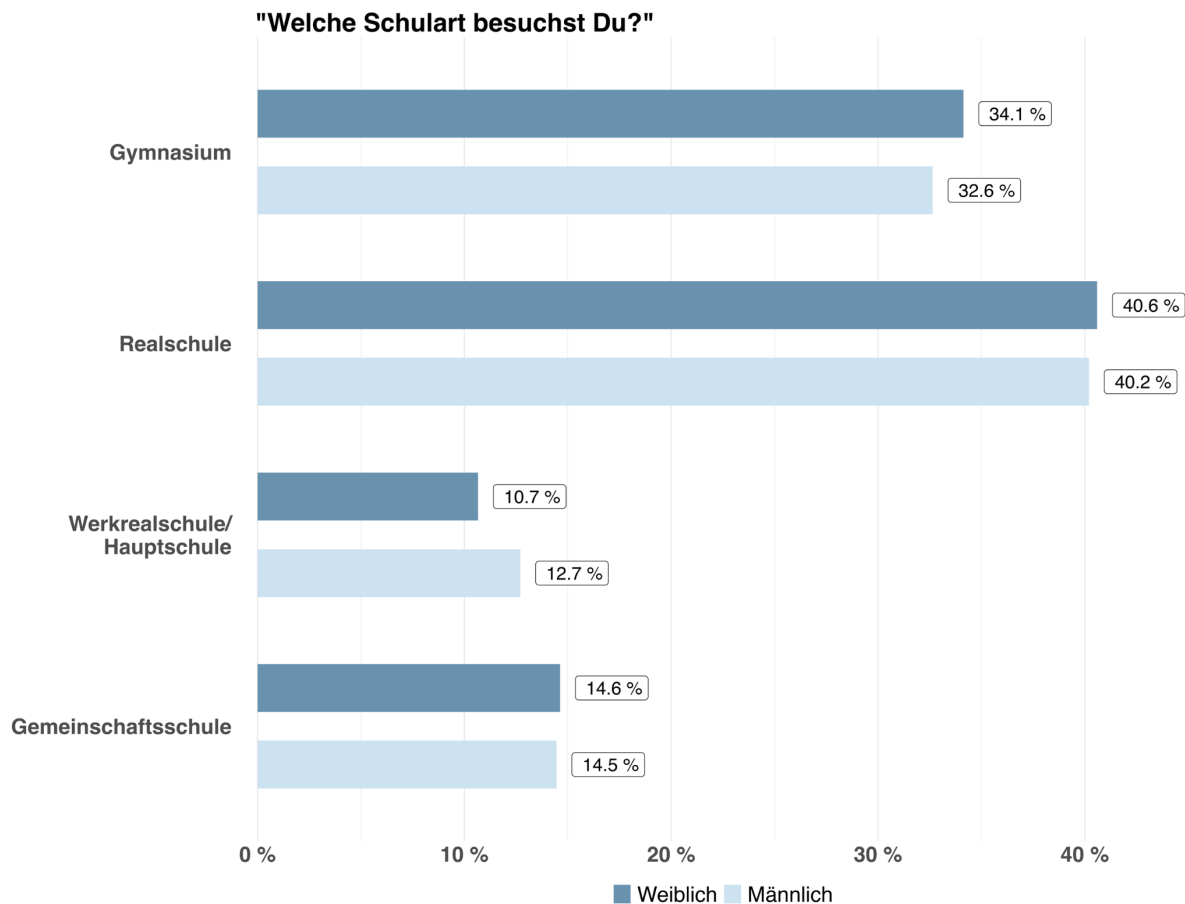
*N gewichtet = 1.875; N ungewichtet = 1.891; Daten: Jugendstudie 2024.*

Knapp 34 % der befragten Schülerinnen besuchen das Gymnasium, bei den befragten Schülern sind es ca. 33 % (s. Abbildung 4). Der Anteil der weiblichen Befragten, die eine Haupt- bzw. Werkrealschule besuchen, liegt knapp zwei Prozentpunkte unter dem Anteil männlicher Befragter: Ca. 13 % der männlichen Befragten besuchen die Realschule, bei den weiblichen Befragten sind es 11 %. Kaum ein Unterschied zeigt sich bei den Realschulen sowie den Gemeinschaftsschulen.

Die Verteilung der Geschlechter deckt sich zum größten Teil mit den Daten des Statistischen Bundesamtes für Baden-Württemberg: Bezüglich Real- und Gemeinschaftsschule ist das Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern ausgewogen. Abweichend von der Stichprobe besuchen in der Grundgesamtheit mit 39 % (vs. 34 %) etwas mehr Schülerinnen das Gymnasium und etwas weniger Schülerinnen (7 % vs. 11 %) und Schüler (9 % vs. 13 %) die Haupt- und Werkrealschule (Statistisches Bundesamt 2023<sup>2</sup>) als in der (ungewichteten) Stichprobe.

<sup>2</sup> Da zum Zeitpunkt der Veröffentlichung keine aktuelleren Daten über die Geschlechterverteilung nach Klassenstufe verfügbar waren, bezieht sich der Vergleich auf die Daten des Jahres 2022/2023.

Abbildung 4: Schulart nach Geschlecht



*N gewichtet = 1.789; N ungewichtet = 1.795; Daten: Jugendstudie 2024*

### Zuwanderungshintergrund

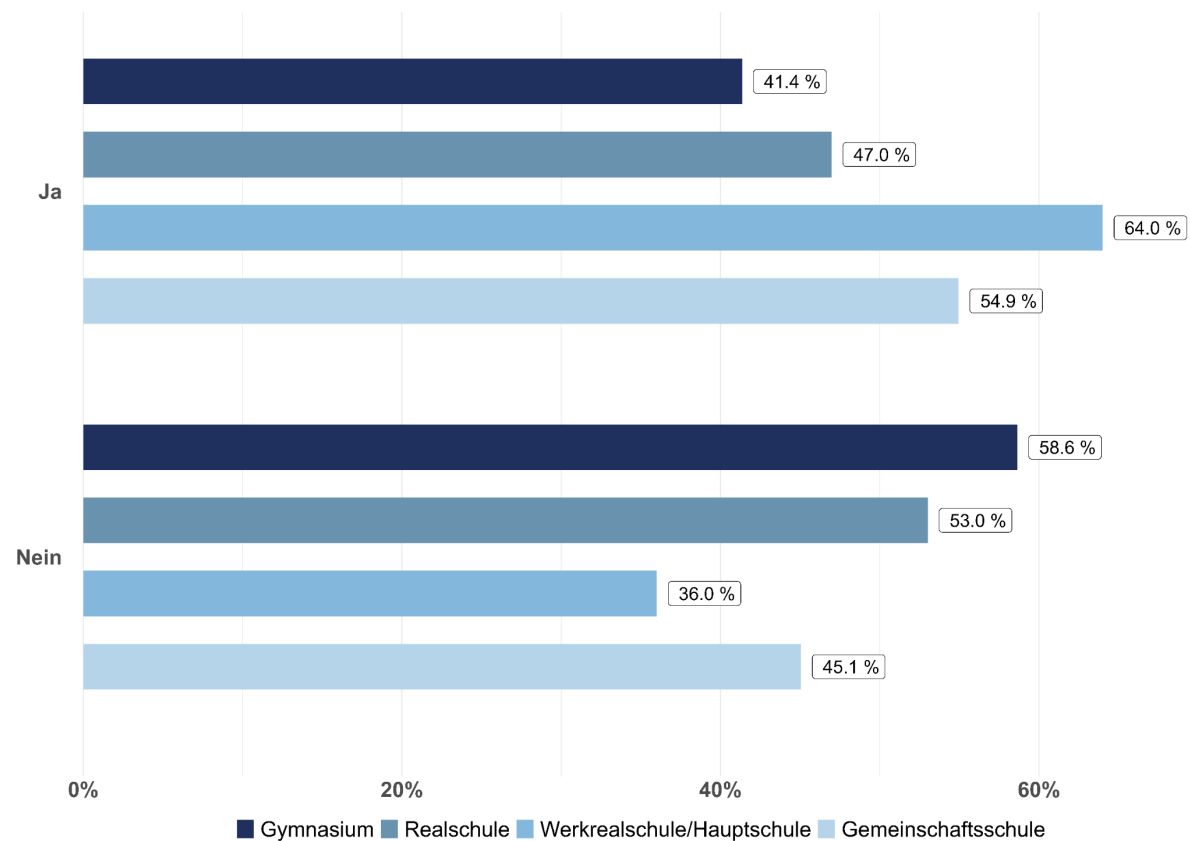
Im Falle der vorliegenden Studie wurden die Schülerinnen und Schüler nach dem eigenen Geburtsland sowie dem Geburtsland der Eltern gefragt. Zu Befragten mit Zuwanderungshintergrund werden Schülerinnen und Schüler gezählt, die angaben, entweder selbst im Ausland geboren zu sein und/oder angaben, dass mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Unter der befragten Schülerschaft haben knapp 44 % einen Zuwanderungshintergrund.

Dies ist ein etwas höherer Wert, als in bisherigen veröffentlichten Schulstatistiken angegeben. Laut Mikrozensus hatten im Jahr 2023 rund 29 % der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen eine Einwanderungsgeschichte (Statistisches Bundesamt, 2024b). Eine Person hat eine Einwanderungsgeschichte, wenn sie selbst oder beide Elternteile seit 1950 nach Deutschland zugewandert sind (Statistisches Bundesamt, 2024a). Bei weiteren 12 % der Schülerinnen und Schüler ist nur ein Elternteil nach Deutschland zugewandert. Damit liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, bei denen sie selbst oder mindestens ein Elternteil nach Deutschland zugewandert ist, bei 41 %. Für Baden-Württemberg liegt der berichtete Anteil für das Schuljahr 2023/24 sogar lediglich bei 30 % an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2024). Migrationshintergrund wird hierbei allerdings wie folgt definiert: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit

geboren ist“ (Kuhnke, 2023). Das Statistische Landesamt Baden-Württemberg erfasst Migrationshintergrund in Schulstatistiken wiederum durch andere Faktoren: (1) alle Schülerinnen und Schüler, die keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder (2) im Ausland geboren wurden oder (3) in deren Familie überwiegend nicht Deutsch gesprochen wird (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2017). Möglicherweise lässt sich hierdurch der „niedrigere“ Anteil an Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund begründen.

Rund 64 % der Schülerinnen und Schüler, die eine Haupt- und Werkrealschule besuchen, haben laut vorliegender Definition einen Zuwanderungshintergrund; 41 % sind es hingegen an Gymnasien, rund 47 % an Realschulen und knapp 8 Prozentpunkte mehr an Gemeinschaftsschulen (s. Abbildung 5).

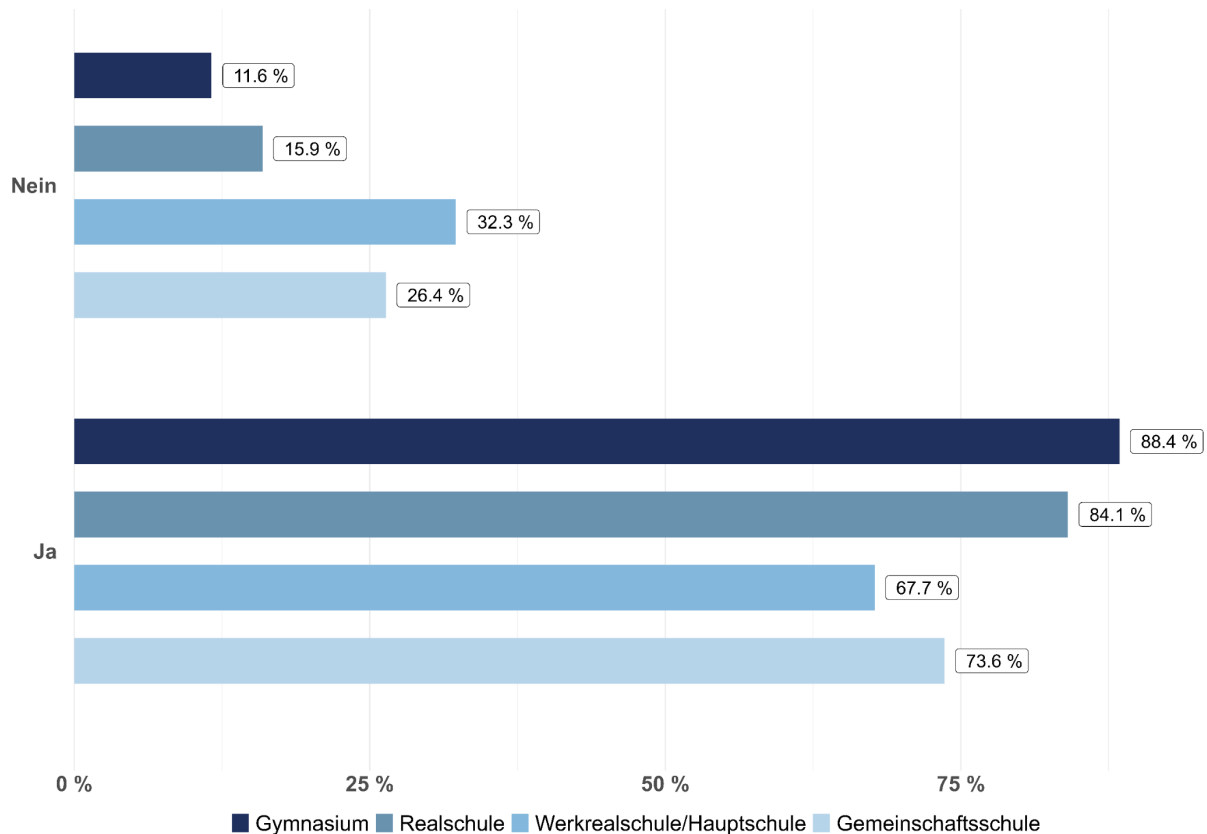
**Abbildung 5: Zuwanderungshintergrund nach Schulart**



*N gewichtet = 1.875; N ungewichtet = 1.891; Daten: Jugendstudie 2024.*

Auf die Frage, in welchem Land die Befragten geboren wurden, antworteten knapp 82 % mit „Deutschland“ (s. Abbildung 6). Allerdings gibt es Unterschiede zwischen den Schularten: Während 32 % der Befragten, die eine Haupt- und Werkrealschule besuchen, angaben, nicht in Deutschland geboren zu sein, sind es bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten 12 %.

**Abbildung 6: Geburtsland Deutschland nach Schulart**

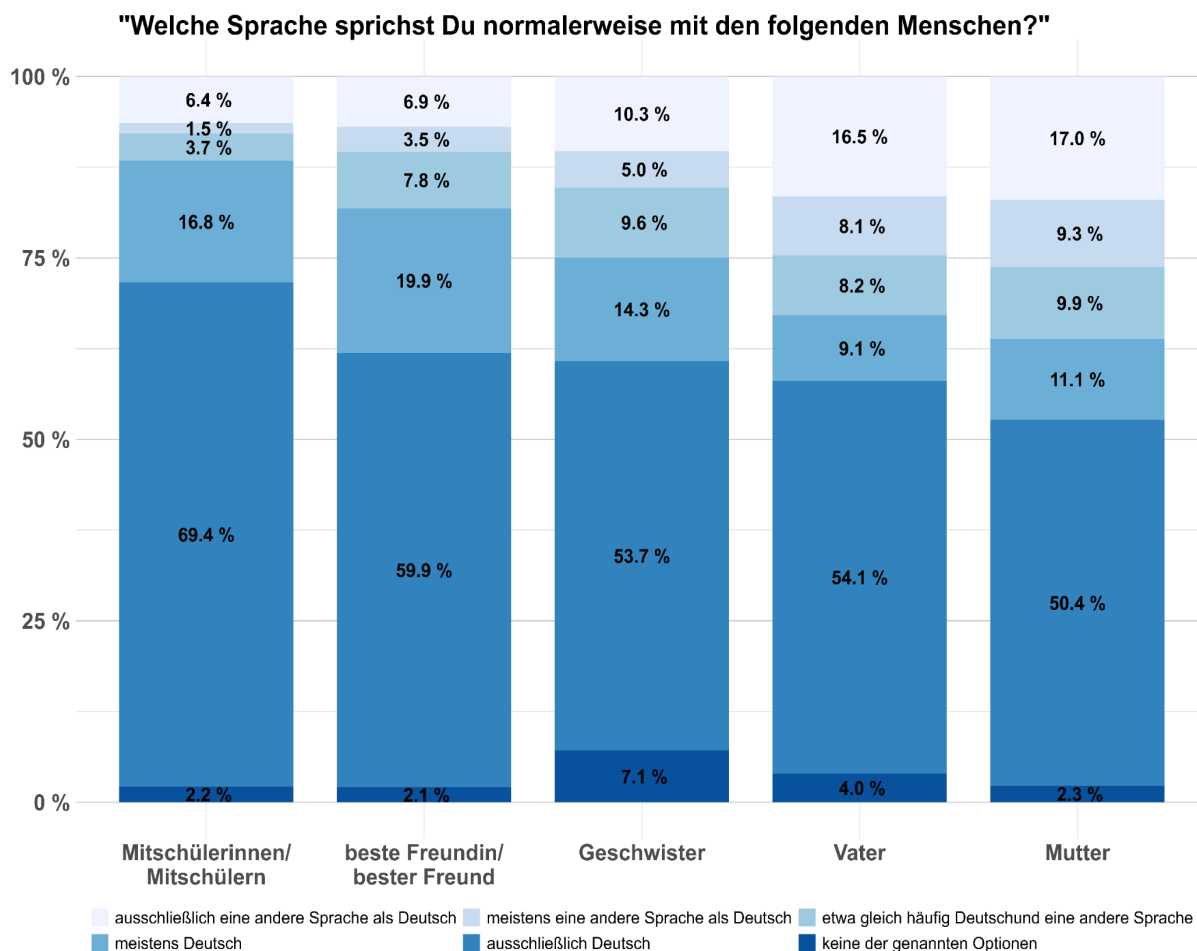


*N gewichtet = 1.871; N ungewichtet = 1.885; Daten: Jugendstudie 2024.*

Rund 40 % der Befragten, die außerhalb Deutschlands geboren sind, gaben an, in einem anderen (nicht aufgelistetem) Land außerhalb oder innerhalb der Europäischen Union (EU) geboren zu sein. Danach folgen Syrien (9 %), Türkei (8 %) und Rumänien (7 %). Rund 5 % der Schülerinnen und Schüler die außerhalb Deutschlands geboren sind stammten aus der Ukraine.

Die Mehrheit der Jugendlichen spricht sowohl mit ihren Familienmitgliedern als auch mit den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie besten Freundinnen und Freunden hauptsächlich Deutsch (s. Abbildung 7). Knapp 70 % gaben an, mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ausschließlich Deutsch zu sprechen. Knapp 60 % sprechen ausschließlich Deutsch und knapp 20 % meistens Deutsch mit ihren Freundinnen und Freunden. Um die 7 % sprechen hingegen ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch mit ihren Freundinnen und Freunden. Rund 17 % sprechen mit mindestens einem Elternteil ausschließlich eine andere Sprache. Dies kann auch für die vorliegende Studie eine Rolle spielen, da das Sprachniveau sowohl für die Bearbeitung eines deutschsprachigen Fragebogens als auch für Deutsch als Unterrichtssprache relevant ist. Die Items wurden entsprechend auf Verständlichkeit geprüft.

Abbildung 7: Von den Befragten gesprochene Sprachen



Mitschülerinnen/Mitschülern auf dem Schulhof: N = 1.838; N ungewichtet = 1.849; Daten: Jugendstudie 2024.

beste Freundin/ bester Freund: N = 1.837; N ungewichtet = 1.849; Daten: Jugendstudie 2024.

Geschwister: N = 1.818; N ungewichtet = 1.828; Daten: Jugendstudie 2024.

Vater: N = 1.837; N ungewichtet = 1.844; Daten: Jugendstudie 2024.

Mutter: N = 1.846; N ungewichtet = 1.858; Daten: Jugendstudie 2024.

Knapp die Hälfte (48 %) der Befragten mit Zuwanderungshintergrund gab an, ausschließlich Deutsch mit ihrer besten Freundin bzw. ihrem besten Freund zu sprechen. Bei den Befragten ohne Zuwanderungshintergrund liegt dieser Anteil bei 73 %. Rund 8 % der Befragten mit und 5 % der Befragten ohne Zuwanderungshintergrund gaben an, ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch mit ihrer besten Freundin bzw. ihrem besten Freund zu sprechen. Der Anteil derjenigen, die ausschließlich Deutsch mit ihrer besten Freundin oder ihrem besten Freund sprechen, ist bei Befragten, die eine Haupt- oder Werkrealschule besuchen, mit knapp über 40 % am geringsten. Dieser Wert liegt rund 27 Prozentpunkte unter den Angaben der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

Des Weiteren zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, die eine Haupt- oder Werkrealschule besuchen, im Vergleich zu denjenigen, die eine andere Schulart besuchen, am häufigsten mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern meistens eine andere Sprache (5 %) oder ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch (10 %) sprechen. An zweiter Stelle stehen Befragte aus der Gemeinschaftsschule.

Sowohl bei den Schülerinnen und Schülern mit als auch ohne Zuwanderungshintergrund wird nur in rund 7 % der Fälle meistens oder ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch mit Mitschülerinnen und Mitschülern gesprochen. Im Unterschied dazu sprechen Befragte mit Zuwanderungshintergrund in 63 % der Fälle ausschließlich und in 22 % der Fälle meistens Deutsch mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Bei Befragten ohne Zuwanderungshintergrund liegt dieser Anteil bei knapp 79 % bzw. bei knapp 12 %.



- Befragte sind Großteils zwischen 14 und 16 Jahre alt.
- Als männlich bezeichnen sich 48 %, als weiblich 47 %. 5 % wollten oder können sich nicht zuordnen.
- Die Befragten verteilen sich wie folgt auf die verschiedenen Schularten: 40 % besuchen eine Realschule, 33 % ein Gymnasium, 14 % eine Gemeinschaftsschule und 12 % eine Werkrealschule/Hauptschule.
- Knapp 44 % haben einen Zuwanderungshintergrund (d. h. sie selbst und/oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren).
- Gut die Hälfte der Befragten spricht zu Hause ausschließlich Deutsch. Mit den Mitschülerinnen und Mitschülern sprechen knapp 70 % der Befragten ausschließlich Deutsch.

### Literatur

- Kuhnke, C. (2023, 15. Oktober). *Migrationshintergrund – Die zugewanderte Bevölkerung in Baden-Württemberg: Zuwanderungsmotive und die wichtig*. <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/20210701>
- Statistisches Bundesamt. (2023). *Statistisches Bundesamt Deutschland - GENESIS-Online: Ergebnis 21111-0002*. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?language=de&sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=21111-0002#abreadcrumb>
- Statistisches Bundesamt. (2024a, 2. Mai). *Einwanderungsgeschichte - Hintergrundpapier*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Methoden/Erlauterungen/einwanderungsgeschichte-hintergrundpapier.html>
- Statistisches Bundesamt. (2024b, 3. September). *29 % der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen hatten 2023 eine Einwanderungsgeschichte*. [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2024/PD24\\_36\\_p002.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2024/PD24_36_p002.html)
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2017). *Migrationshintergrund (Schulstatistiken) - Glossar* <https://www.statistik-bw.de/Glossar/955>
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.). (2024). *Allgemeinbildende Schulen nach Schularten*.

## 4 Ergebnisse der Jugendstudie 2024

### 4.1 Freizeitgestaltung

Die zunehmende Digitalisierung im Sinne einer Verlegung vieler Freizeitaktivitäten in den digitalen Raum in Form von Online-Gaming, Videoplattformen, Chats und Apps konnte in den letzten Jahren in zahlreichen Jugendstudien identifiziert werden (Quenzel et al. 2024; Feierabend et al. 2023; Sälzer 2021; Antes et al. 2020; Shell Jugendstudie 2024; Eickelmann et al. 2019).

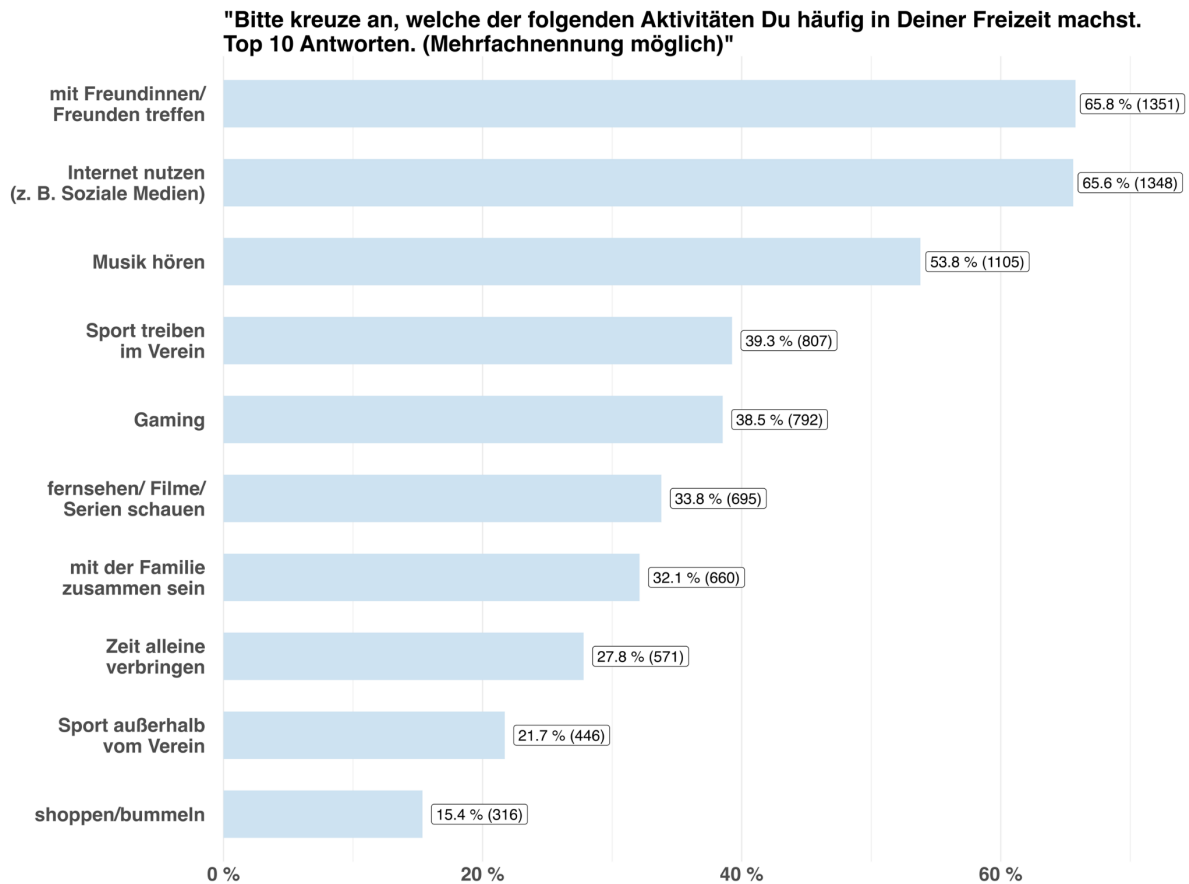
#### **Freunde treffen und Internetaktivitäten häufigste Freizeitbeschäftigungen**

Zur Erfassung der Freizeitgestaltung der Jugendlichen wurde gefragt, welche Freizeitaktivitäten sie häufig ausüben. Die Befragten wurden gebeten, in einer Auswahlliste maximal fünf häufige Freizeitbeschäftigungen anzukreuzen, d. h. es waren bis zu fünf Nennungen pro Person möglich. Durchschnittlich wurden 4,7 verschiedene Aktivitäten angegeben.

Die beiden mit einigem Abstand beliebtesten Freizeitaktivitäten sind in der Jugendstudie 2024 Treffen mit Freunden und Freundinnen (66 %) sowie die Internetnutzung (66 %, s. Abbildung 8). Jeweils rund zwei Drittel der Befragten haben dies als häufige Freizeitaktivität ausgewählt. Die in der Jugendstudie 2022 noch beliebteste Freizeitaktivität „Musik hören“ nimmt 2024 mit etwas über 50 % der Befragten nur noch den dritten Platz ein. Darüber hinaus zeigt sich, dass Vereinssport ebenso wie Gaming je mit knapp 40 % der Teilnehmenden nach wie vor wichtige Freizeitbeschäftigungen sind. Das Anschauen von Fernsehsendungen, Filmen oder Serien wurden von einem Drittel der Befragten (34 %) als eine der fünf häufigsten Freizeitaktivitäten genannt. Während in der Jugendstudie 2022 noch gut 70 % PC/Konsole Spiele sowie fast 50 % der Befragten „chillen“ als Freizeitaktivität nannten, schaffte es „nichts tun/chillen/herumhängen“ in der aktuellen Studie nicht in die Top 10 und Gaming nannten nur knapp 40 %. Beides könnte sich noch durch Effekte der Covid19-Pandemie mit einer einhergehenden Einschränkung von Sozialkontakten zur Befragung zu Jahresbeginn 2022 erklären lassen, die in der aktuellen Umfrage zwei Jahre später so nicht mehr relevant sind.

**Gaming und Sport im Verein ist bei Jungen beliebter; Treffen mit Freundinnen und Freunden, aber auch Zeit alleine zu verbringen, geben Mädchen häufiger an.**

## Abbildung 8: Freizeitaktivitäten

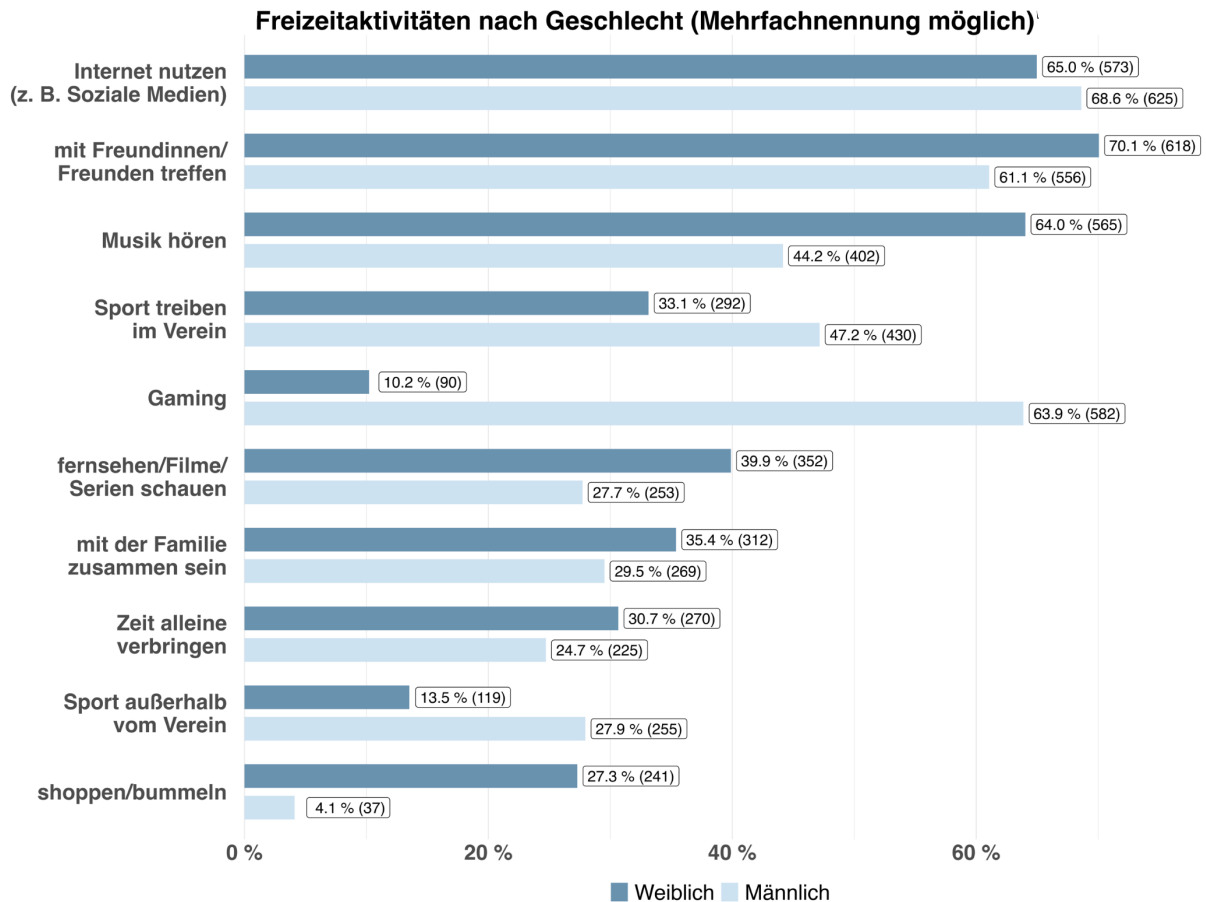


Mehrfachnennungen möglich. N gewichtet = 2.055; N ungewichtet = 2.056; Daten: Jugendstudie 2024.

Vergleicht man die Freizeitgestaltung zwischen weiblichen und männlichen Befragten, zeigen sich einige Unterschiede (s. Abbildung 9): Besonders auffallend sind diese Unterschiede beim Gaming: Während Gaming unter Schülerinnen nicht in den zehn am häufigsten angekreuzten Freizeitaktivitäten vertreten ist, belegt es unter Schülern den zweiten Platz (64 % vs. 10 %). Sport im (47 % vs. 33 %) und auch außerhalb des Vereins treiben ebenfalls häufiger männliche Jugendliche (28 % vs. 14 %). Dagegen wurden Treffen mit Freundinnen und Freunden von Schülerinnen etwas häufiger als Freizeitaktivität angegeben (70 % vs. 61 %). Ebenfalls nannten Schülerinnen im Vergleich zu Schülern etwas häufiger Zeit alleine zu verbringen (31 % vs. 25 %) als Freizeitbeschäftigung. Lesen schafft es lediglich bei den Schülerinnen in die Top 10, etwa jede fünfte Schülerin gab an, in ihrer Freizeit regelmäßig zu lesen (vs. 7 % der Schüler). Ebenso wurden Shopping/Einkaufsaktivitäten nur bei den Schülerinnen in den Top 10 genannt, von 27 % der Schülerinnen (vs. 4 % der Schüler).



**Abbildung 9: Top 10 Freizeitaktivitäten nach Geschlecht**



*Mehrfachnennungen möglich.*

Schüler: N = 910; N ungewichtet = 911; Daten: Jugendstudie 2024.

Schülerinnen: N = 878; N ungewichtet = 882; Daten: Jugendstudie 2024

Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund unterscheiden sich nur wenig in ihrer Freizeitgestaltung: Bei beiden Gruppen sind die am häufigsten genannten Aktivitäten Internetnutzung und Treffen mit Freundinnen und Freunden. Während zugewanderte Befragte etwas häufiger Fernsehen als Freizeitaktivität angaben, treiben Befragte ohne Zuwanderungsgeschichte häufiger Sport im Verein. Nach Schularten zeigten sich keine nennenswerten Unterschiede.

### **Nur wenige üben Neben- oder Ferienjobs aus.**

Die meisten Jugendlichen gaben an, keinem Nebenjob nachzugehen. Lediglich 28 % arbeiten während der Schulzeit und 27 % haben während der vergangenen Sommerferien gearbeitet. Dabei ist zu erwähnen, dass es zwischen beiden Gruppen eine Überschneidung gibt: Von den 583 Personen, die während der Schulzeit arbeiten, arbeiten 300 auch in den Ferien; das entspricht etwa 15 % aller Befragten, die sowohl in den Ferien als auch während der Schulzeit arbeiten. Im Vergleich zur Jugendstudie 2022 hat sich der Wert der Schülerinnen und Schüler, die arbeiten, leicht erhöht, um sieben Prozentpunkte während der Ferien-, und um vier Prozentpunkte während der Schulzeit. Die Werte liegen aber auf ähnlichem Niveau

wie in der Jugendstudie 2020. Die Unterschiede dürften auf erschwerte Bedingungen für Nebenjobs während der Covid19-Pandemie zurückzuführen sein.

### **Jungen machen häufiger Ferienjobs als Mädchen, Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte haben häufiger einen Nebenjob als diejenigen ohne Zuwanderungshintergrund.**

Während 2022 Befragte an Gymnasien seltener neben der Schule gearbeitet haben (rund 20 % vs. ca. 30 % in den anderen Schularten), haben sich 2024 diese Unterschiede ausgeglichen. Geschlechtsunterschiede bestehen dagegen weiter: Jungen arbeiten häufiger als Mädchen während der Ferienzeit (30 % vs. 21 %). Im Gegensatz zu 2022 zeigen sich in Bezug auf den Zuwanderungshintergrund leichte Unterschiede: So gaben nicht zugewanderte Schüler und Schülerinnen etwas häufiger an, zu arbeiten: in der Schulzeit 32 % vs. 23 % und in den vergangenen Sommerferien 30 % vs. 22 %.



- Internetnutzung (66 %), Treffen mit Freundinnen und Freunden (66 %) sowie Musik hören (54 %) sind die drei am häufigsten genannte Freizeitaktivitäten der Jugendlichen.
- Von Jungen wird Gaming (64 % vs. 10 %) und Sport (47 % vs. 33 % im Verein, 28 % vs. 14 % ohne Verein) häufiger als eine ihrer Top 5 Freizeitaktivitäten angegeben; Zeit mit Freundinnen und Freunden (70 % vs. 61 %), aber auch alleine zu verbringen nennen Mädchen häufiger (31 % vs. 25 %), ebenso wie Lesen (20 % vs. 5 %) und Shoppen (27 % vs. 4 %).
- Im Vergleich zu 2022 werden soziale Kontakte häufiger, Computerspiele/Gaming dagegen etwas seltener als eine der fünf häufigsten Freizeitaktivitäten genannt.
- Weniger als 30 % der Schülerinnen und Schüler arbeiten während der Schulzeit oder haben in den vergangenen Sommerferien gearbeitet. Generell arbeiteten mehr Jungen als Mädchen in den vergangenen Sommerferien und allgemein haben mehr Befragte ohne Zuwanderungshintergrund einen Nebenjob in den Ferien- oder während der Schulzeit.

### **Literatur**

Antes, W., Gaedicke, V., & Schiffers, B. (2020): *Jugendstudie Baden-Württemberg 2020. Die Ergebnisse von 2011 bis 2020 im Vergleich und die Stellungnahme des 13. Landesschülerbeirats.*

Schneider Verlag Hohengehren. [https://www.jugendstiftung.de/wp-content/uploads/2020/07/Jugendstudie\\_2020\\_Onlineversion.pdf](https://www.jugendstiftung.de/wp-content/uploads/2020/07/Jugendstudie_2020_Onlineversion.pdf).

Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (Hrsg.) (2019). *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking.* Waxmann.

- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredemand, H., & Glöckler, S. (2023): *JIM 2023. Jugend, Information, Medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM\\_2023\\_web\\_final\\_kor.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf).
- Quenzel, G., Moll, F. de & Albert, M. (2024). *Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie* (1. Aufl.). Beltz Verlagsgruppe. [https://content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783407832351](https://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407832351).
- Sälzer, C. (2021). *PISA-Sonderauswertung: Lesen im 21. Jahrhundert. Ergebnisse für Deutschland*. Vodafone Stiftung. <https://www.vodafone-stiftung.de/pisa-report-lesen-im-21-jahrhundert/>.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2024): *19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz Verlagsgruppe.

## 4.2 Engagement

Nicht nur Parteien, sondern auch Vereine und Institutionen klagen vielerorts über sinkendes Interesse und fehlenden Nachwuchs. Jugendhearings wie das der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung bescheinigen Jugendlichen hingegen ein hohes Engagement und kritisieren fehlende Informationen und Anerkennung (Gemeinnützige Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH (DKJS) 2020). Ehrenamtliches Engagement wird von Politikerinnen und Politikern häufig als Kitt des gesellschaftlichen Zusammenhalts beschrieben. Auch in der Demokratietheorie nimmt soziales und politisches Engagement einen hohen Stellenwert ein. Soziale Partizipation, also die Beteiligung in Gruppen und Vereinigungen, wurde laut Sigrid Roßteutscher „[...] schon lange zum unverzichtbaren Grundstock demokratischer Systeme erklärt“ (Roßteutscher 2009, S. 164). Studien zeigen, dass durch persönliches Engagement politisches Interesse, soziales Vertrauen sowie Toleranz gefördert und demokratische Werte vermittelt und gelehrt werden (u. a. Oberle et al. 2023; Kuger/Gille 2020; Meyer 2009; Roßteutscher 2009; Almond/Verba 1972).

### **Ein Drittel der Jugendlichen engagiert sich nicht.**

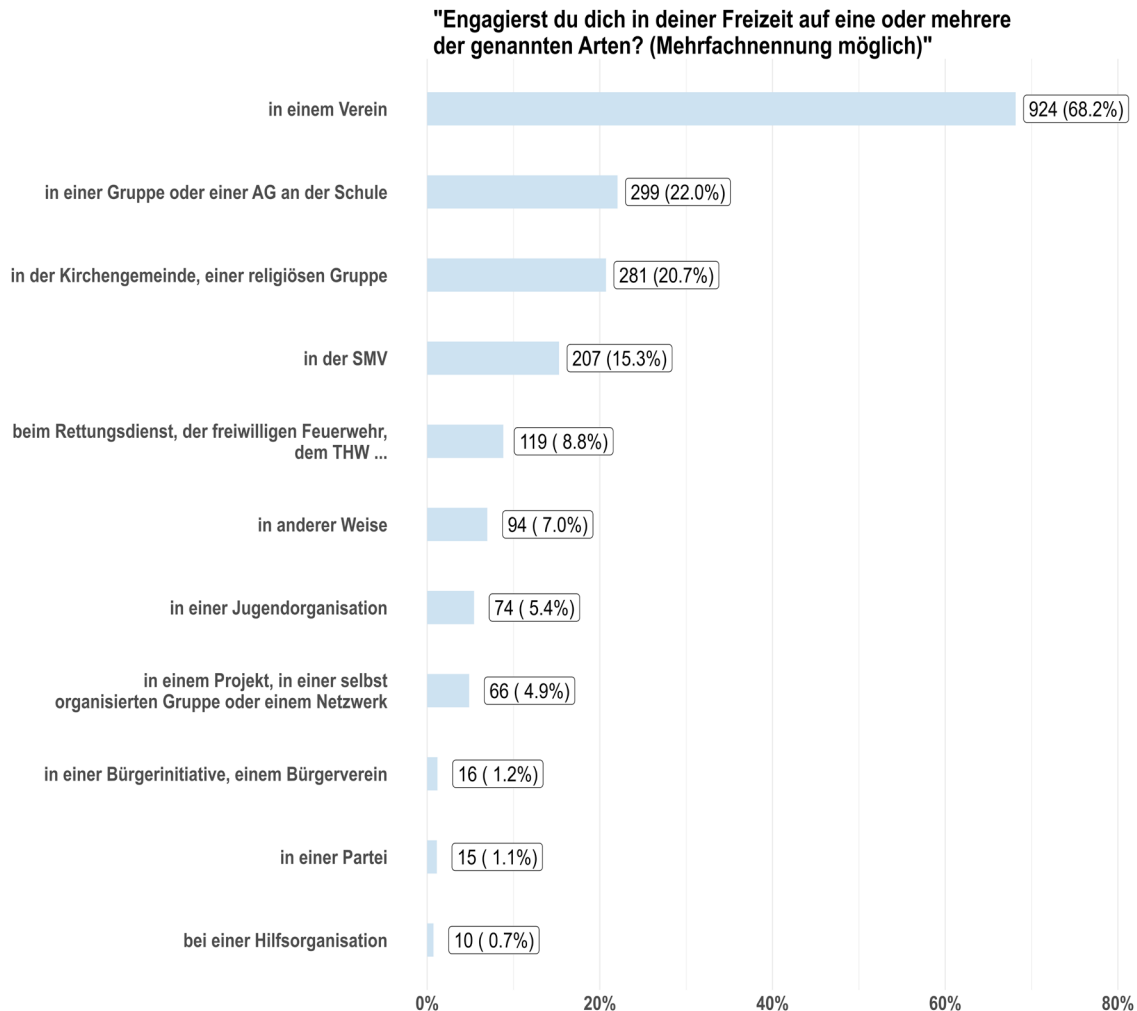
Um einen Eindruck vom Engagement junger Menschen zu bekommen, wurde nach unterschiedlichen Arten des Engagements gefragt, die im Jugendalter relevant sein können. Zur Auswahl standen in einer Liste verschiedene Arten von Engagement, aus denen beliebig viele ausgewählt werden konnten. Alternativ konnte das Feld „ich engagiere mich nicht“ angekreuzt werden. Ein Drittel aller Befragten (34 %) gab an, sich nicht zu engagieren. Von den zwei Dritteln, die sich auf mindestens eine Art engagieren, tun dies wiederum zwei Drittel in einem Verein (68 %, s. Abbildung 10). Deutlich weniger Schülerinnen und Schüler engagieren sich in einer Gruppe oder AG an der Schule (22 %) oder in einer Kirchengemeinde bzw. religiösen Gruppe (21 %).

### **Engagement im Verein ist die häufigste Form des Engagements.**

In der letzten Jugendstudie im Jahr 2022 wurde der Liste an möglichen Arten des Engagements eine Ja-Nein-Frage mit entsprechender Filterführung vorgeschaltet. Der große Unterschied in den Ergebnissen kann auch damit erklärt werden: Während sich laut der aktuellen Studie 34 % der Befragten nicht engagieren, waren es 2022 knapp 75 %. Auch hier sehen

wir vermutlich einen Effekt der 2022 auslaufenden Pandemie, welche die Möglichkeiten des Engagements merklich eingeschränkt hatte.

**Abbildung 10: Engagement in der Freizeit**

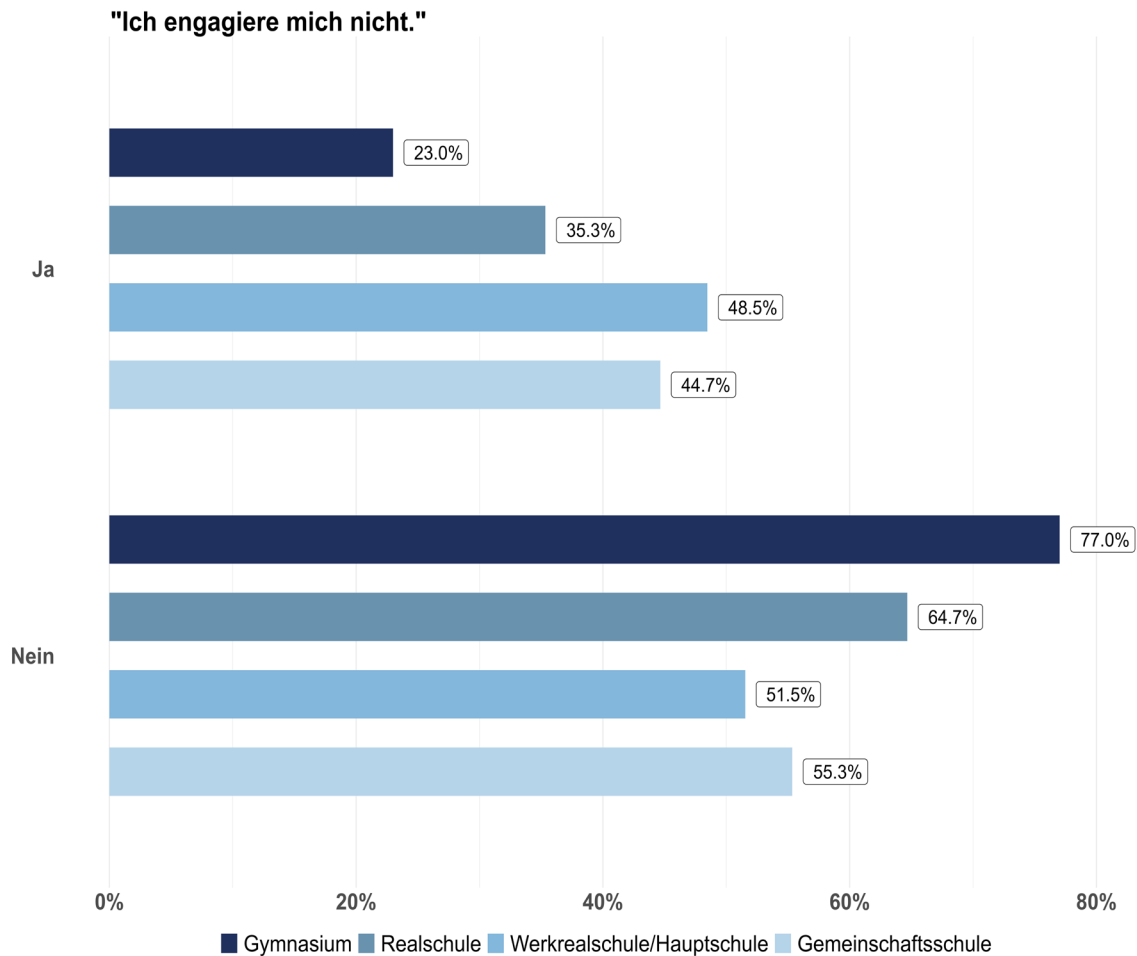


Mehrfachnennungen möglich. N gewichtet = 1.355; N ungewichtet = 1.345; Daten: Jugendstudie 2024.

### Gymnasiasten und Gymnasiastinnen engagieren sich häufiger.

Differenziert man die Ergebnisse zum Engagement nach den Schularten, zeigt sich, dass sich Schülerinnen und Schüler an Gymnasien mit 77 % häufiger engagieren als Jugendliche an anderen Schularten (50-65 %; s. Abbildung 11). Ein detaillierter Blick zeigt, dass diese Unterschiede vor allem in Bezug auf die Mitarbeit in Gruppen oder AGs an der Schule, sowie Vereinsaktivitäten zustande kommen. Kaum Unterschiede gibt es dagegen für das Engagement in der Schülervertretung, Bürgerinitiativen und Parteien oder Hilfsorganisationen. Interessanterweise engagieren sich Befragte der Gemeinschaftsschulen im Vergleich zu denen der Gymnasien häufiger in religiösen Gruppen, während sie ansonsten häufig die Gruppe darstellen, die sich am seltensten engagiert.

**Abbildung 11: Engagement in der Freizeit nach Schulart**



*N gewichtet = 1.875; N ungewichtet = 1.891; Daten: Jugendstudie 2024.*

Der Anteil der engagierten Schülerinnen ist etwas niedriger als der der Schüler (65 % vs. 70 %), wenngleich die Art des Engagements teilweise unterschiedlich ist: Während sich Schülerinnen häufiger in schulischen Arbeitsgruppen und religiösen Gruppen engagieren, bevorzugen Schüler Vereine und Jugendorganisationen.

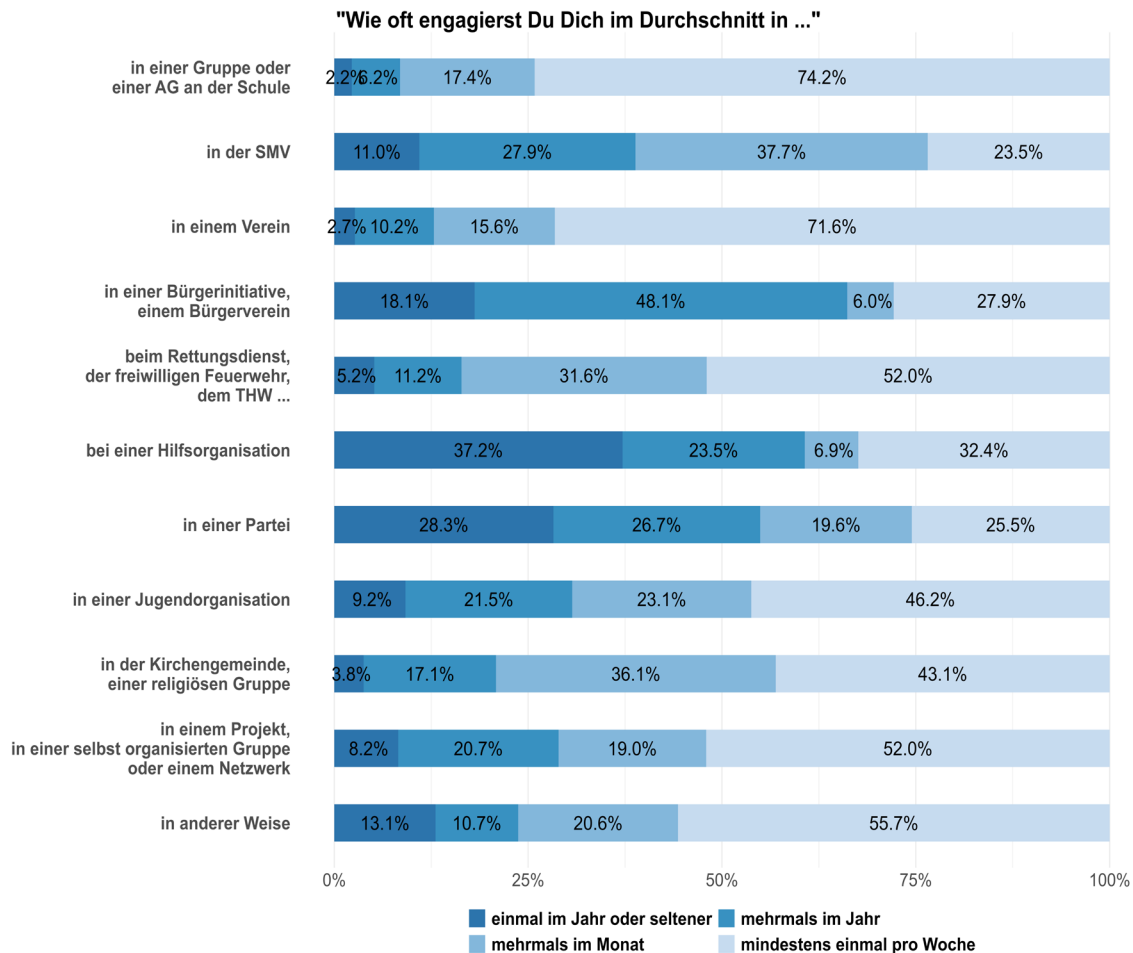
### **Unterschiede in Interessen zwischen Schularten, Geschlechtern und mit/ohne Zuwanderungshintergrund**

Ein weiterer Unterschied tritt bei zugewanderten Befragten hervor, die sich weniger engagieren als Befragte ohne Zuwanderungshintergrund (59 % vs. 73 %). Insbesondere im Vereinsengagement (34 % vs. 52 %) und bei einem Rettungsdienst, der Feuerwehr oder dem technischen Hilfswerk (3 % vs. 8 %) ist der Anteil der engagierten Befragten mit Zuwanderungshintergrund signifikant geringer.

Im Anschluss an die Frage nach der Art des Engagements wurden die Teilnehmenden auch nach der Häufigkeit gefragt, mit der sie die vorher genannten Aktivitäten ausüben. Engagement in schulischen Arbeitsgruppen oder Vereinen ist bei drei Viertel der Schülerinnen und

Schüler wöchentlich (s. Abbildung 12). In der Schülervvertretung betätigten sich die Befragten meist mehrfach pro Monat. Für den Großteil aller genannten Aktivitäten engagierte sich die Mehrheit wöchentlich.

**Abbildung 12: Häufigkeit des Engagements**



*in einer Gruppe oder einer AG an der Schule: N gewichtet = 295; N ungewichtet = 272;*

*in der SMV: N gewichtet = 203; N ungewichtet = 196;*

*in einem Verein: N gewichtet = 915; N ungewichtet = 896;*

*in einer Bürgerinitiative, einem Bürgerverein: N gewichtet = 16; N ungewichtet = 20;*

*beim Rettungsdienst, der freiwilligen Feuerwehr, dem THW: N gewichtet = 115; N ungewichtet = 118;*

*bei einer Hilfsorganisation: N gewichtet = 8; N ungewichtet = 9;*

*in einer Partei: N gewichtet = 15; N ungewichtet = 18;*

*in einer Jugendorganisation: N gewichtet = 72; N ungewichtet = 78;*

*in der Kirchengemeinde, einer religiösen Gruppe: N gewichtet = 279; N ungewichtet = 287;*

*in einem Projekt, in einer selbst organisierten Gruppe oder einem Netzwerk: N gewichtet = 63; N ungewichtet = 73;*

*in anderer Weise: N gewichtet = 113; N ungewichtet = 121*

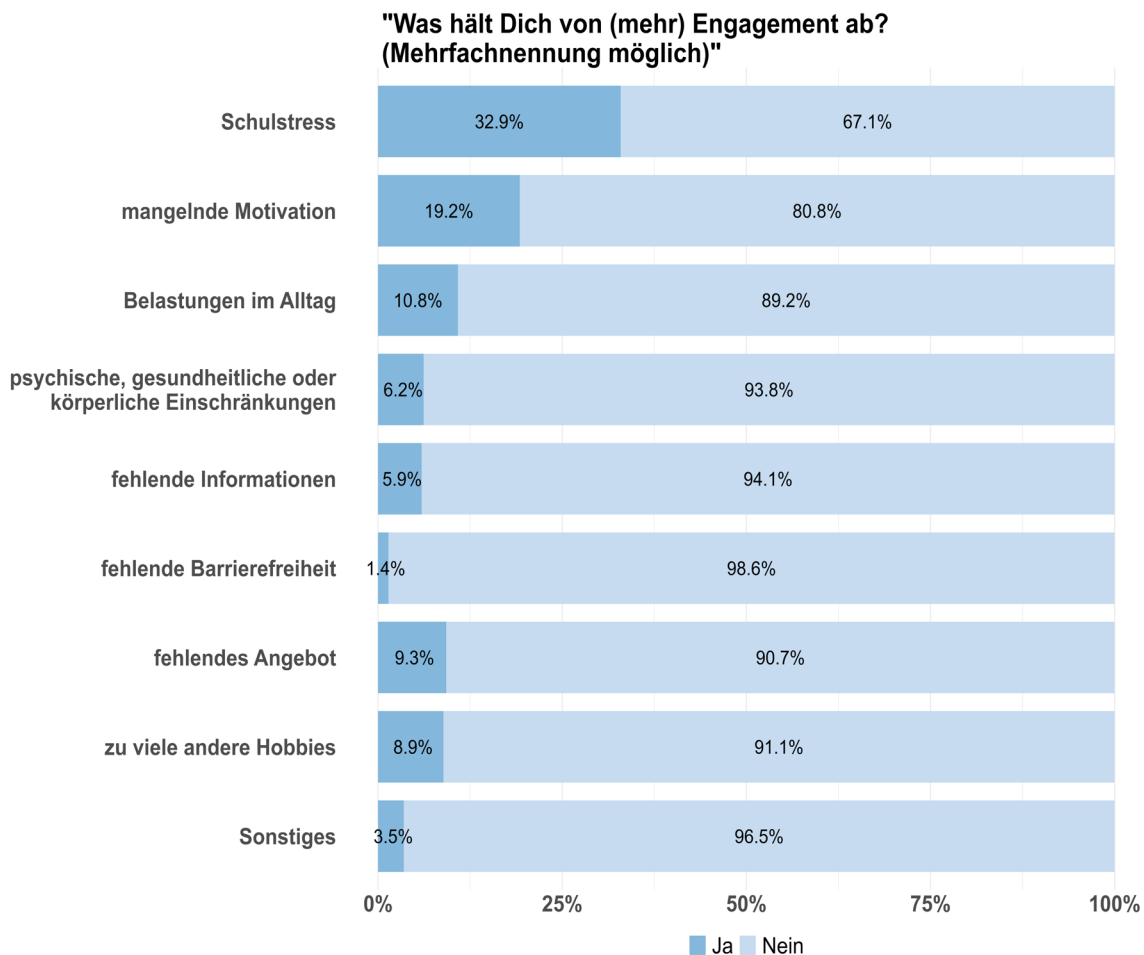
*Daten: Jugendstudie 2024.*

### Schul- und Alltagsstress, mangelnde Motivation sowie fehlende Angebote verhindern Engagement.

Insgesamt würden sich 42 % aller Befragten gern (mehr) engagieren. Dabei wünschte sich jede zweite Schülerin, aber nur jeder dritte Schüler, mehr Kapazitäten für Engagement zu

haben. Alle Teilnehmenden wurden gefragt, was sie gegebenenfalls von einem Engagement abhalte. Schulstress war der mit Abstand am häufigsten genannte Grund (33 %), gefolgt von mangelnder Motivation (19 %), Alltagsstress (11 %) und fehlendem Angebot (9 %; s. Abbildung 13). Diese Gründe waren auch schon in der Jugendstudie 2022 die am häufigsten genannten.

**Abbildung 13: Gründe, die Engagement verhindern**



*Mehrfachnennungen möglich. N gewichtet = 2.092; N ungewichtet = 2.092; Daten: Jugendstudie 2024.*

Hinsichtlich der Schulform gibt es nur geringe Unterschiede: Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gaben mit 4 % etwas seltener als die Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen an, dass psychische, gesundheitliche oder körperliche Einschränkungen sie daran hindern, sich in der Freizeit zu engagieren. Dagegen gaben Realschülerinnen und Realschüler mit 9 % signifikant häufiger an, sich aufgrund psychischer, gesundheitlicher oder körperlicher Einschränkungen weniger zu engagieren. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nannten überdurchschnittlich häufig ein fehlendes Angebot (9 %) als Grund für ihr fehlendes Engagement. Bei den anderen, möglichen Gründen für ein fehlendes Engagement zeigten sich kaum Unterschiede zwischen den Schulformen.

Auch zwischen Schülerinnen und Schülern bestehen Unterschiede: Insgesamt sechs der neun möglichen Gründe (Schulstress, mangelnde Motivation, Belastungen im Alltag, gesundheitliche Einschränkungen, fehlende Information, zu viele andere Hobbies) wurden häufiger von Schülerinnen als von Schülern genannt.

Schüler und Schülerinnen mit einem Zuwanderungshintergrund nannten geringfügig öfter mangelnde Motivation und Barrierefreiheit als Grund, der ihr Engagement einschränkt, während Schüler und Schülerinnen ohne Zuwanderungshintergrund häufiger ein fehlendes Angebot als hinderlich für weiteres Engagement nannten (11 % vs. 8 %).



- Zwei von drei Schülerinnen und Schülern engagieren sich in ihrer Freizeit.
- Zwei Drittel der engagierten Schülerinnen und Schüler bringen sich in Vereinen ein, rund 20 % in Schul-Arbeitsgruppen und ebenso viele in religiösen Gruppen.
- Befragte an Gymnasien, Schüler und Personen ohne Zuwanderungshintergrund engagieren sich häufiger.
- Häufigste Gründe, die ein Engagement verhindern, sind Schulstress und fehlende Motivation.

## Literatur

- Almond, G. A., & Verba, S. (1972): *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. (4. Aufl.). Princeton University Press.
- Gemeinnützige Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH (DKJS) (2020). *u\_count. Gemeinsam Gesellschaft gestalten. Was junge Menschen brauchen, um sich zu engagieren. Ergebnisbericht der Jugendhearings „freiwilliges Engagement und Freiwilligendienste“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Gemeinnützige Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH (DKJS).
- Kuger, S., & Gille, M. (2020). Entwicklung des zivilgesellschaftlichen Engagements im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(6), 1103–1123. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00977-1>.
- Meyer, T. (2009). *Was ist Demokratie? Eine diskursive Einführung*. (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oberle, M., Hahn-Laudenberg, K., Ditges, P., Stamer, M. M., Sauermann, P., & Weigelt, I. (2023). *Politische Sozialisation im Jugendalter: Ein Systematic Review des internationalen Forschungsstands auf Basis empirischer Studien in englischsprachigen ...* Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Roßteutscher, S. (2009): Soziale Partizipation und Soziales Kapital. In V. Kaina, & A. Römmele. (Hrsg.), *Politische Soziologie. Ein Studienbuch* (S. 163-180). VS Verlag für Sozialwissenschaften.



### 4.3 Wichtige Themen

Der Generation Z, also den zwischen 1995 und 2010 Geborenen, wird häufig ein Fokus auf Selbstverwirklichung sowie ein ausgeprägtes Problembewusstsein für Themen wie Umwelt und Nachhaltigkeit zugeschrieben. Laut der SINUS-Studie 2024, in der Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren befragt wurden, sind der jungen Generation heute soziale Werte wie Familie, Freunde, Treue, Altruismus und Toleranz ebenso wichtig wie individualistische Motive wie etwa Leistung und Selbstbestimmung. Des Weiteren wird seitens der Befragten der Aspekt der Gesundheit als zentral erachtet (Calmbach et al., 2024).

Um Anliegen der jungen Generation besser zu verstehen, wurden die Jugendlichen auch in der Jugendstudie Baden-Württemberg 2024 nach für sie wichtigen Themen gefragt. In der aktuellen Erhebung wurden **fünf subjektiv besonders wichtige Themen** erhoben. Vorgelegt wurde den Jugendlichen eine Tabelle mit zwölf Vorschlägen und der Möglichkeit, eine weitere Antwort zu ergänzen. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, daraus die fünf für sie wichtigsten Themen auszuwählen und in eine Rangfolge zu bringen.

**Table 1: Zur Auswahl stehende wichtige Themen**

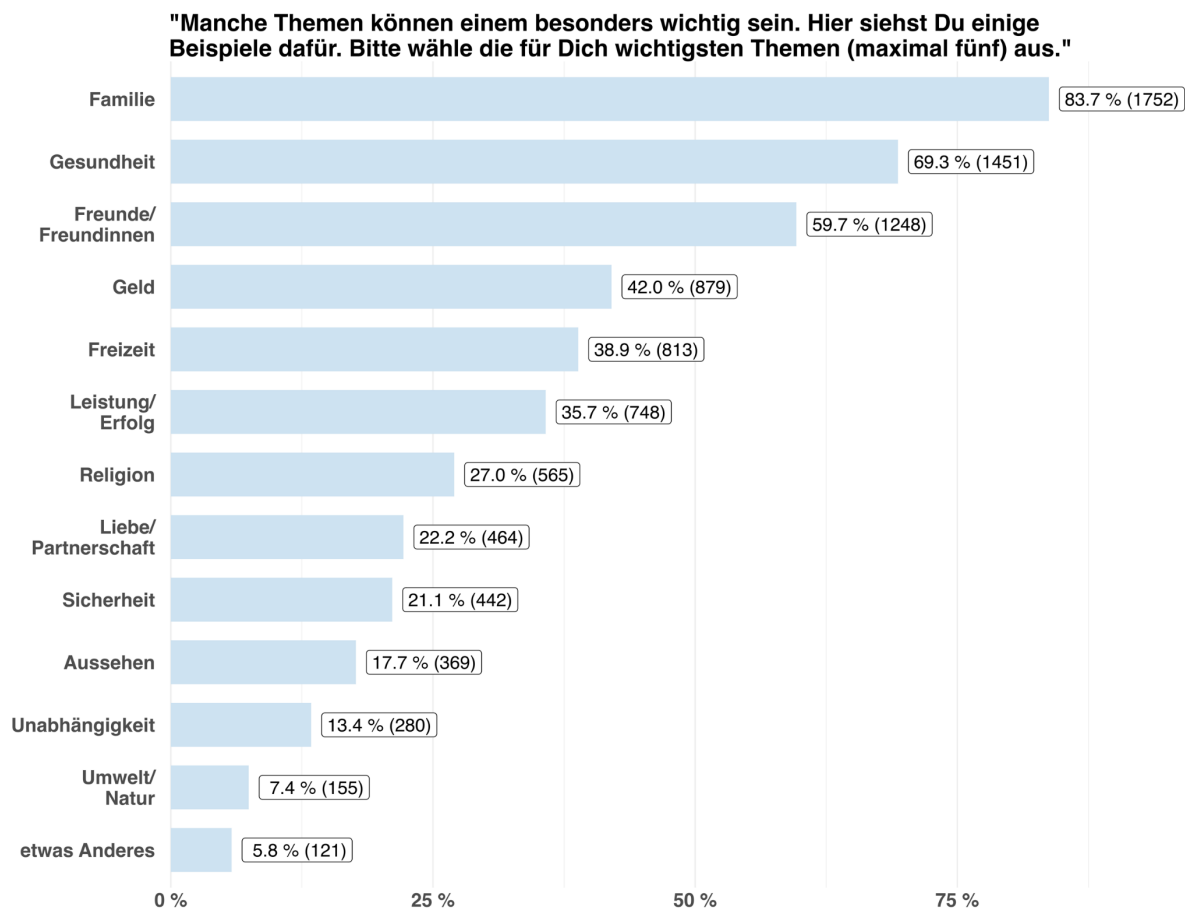


**Zentrale Themen: Vor allem das soziale Umfeld und Gesundheit ist Jugendlichen unverändert wichtig.**

Die Themen „Familie“, „Gesundheit“ und „Freunde/Freundinnen“ sind die drei am häufigsten als wichtig genannten Themen (s. Abbildung 14), wie es auch in den Jugendstudien 2022, 2020 und 2017 der Fall war. „Geld“, „Freizeit“, „Leistung/Erfolg“ sind ebenfalls weiterhin wichtig, „Religion“ und „Liebe/Partnerschaft“ sind und waren in den Jugendstudien 2022, 2020 sowie 2017 in den Top 10 vertreten. „Umwelt/Natur“ wurde von den zur Wahl stehenden Themen am seltensten ausgewählt (nur die offene Kategorie „etwas anderes“ wurde noch seltener gewählt) – auch dieser Befund ist identisch mit 2022.

Es sei jedoch darauf verwiesen, dass im Rahmen der diesjährigen Jugendstudie eine Zusammenfassung der Kategorien "Liebe und Partnerschaft" sowie "Leistung und Erfolg" vorgenommen wurde, welche in den vorherigen Befragungen separat erhoben wurden. Zudem wurden die Kategorien "Sicherheit" und "Unabhängigkeit" neu hinzugefügt und im Zuge der Neukonzeption die Kategorie "Schönheit" in "Aussehen" umbenannt. Außerdem konnten 2024 fünf Themen ausgewählt werden, 2022 nur zwei.

**Abbildung 14: Als fünf wichtige Themen genannt\***



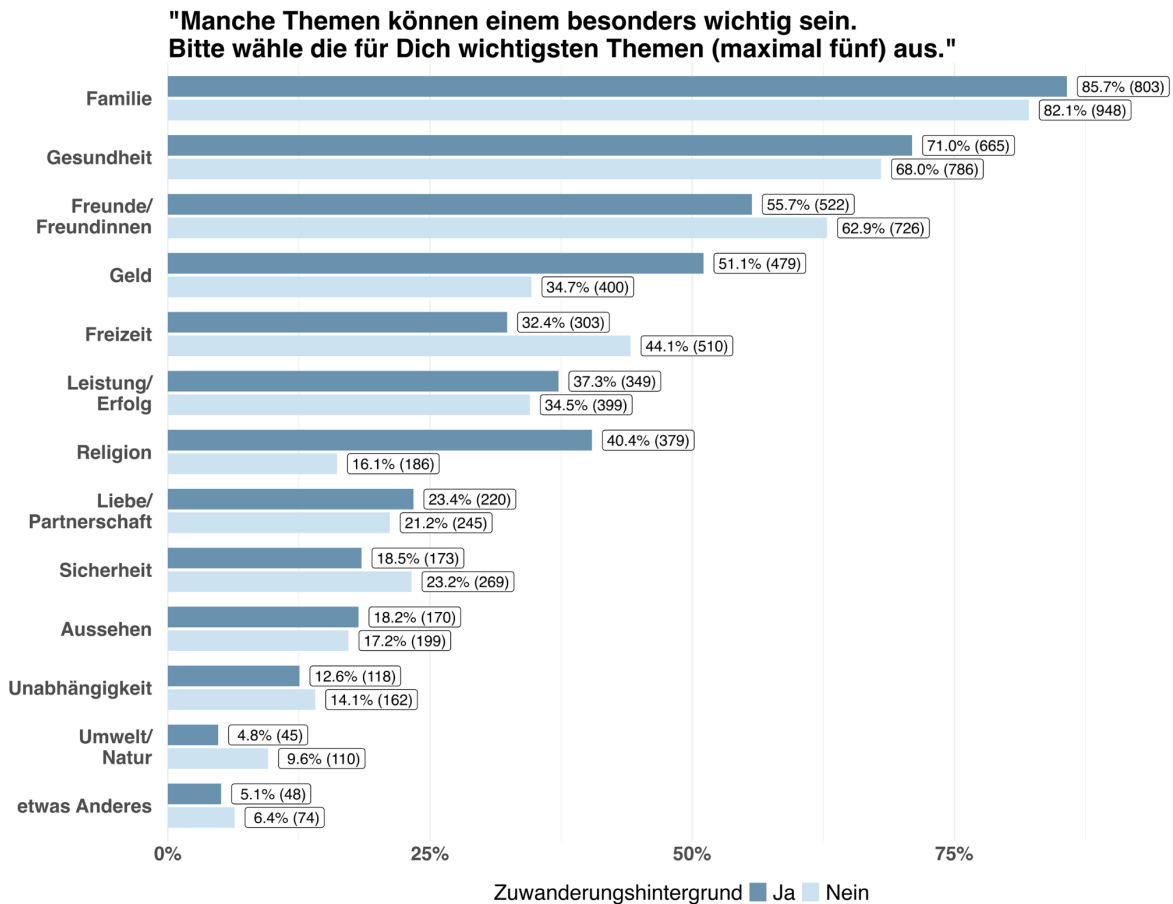
\* Die Prozentwerte beziehen sich darauf, wie viele Befragte das entspr. Thema als eines der fünf wichtigsten angeklickt haben. Mehrfachnennungen möglich. N gewichtet = 2.092; N ungewichtet = 2.092; Daten: Jugendstudie 2024.

Zwischen den Schulformen und den Geschlechtern gibt es keine nennenswerten Unterschiede. Lediglich das Thema "Geld" ist bei männlichen Jugendlichen auf dem vierten (53 %) und bei den weiblichen auf dem sechsten Rang (33 %), d. h., gut die Hälfte der männlichen Jugendlichen hat „Geld“ als eines der fünf wichtigsten Themen genannt, bei den weiblichen war es nur jede Dritte. Liebe und Partnerschaft wird von den weiblichen Befragten (29 %) im Vergleich zu den männlichen (18 %) häufiger als wichtiges Thema genannt.

Befragte mit und ohne Zuwanderungshintergrund unterscheiden vor allem hinsichtlich der Rolle von Religion, die von 40 % der zugewanderten Befragten als eines der fünf wichtigsten Themen angegeben wurde (s. Abbildung 15). Hingegen hat „Freizeit“ für Schülerinnen und

Schüler ohne Zuwanderungshintergrund einen höheren Stellenwert (44 % vs. 32 %). Bei zugewanderten Befragten scheint „Geld“ und „Leistung/Erfolg“ außerdem eine geringfügig wichtigere Rolle zu spielen.

**Abbildung 15: Wichtige Themen – Befragte mit und ohne Zuwanderungshintergrund**



Mehrfachnennungen möglich. N gewichtet = 2.092; N ungewichtet = 2.092; Daten: Jugendstudie 2024.

Insgesamt zeigen sich, auch im Vergleich zu anderen Jugendstudien, im Wesentlichen übereinstimmende Ergebnisse, insbesondere was die Relevanz von Familie, Gesundheit und Freundschaften betrifft.

- Die drei wichtigsten Themen für Jugendliche sind in absteigender Reihenfolge: Familie (84 %), Gesundheit (69 %) und Freunde/Freundinnen (60 %).
- Von den allermeisten Schülerinnen und Schülern wird Familie mit Abstand als das wichtigste Thema genannt (84 %).

- Die als wichtig angesehenen Themen sind insgesamt gesehen über die letzten Jahre recht stabil geblieben, aber es zeigen sich geringfügige Unterschiede bezüglich der Schularten, dem Geschlecht und zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund.
- Die Hälfte der männlichen Jugendlichen sieht „Geld“ als eines der fünf wichtigsten Themen, bei den weiblichen war es nur jede Dritte. Liebe und Partnerschaft wird von den weiblichen Befragten (29 %) im Vergleich zu den männlichen (18 %) häufiger als wichtiges Thema genannt.

### Literatur

Calmbach, M., Flaig, B. B., Möller-Slawinski, H., & Schleer, C. (2024): *Wie ticken Jugendliche? 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 11133).

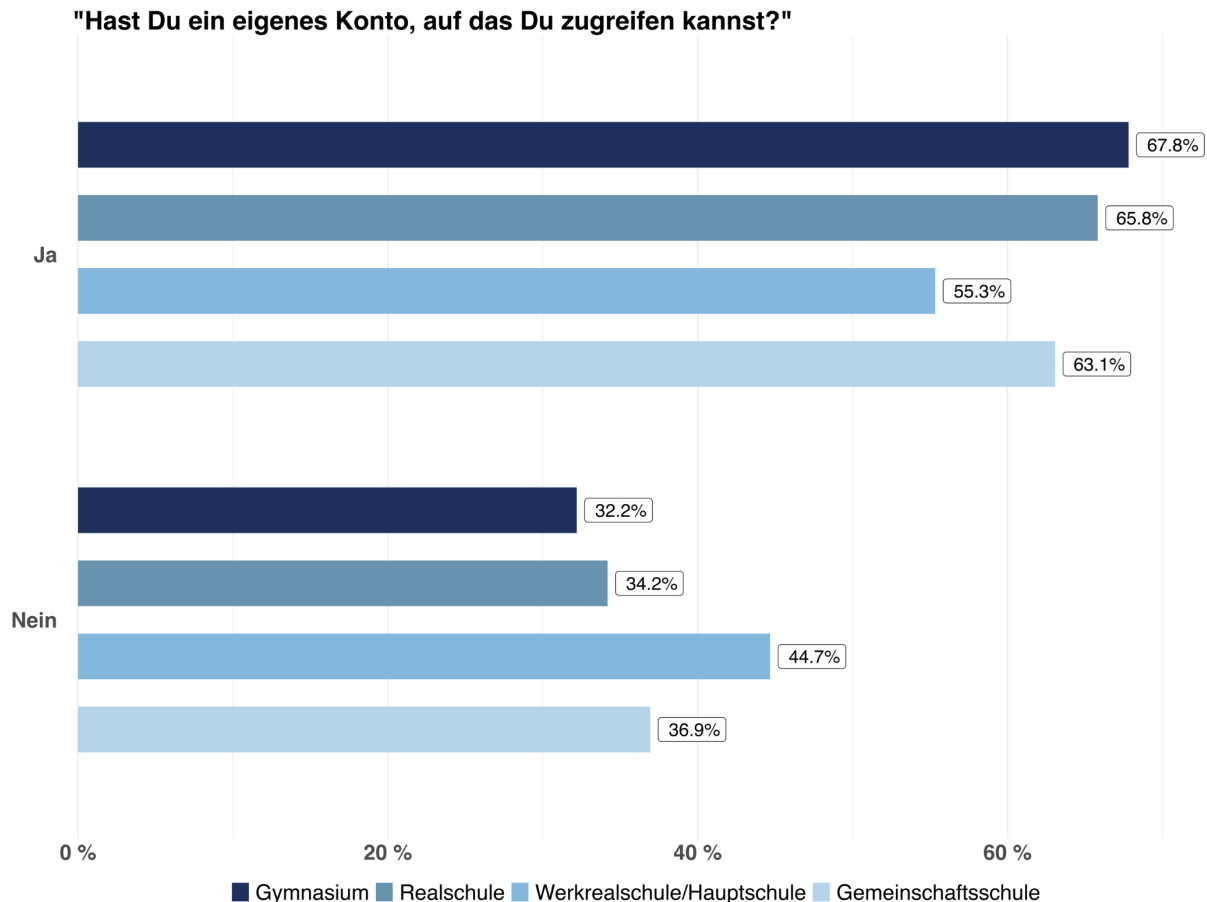
## 4.4 Geld und Finanzen

Der Umgang von Jugendlichen mit ihren Finanzen gibt aufschlussreiche Erkenntnisse darüber, wie sicher und kompetent sie in finanziellen Fragen sind. Ein verantwortungsvoller Umgang mit Geld ist eine zentrale Fähigkeit, die nicht nur den aktuellen finanziellen Status beeinflusst, sondern auch das zukünftige ökonomische Verhalten und die finanzielle Stabilität prägt (Lusardi & Tufano, 2015). Dabei zeigt sich häufig, dass bereits im Jugendalter wichtige Verhaltensmuster erlernt werden, die später das finanzielle Wohlergehen beeinflussen können (Shim et al., 2010).

### **Knapp zwei Drittel haben ein eigenes Konto.**

Im Rahmen der Jugendstudie wurde zunächst erfragt, ob die Jugendlichen auf ein eigenes Konto zugreifen können. Dies bejahten 65 %, dabei offenbarten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Unterschiede zeigen sich jedoch bei der Betrachtung der Schularten. Schülerinnen und Schüler an Gymnasien gaben am häufigsten an, auf ein eigenes Konto zugreifen zu können (68 %). Bei den Werkrealschulen/Hauptschulen sind es lediglich 55 % (s. Abbildung 16). Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund gaben zudem zu 57 % an, über ein eigenes Konto zu verfügen, rund 17 Prozentpunkte weniger als Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund (74 %).

Abbildung 16: Eigener Kontenzugriff nach Schulart



N gewichtet = 1.763; N ungewichtet = 1.776; Daten: Jugendstudie 2024.

### Jugendliche haben wenig Schuldenerfahrungen.

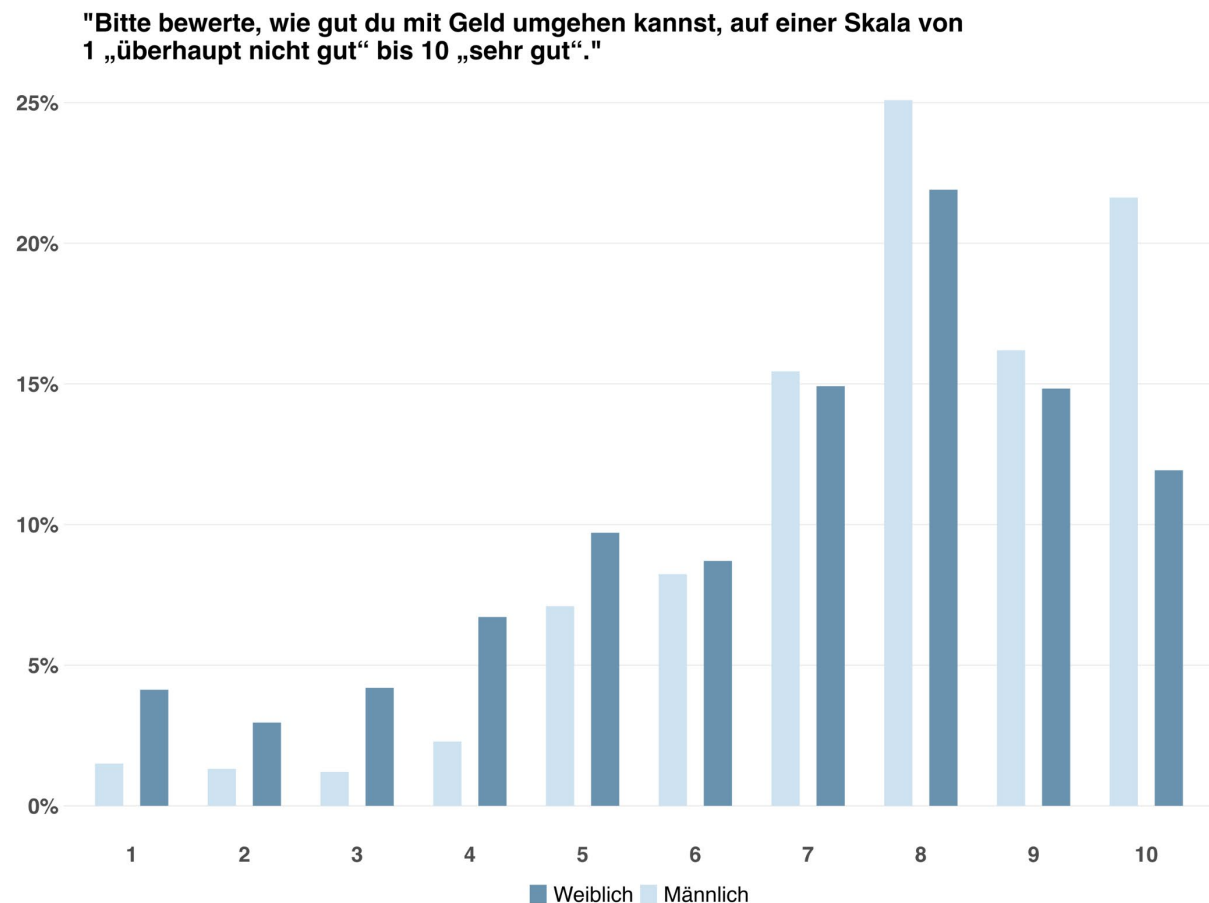
Die Frage, ob sie schon einmal Schulden hatten, die sie nicht auf einmal zurückzahlen konnten, bejahten 11 % der befragten Jugendlichen, während 89 % dies verneinten – je nach zugrundeliegendem Schuldenbegriff ist das weniger als aktuelle Erkenntnisse etwa von Schuldnerberatungen oder aus der Konsumforschung nahelegen, aber deutlich mehr als in der Vergangenheit, wo dieser Wert bei etwa 6 % an verschuldeten Jugendlichen lag (z.B. Lange & Fries, 2006). Jungen gaben etwas häufiger an, bereits Erfahrungen mit Schulden zu besitzen (12 %) als Mädchen (9 %) und auch die Betrachtung nach Schularten offenbart Unterschiede: Jugendliche, die Werkrealschulen/Hauptschulen besuchen, haben mit 20 % signifikant häufiger bereits Erfahrungen mit Schulden gesammelt als Jugendliche an Realschulen (11 %) und Gymnasien (7 %). In ähnlicher Höhe bewegen sich die Angaben von Jugendlichen an Gemeinschaftsschulen (17 %). Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte gaben mit 14 % deutlich häufiger an, bereits Schulden gehabt zu haben als Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte (8 %).

### Jugendliche schätzen sich im Umgang mit Geld als kompetent ein.

Die sich anschließende Frage, wie gut sie mit Geld umgehen können, zielte auf die Selbsteinschätzung der Finanzkompetenz oder auch „financial literacy“ der Jugendlichen. Letztere bezeichnet die Fähigkeit, finanzielle Konzepte zu verstehen und informierte Entscheidungen über den Einsatz von finanziellen Ressourcen zu treffen. In einer zunehmend komplexen Finanzwelt ist diese Kompetenz von entscheidender Bedeutung für die Lebensplanung und -gestaltung junger Menschen. Studien zeigen, dass Finanzkompetenz nicht nur die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Jugendliche und junge Erwachsene finanzielle Verantwortung übernehmen, sondern auch langfristig positive Effekte auf ihre finanzielle Stabilität und Lebenszufriedenheit hat (Lusardi & Mitchell, 2014). Ein hohes Maß an Finanzkompetenz trägt maßgeblich zur Prävention von Verschuldung und finanziellen Fehlentscheidungen bei (Atkinson & Messy, 2012). Insbesondere in Zeiten wirtschaftlicher Unsicherheiten zeigt sich, dass finanziell kompetente Personen seltener hohe Schulden aufnehmen und weniger häufig in finanzielle Engpässe geraten (OECD, 2020).

Die befragten Jugendlichen waren aufgefordert, ihre Fähigkeiten im Umgang mit Geld auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht gut) bis 10 (sehr gut) einzuschätzen. Die meisten Jugendlichen verorteten ihre Fähigkeiten dabei im oberen Skalenbereich – über 70 % schätzten sich bei 7 oder besser ein. Der Mittelwert liegt ebenfalls bei einem Wert von 7 mit zwei Punkten Standardabweichung.

**Abbildung 17: Selbsteinschätzung der Finanzkompetenz nach Geschlecht**



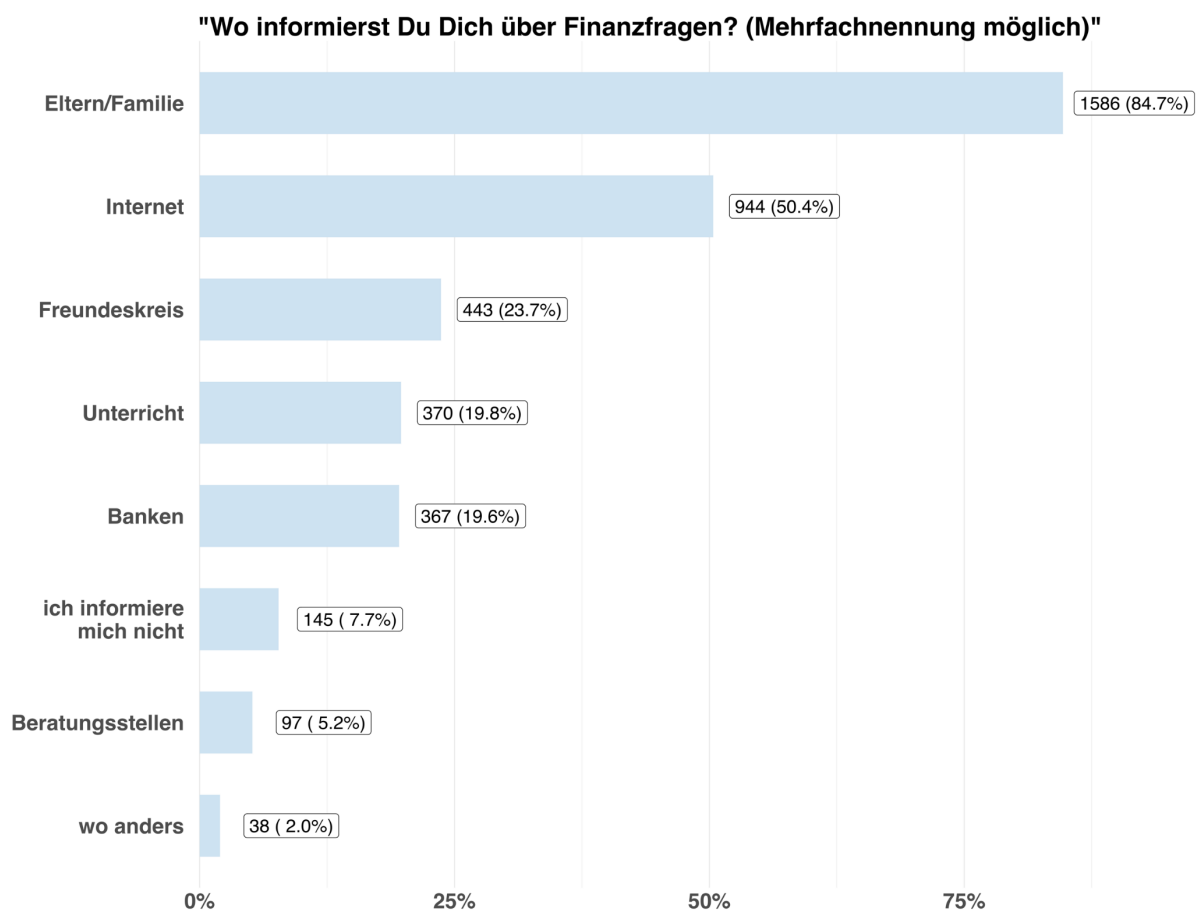
*N gewichtet = 1.769; N ungewichtet = 1.772; Daten: Jugendstudie 2024.*

Im Einklang mit anderen aktuellen Studienbefunden (vgl. Siegfried & Wuttke, 2021) zeigen sich dabei signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen (s. Abbildung 17): Letztere verorteten ihre Fähigkeiten deutlich häufiger im oberen Skalenbereich (Mittelwert 7,7), während die Selbsteinschätzung der Mädchen darunter liegt (Mittelwert 6,8). Zwischen den Schularten zeigten sich keine signifikanten Unterschiede. Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte schätzten ihre Fähigkeiten etwas geringer ein als Jugendliche ohne (Mittelwert 7,1 vs. 7,4).

### Familie und Freunde wichtige Informationsquellen in Finanzfragen

Schließlich wurden die Jugendlichen danach gefragt, wo sie sich über Finanzfragen informieren. Bei den Antworten dominiert erwartungsgemäß das Elternhaus, das mit 85 % als wichtigste Informationsquelle dient, gefolgt von Internet (50 %) und Freundeskreis (24 %). Banken (20 %) und Beratungsstellen (5 %) werden seltener zur Information genutzt, der Schulunterricht dient 20 % als Informationsquelle. Knapp 8 % der Jugendlichen gaben an, sich überhaupt nicht über Finanzfragen zu informieren (s. Abbildung 18).

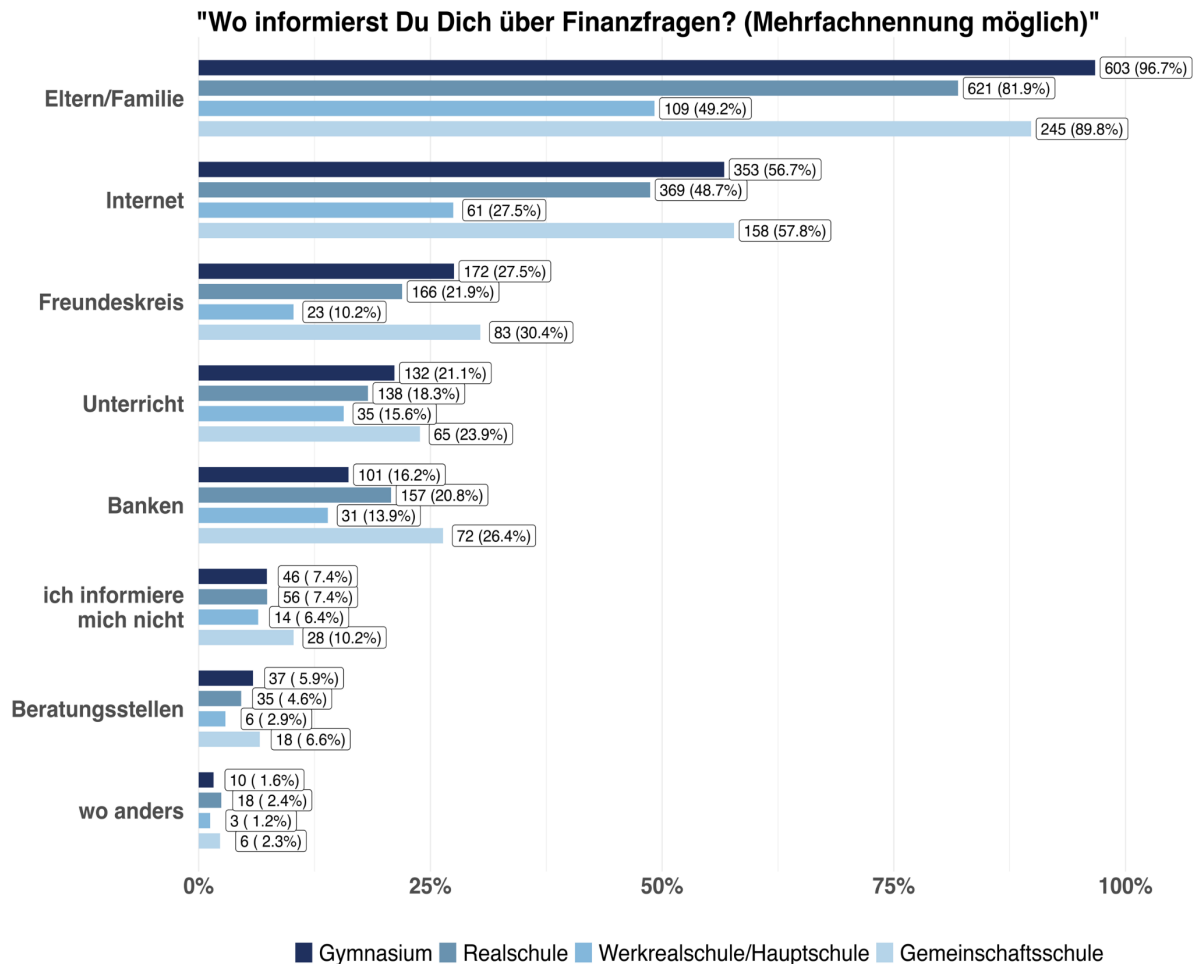
**Abbildung 18: Informationsquellen für Finanzfragen**



*N gewichtet = 1.873; N ungewichtet = 1.889; Daten: Jugendstudie 2024.*

Die differenzierte Betrachtung nach Schularten zeigt, dass sich Schülerinnen und Schüler von Gymnasien und Gemeinschaftsschulen insgesamt am intensivsten über Finanzfragen informieren, sie bejahten nahezu alle erhobenen Kategorien mit Abstand am häufigsten (s. Abbildung 19).

**Abbildung 19: Informationsquellen für Finanzfragen nach Schulart**

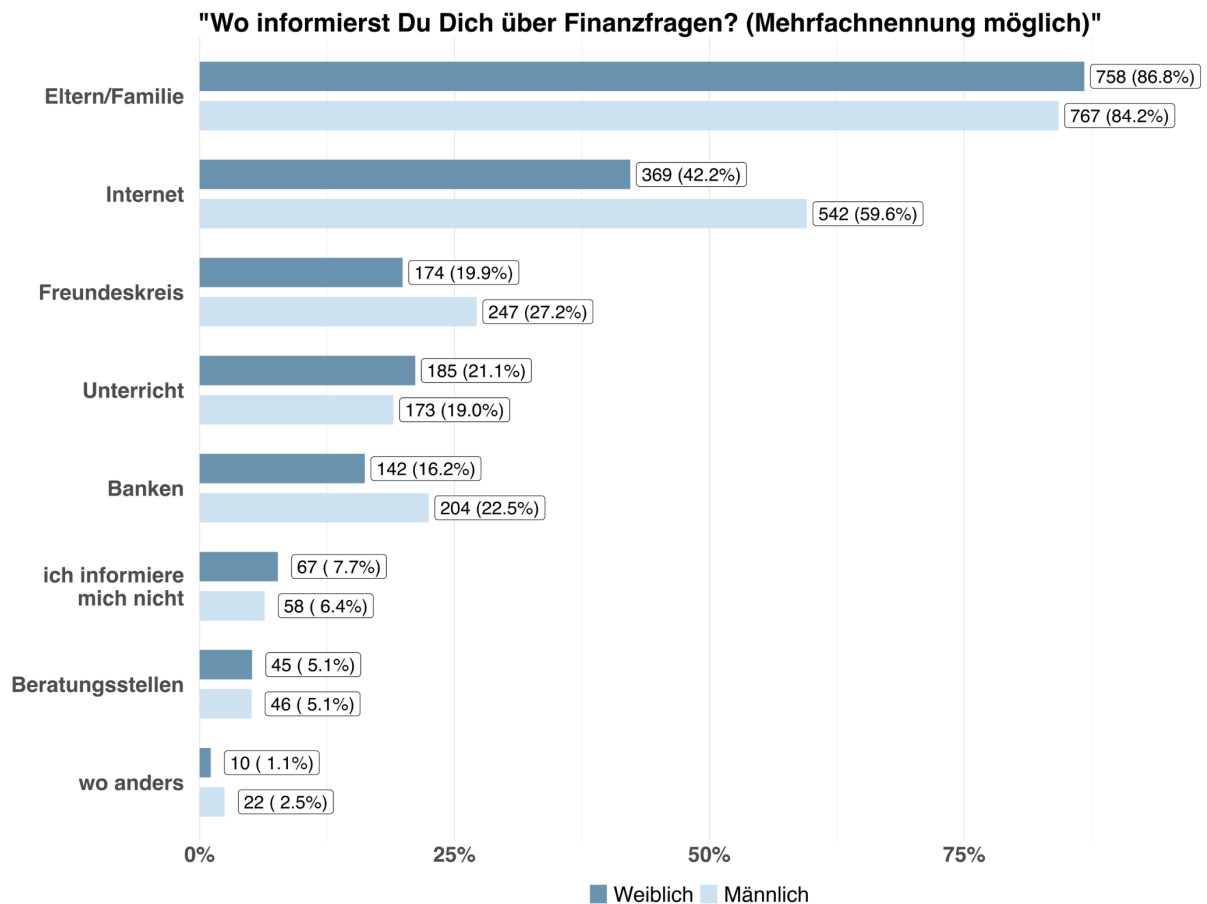


*N gewichtet = 1.860; N ungewichtet = 1.875; Daten: Jugendstudie 2024.*

Ebenfalls signifikante Unterschiede zeigen sich bei der Betrachtung der Geschlechter: Jungen nutzen als Informationsquelle deutlich häufiger das Internet und ihren Freundeskreis sowie Banken, während Mädchen sich etwas öfter in der Familie und im Schulunterricht über Geld- und Finanzfragen informieren (s. Abbildung 20).



Abbildung 20: Informationsquellen für Finanzfragen nach Geschlecht



N gewichtet = 1.778; N ungewichtet = 1.784; Daten: Jugendstudie 2024.

Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte nutzen etwas häufiger das Internet, den Freundeskreis oder Beratungsstellen – 9 % gaben an, sich nicht über Finanzfragen zu informieren.



- Knapp zwei Drittel der Jugendlichen haben Zugriff auf ein eigenes Konto.
- Die große Mehrheit der Jugendlichen (89 %) hat noch keine Schuldenerfahrungen.
- Jugendliche, insbesondere Jungen, schätzen sich im Umgang mit Geld als kompetent ein.
- Als Informationsquellen in Finanzfragen dienen vorrangig Elternhaus, Internet und Freundeskreis.

## Literatur

- Atkinson, A., & Messy, F.-A. (2012). Measuring Financial Literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, (Nr. 15). OECD Publishing.. <https://doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>
- Lange, E., & Fries, K. F. (2006). *Jugend und Geld 2005*. Eine empirische Untersuchung über den Umgang von 10–17-jährigen Kindern und Jugendlichen mit Geld, München–Münster.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Lusardi, A., & Tufano, P. (2015). Debt Literacy, Financial Experiences, and Overindebtedness. *Journal of Pension Economics and Finance*, 14(4), 332-368. <https://doi.org/10.1017/S1474747215000232>
- OECD (2020). *OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org>
- Shim, S., Barber, B. L., Card, N. A., Xiao, J. J., & Serido, J. (2010). Financial Socialization of First-year College Students: The Roles of Parents, Work, and Education. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1457–1470. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9432-x>
- Siegfried, C., & Wuttke, E. (2021). What Influences the Financial Literacy of Young Adults? A Combined Analysis of Socio-Demographic Characteristics and Delay of Gratification. *Frontiers in Psychology*, 12, Artikel 663254. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663254>

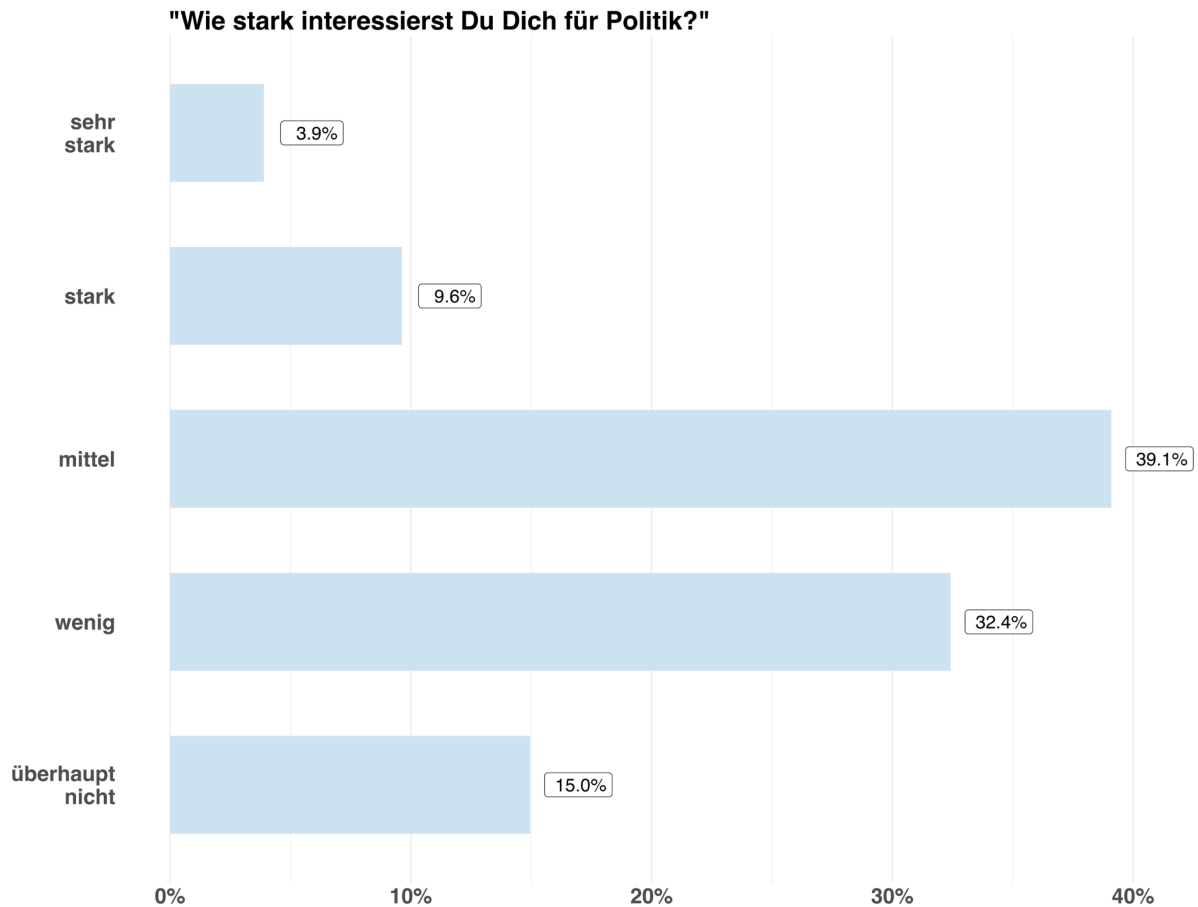
## 4.5 Politik und du

Der Politikteil der diesjährigen Jugendstudie setzt sich mit den Bewertungen der aktuellen politischen Lage sowie allgemeinen Demokratievorstellungen und Wünschen von Jugendlichen auseinander. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Jugendliche in Baden-Württemberg unabhängig von der Schulform, dem Geschlecht oder anderen sozioökonomischen Merkmalen die Demokratie zwar als Staatsform befürworten, aber mehrheitlich unzufrieden sind, wie die Politik aus ihrer Sicht aktuell funktioniert und erstaunlich viele Jugendliche Sympathien für einen starken Staatschef haben. Dies geht einher mit einem niedrigen Vertrauen in repräsentative Institutionen.

### Mäßiges an Interesse an Politik

Das Interesse an Politik ist ein wichtiger Indikator dafür, welche Rolle politische Themen im Alltag von jungen Erwachsenen spielen. Wie schon bei der Jugendstudie 2022 zeigt die aktuelle Jugendstudie im Allgemeinen ein mittleres bis geringes Interesse an Politik. Als „mittel“ bezeichneten 39 % der Befragten ihr Interesse, nur 14 % gaben an, sich stark oder sehr stark zu interessieren (s. Abbildung 21). Insgesamt 47 % gaben an, sich wenig bis überhaupt nicht für Politik zu interessieren. Dies ist ein Rückgang zu 2022, wo sich 20 % stark oder sehr stark für Politik interessiert haben und 39 % wenig bis gar nicht.

**Abbildung 21: Interesse an Politik**

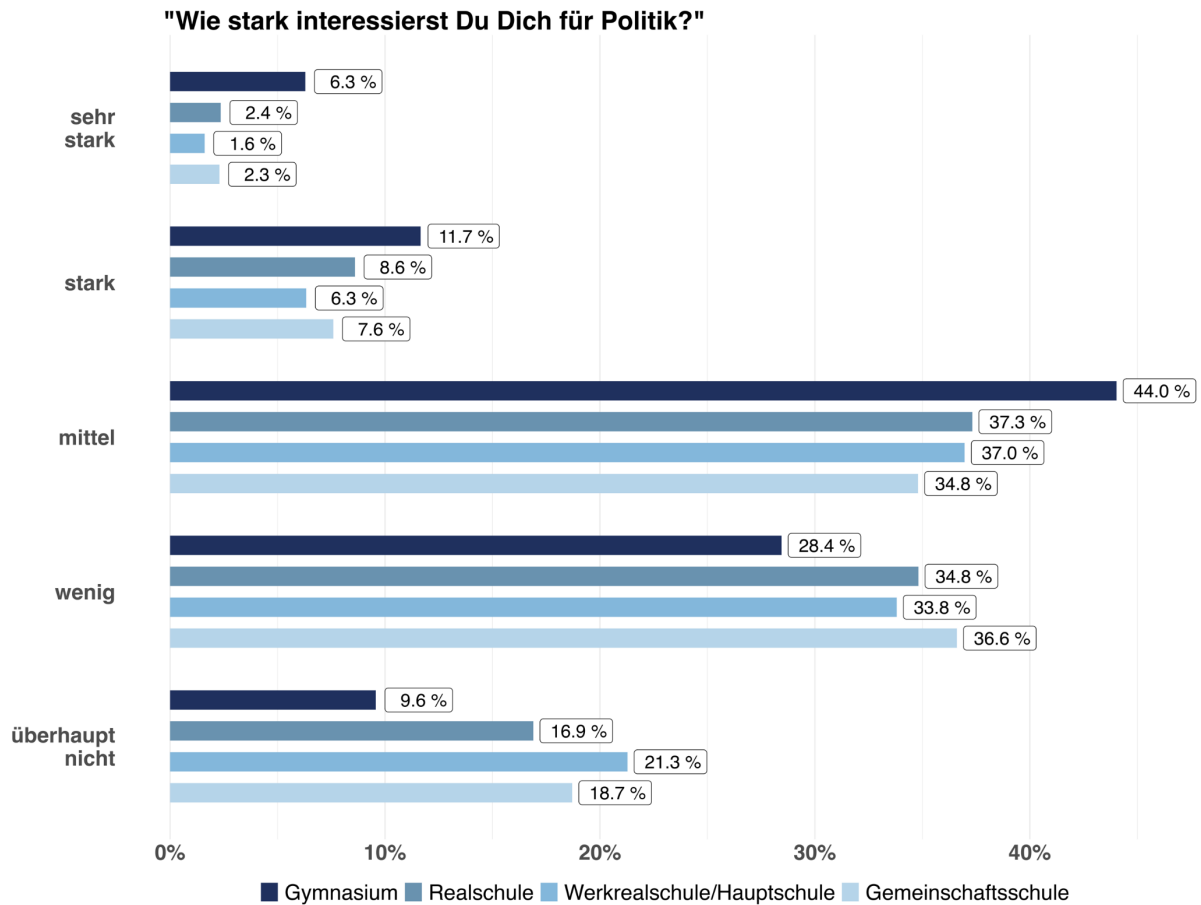


*N gewichtet = 2.031; N ungewichtete = 2.032. Daten: Jugendstudie 2024.*

Hierbei gibt es Unterschiede zwischen den Schularten: bei den Schülerinnen und Schülern, die eine Hauptschule oder Werkrealschule besuchen, gaben rund 55 % an, sich überhaupt nicht oder wenig für Politik zu interessieren (s. Abbildung 22). Lediglich knapp 8 % gaben an, sich sehr stark oder stark für Politik zu interessieren. Bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ist das Interesse deutlich höher: 18 % interessieren sich sehr stark oder stark für Politik, während sich rund 28 % wenig bzw. 38 % wenig oder überhaupt nicht für Politik interessieren.

Ein Vergleich zeigt kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Männliche Befragte gaben allerdings häufiger an, sich sehr stark oder überhaupt nicht für Politik zu interessieren und wählten entsprechend häufiger die beiden äußersten Pole der Antwortmöglichkeiten. Befragte mit Zuwanderungshintergrund interessieren sich im Schnitt etwas seltener für Politik als Befragte ohne Zuwanderungshintergrund. Sie gaben zum Beispiel häufiger an, sich überhaupt nicht für Politik zu interessieren (19 %). Bei Befragten ohne Zuwanderungshintergrund sind es 12 %.

**Abbildung 22: Interesse an Politik nach Schulart**



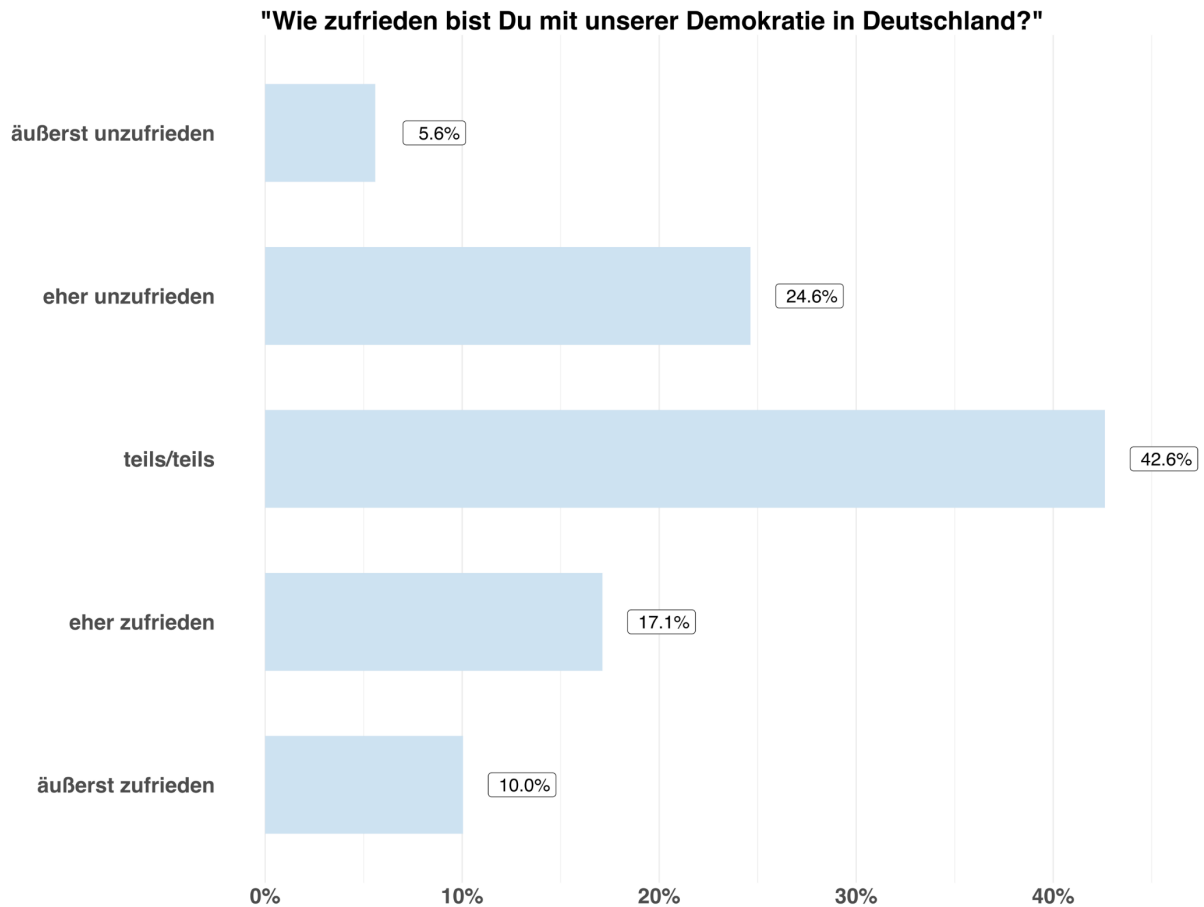
*N gewichtet = 1.870; N ungewichtet = 1.870. Daten: Jugendstudie 2024.*

### Wenig Zufriedenheit mit der aktuellen Demokratie in Deutschland

Die Zufriedenheit mit der aktuellen Demokratie gilt als ein wesentlicher Indikator für die Zufriedenheit mit der Performanz eines demokratischen Systems. Ist ein Großteil der Bevölkerung mit der aktuellen Demokratie und Arbeit der Politikerinnen und Politikern unzufrieden, verlieren die Entscheidungen und auch die Regierung Unterstützung (vgl. Valgarðsson und Devine 2021). Unzufriedenheit mit der Demokratie beinhaltet oft auch Wünsche nach institutioneller Veränderung, insbesondere eines stärkeren Einbezugs der Bürgerinnen und Bürger in die Entscheidungsfindung (Schwaiger und Bächtiger 2024).

In der Jugendstudie 2024 sagten nur 27 % der Schülerinnen und Schüler, dass sie mit der Demokratie in Deutschland zufrieden oder sehr zufrieden sind (s. Abbildung 23). Dies ist eine deutliche Abnahme im Vergleich zur Jugendstudie Baden-Württemberg 2022, wo knapp die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler (47 %) äußerst oder eher zufrieden mit der Demokratie in Deutschland war. Als teilweise zufrieden bezeichneten sich 43 %, rund 30 % sind eher oder äußerst unzufrieden (in der Jugendstudie 2022 betrug dieser Wert noch 18 %).

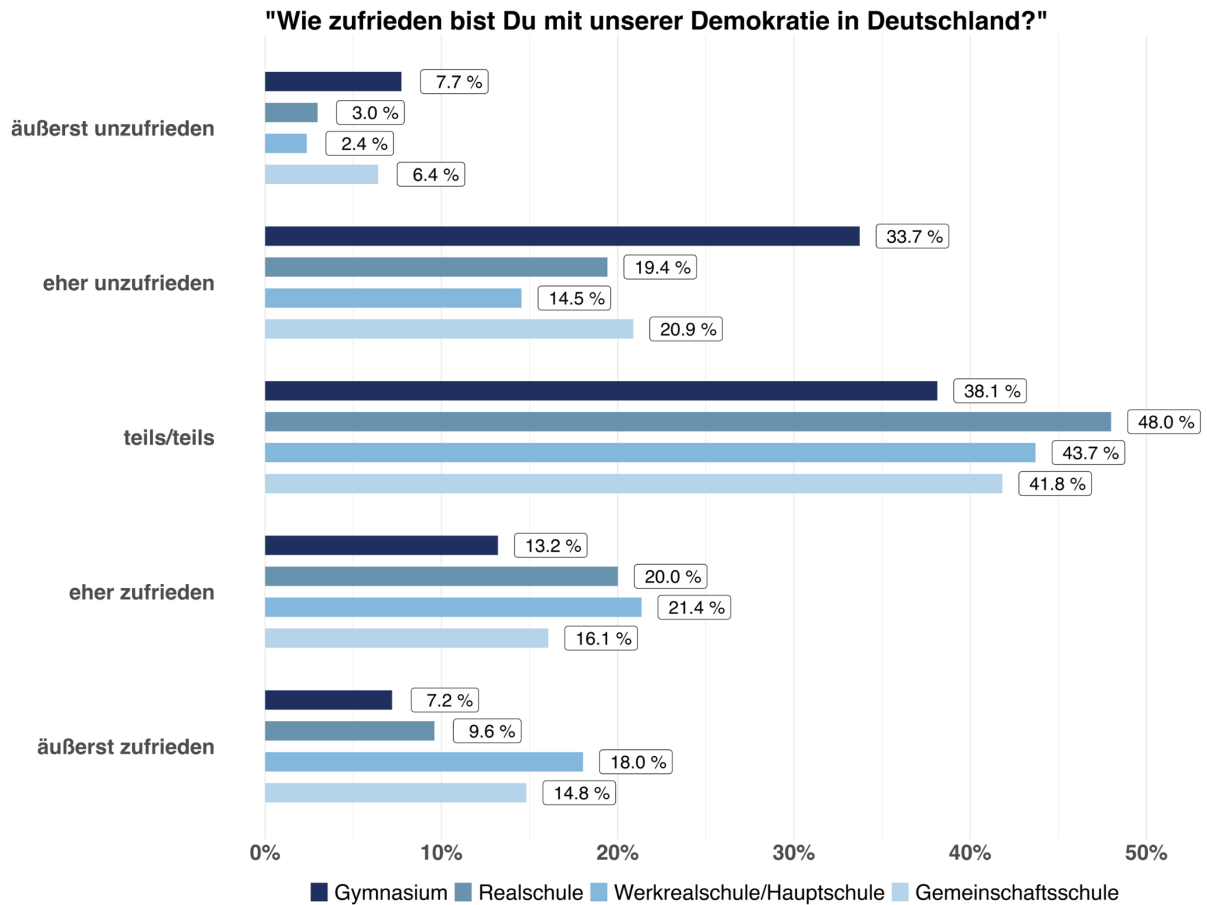
**Abbildung 23: Zufriedenheit mit Demokratie**



*N gewichtet = 2.018; N ungewichtete = 2.022. Daten: Jugendstudie 2024.*

Überdies resultieren deutliche Unterschiede zwischen den Schularten: Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind wesentlich unzufriedener mit der Demokratie als Schülerinnen und Schüler, die andere Schularten besuchen (s. Abbildung 24): Während 17 % der Schülerinnen und Schüler, die eine Hauptschule oder Werkrealschule besuchen, eher oder äußerst unzufrieden mit der Demokratie in Deutschland sind, liegt dieser Wert für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bei 41 %. Dies ist ein erstaunliches Ergebnis: in der Jugendstudie 2022 betrug dieser Wert bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten noch 24 %.

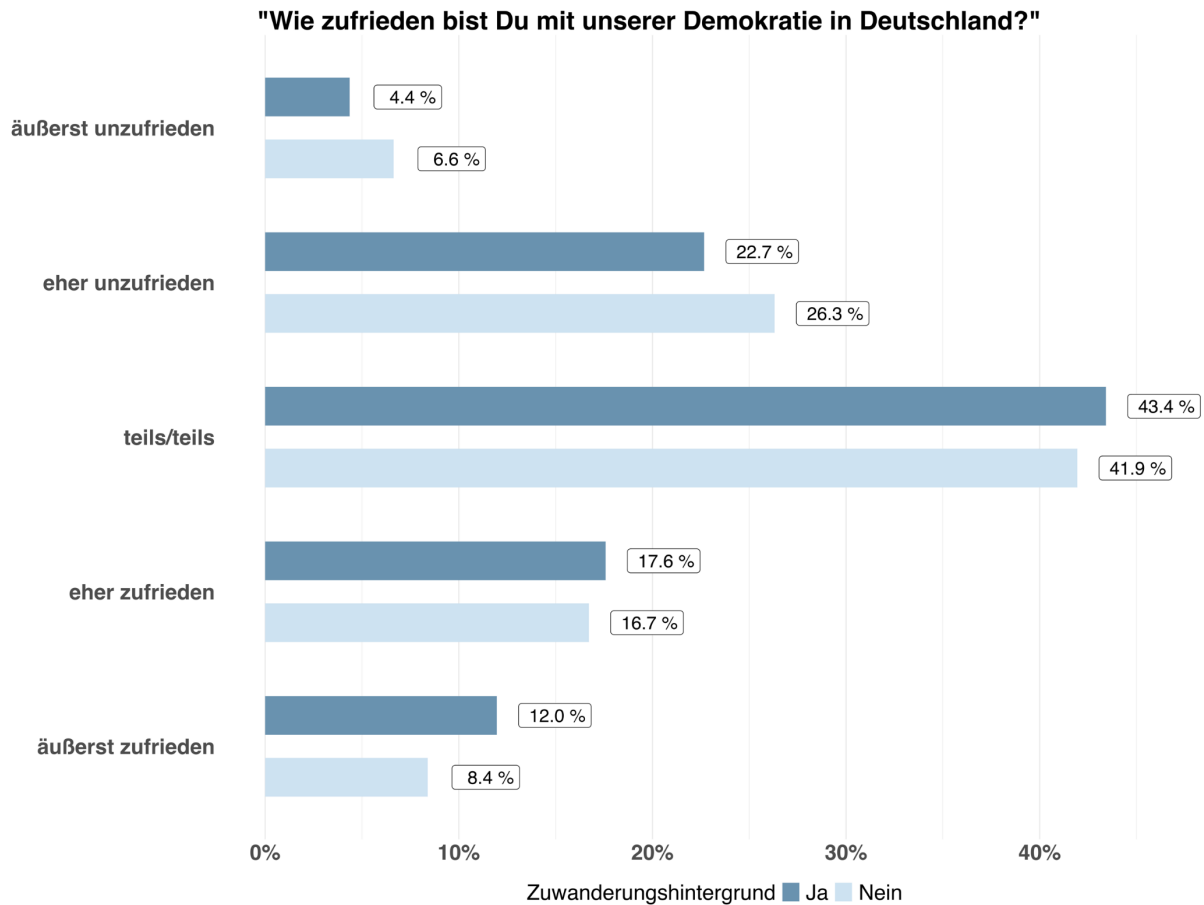
Abbildung 24: Zufriedenheit mit Demokratie nach Schulart



N gewichtet = 1.867; N ungewichtet = 1.882. Daten: Jugendstudie 2024.

Zudem sind weibliche Befragte leicht weniger zufrieden mit der Demokratie als männliche Befragte. Auch können Unterschiede zwischen Befragten mit und Befragten ohne Zuwanderungshintergrund festgestellt werden: Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund weisen eine leicht größere Zufriedenheit als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund auf (s. Abbildung 25). In der Jugendstudie 2022 war dies noch umgekehrt.

**Abbildung 25: Zufriedenheit mit Demokratie nach Zuwanderungshintergrund**

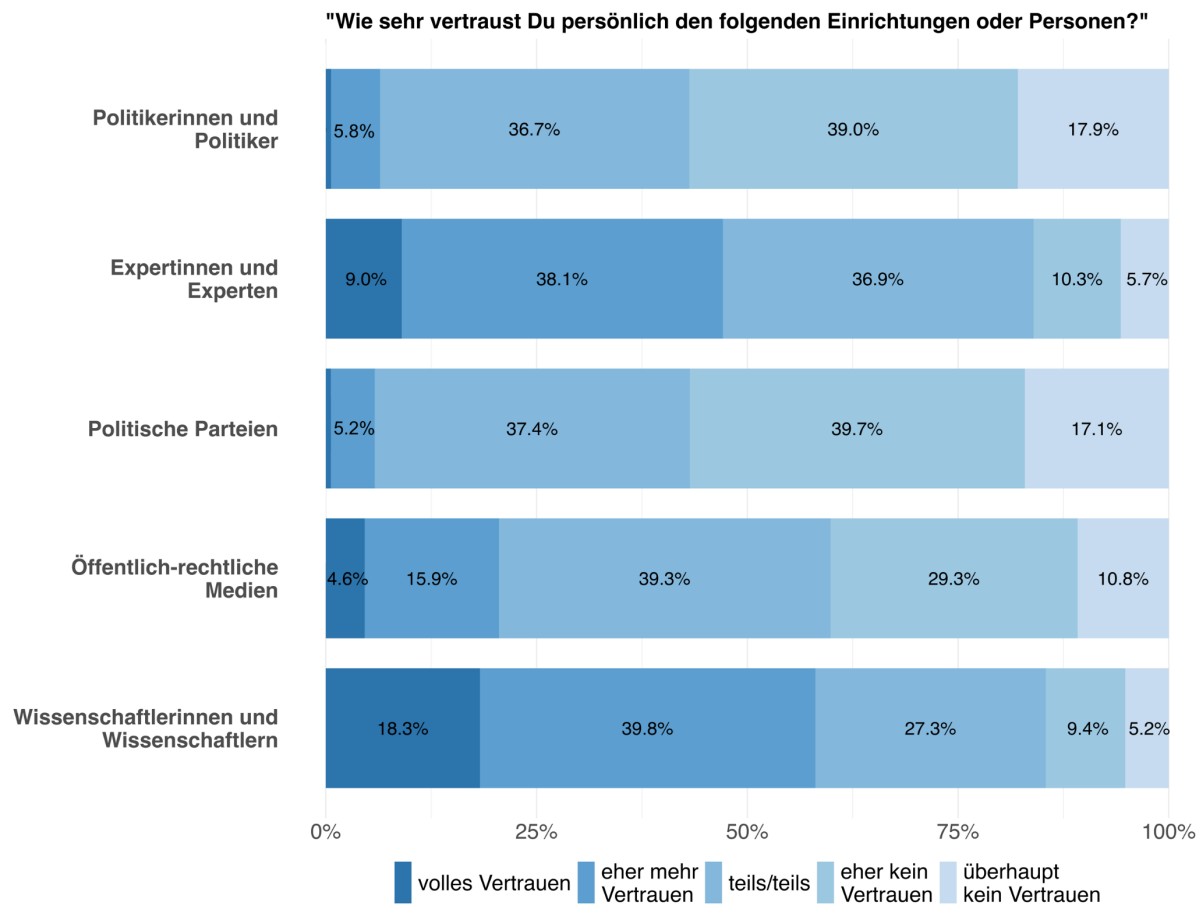


*N gewichtet = 2018; N ungewichtet = 2022. Daten: Jugendstudie 2024.*

**Geringes Vertrauen in Politik und politische Parteien. Expertinnen und Experten genießen hingegen höheres Vertrauen.**

Die Resultate zeigen, dass lediglich 7 % der befragten Schülerinnen und Schüler angaben, eher mehr oder volles Vertrauen in Politikerinnen und Politiker zu haben, 57 % haben kein oder wenig Vertrauen (s. Abbildung 26). Diese Werte haben sich im Vergleich zur Jugendstudie 2022 verschlechtert: Damals hatten 14 % der befragten Schülerinnen und Schüler angegeben, eher mehr oder volles Vertrauen und 42 % kein oder wenig Vertrauen in Politikerinnen und Politiker zu haben. Am schlechtesten schneiden auch in der Jugendstudie 2024 politische Parteien ab: lediglich 6 % der Befragten gaben an, eher mehr oder volles Vertrauen in Parteien zu haben, 57 % gaben an, eher kein oder überhaupt kein Vertrauen zu haben. Deutlich mehr Vertrauen haben die Schülerinnen und Schüler in Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (58 % haben hier eher mehr oder volles Vertrauen), gefolgt von Expertinnen und Experten (47 %) und öffentlich-rechtlichen Medien (21 %, s. Abbildung 26).

**Abbildung 26: Vertrauen in Einrichtungen oder Personen**



\* Vollstes Vertrauen in Politikerinnen und Politiker: 0,6 %; Vollstes Vertrauen in politische Parteien: 0,6 %;  
 Politikerinnen und Politiker: N gewichtet = 2.021; N ungewichtet = 2.022;  
 Expertinnen und Experten: N gewichtet = 2.017; N ungewichtet = 2.019;  
 politische Parteien: N gewichtet = 2.005; N ungewichtet = 2.007;  
 öffentlich-rechtliche Medien: N gewichtet = 2.010; N ungewichtet = 2.011;  
 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler: N gewichtet = 2.012; N ungewichtet = 2.014;  
 Daten: Jugendstudie 2024.

Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gaben leicht häufiger an, eher mehr oder volles Vertrauen in die verschiedenen Einrichtungen und Akteure zu haben als Schülerinnen und Schüler anderer Schularten. Während zum Beispiel fast 20 % der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten angaben, eher mehr oder volles Vertrauen in Politikerinnen und Politiker zu haben, sind es bei den Haupt- und Werkrealschülerinnen und Schülern knapp unter 10 %. Besonders Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler genießen bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hohes Vertrauen: 70 % gaben an, diesen eher mehr oder voll zu vertrauen. Befragte mit Zuwanderungshintergrund weisen insgesamt leicht niedrigere Werte bei Vertrauen in politische Akteure und Einrichtungen auf als Befragte ohne Zuwanderungshintergrund. Bei den Geschlechtern sind die Unterschiede marginal.

**Demokratie weiterhin ein wichtiger Wert, teilweise Sympathien für alternative Regierungsformen**

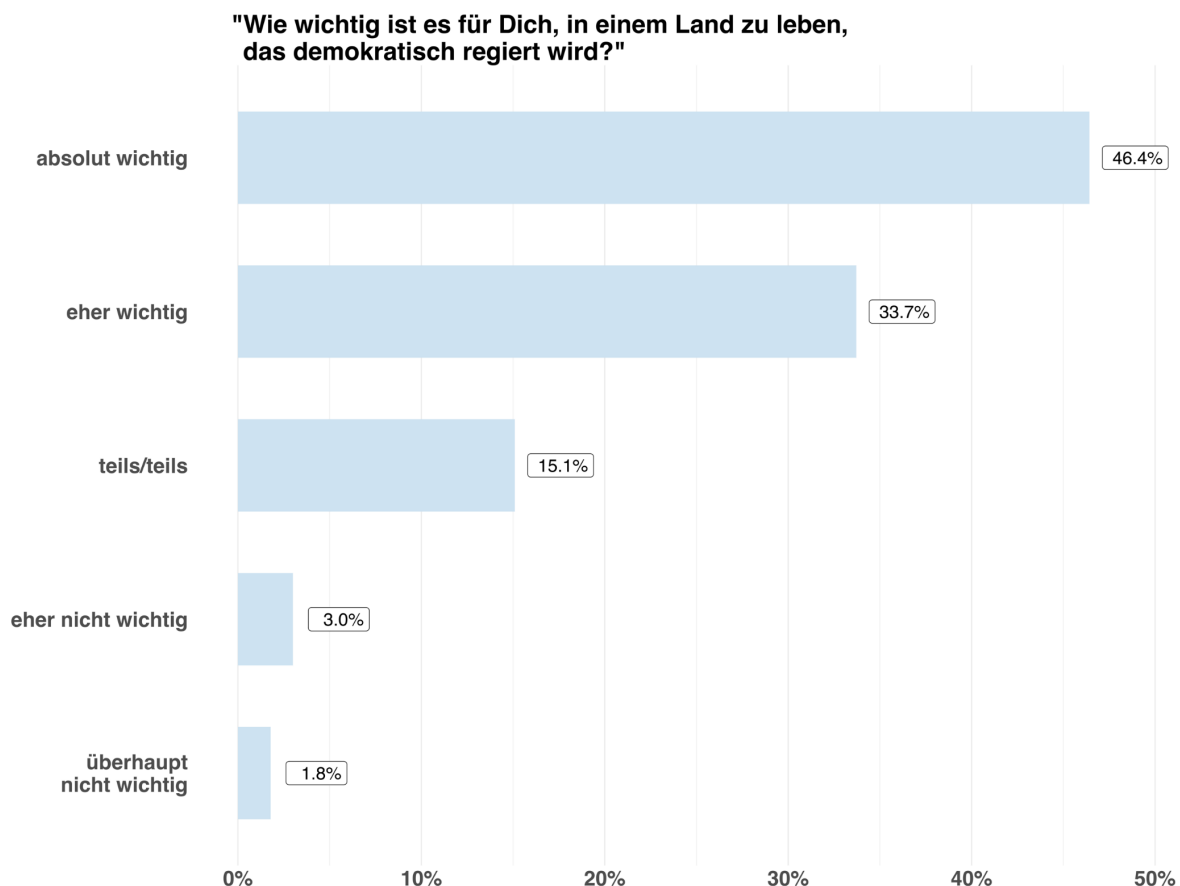


Die Zustimmung zur Demokratie als Staatsform und die Bewertung alternativer Regierungsformen wird von einigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als ein wichtiger Indikator für die Zukunft eines Landes bewertet (Foa und Mounk, 2016). Die Forschung zeigt, dass die Zustimmung zur Demokratie ein wichtiger Faktor für Demokratiestabilität ist (Claassen 2020). Gerade in Zeiten, in denen einige Demokratien mit „backsliding“-Tendenzen in Richtung Autokratisierung kämpfen, ist es besonders wichtig, die Ansichten junger Generationen zu Demokratie zu erfassen. Wie wir im Folgenden sehen, muss Zustimmung zur Demokratie als Staatsform nicht bedeuten, dass Menschen gleichzeitig eine hohe „Demokratiezufriedenheit“ haben: die Beurteilungen von Demokratie als Wert und Demokratieperformanz können auseinanderfallen.

Laut einer Studie von Foa und Mounk (2019) erachten junge Menschen im Vergleich zu älteren Menschen die Demokratie als weniger wichtig und sympathisieren häufiger mit alternativen Regierungsformen wie zum Beispiel Militärregierungen. Allerdings trifft dieser Befund in der von Foa und Mounk durchgeführten Studie nicht auf Jugendliche in Deutschland zu.

Auch die in der Jugendstudie 2024 befragten Schülerinnen und Schüler erachten es zu einem großen Teil als absolut wichtig (46 %) oder eher wichtig (34 %) in einem Land zu leben, welches demokratisch regiert wird (s. Abbildung 27). Weniger als 5 % gaben an, es sei ihnen eher nicht oder überhaupt nicht wichtig. Hier gibt es auch keine nennenswerten Unterschiede zur Jugendstudie 2022.

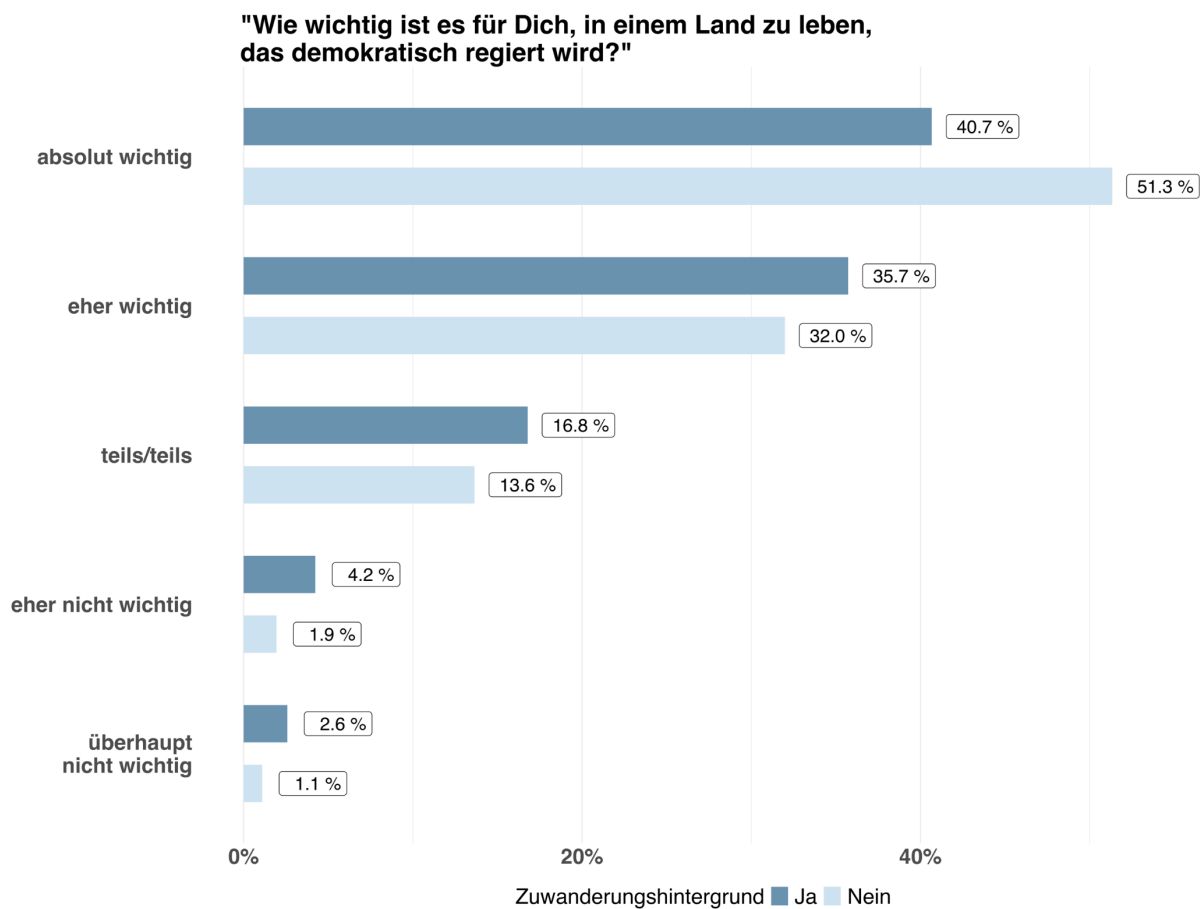
**Abbildung 27: Wichtigkeit Demokratie**



*N gewichtet = 2.005; N ungewichtet = 2.005. Daten: Jugendstudie 2024.*

Wie bei der der Jugendstudie 2022 zeigen sich bezüglich dieser Frage deutliche Unterschiede zwischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und Schülerinnen und Schülern anderer Schularten: während lediglich 52 % der Schülerinnen und Schülern, die eine Haupt- oder Werkrealschule besuchen, es als eher oder absolut wichtig bezeichneten, in einem demokratisch regierten Land zu leben, liegt dieser Wert bei Befragten, die das Gymnasium besuchen, bei 90 %. Zwischen den Geschlechtern gibt es in dieser Frage kaum Unterschiede. Des Weiteren gaben Befragte mit Zuwanderungshintergrund etwas weniger häufig an, dass es absolut wichtig sei (41 %), während über die Hälfte der Befragten ohne Zuwanderungshintergrund aussagte, es sei ihnen absolut wichtig (s. Abbildung 28).

**Abbildung 28: Wichtigkeit Demokratie nach Zuwanderungshintergrund**



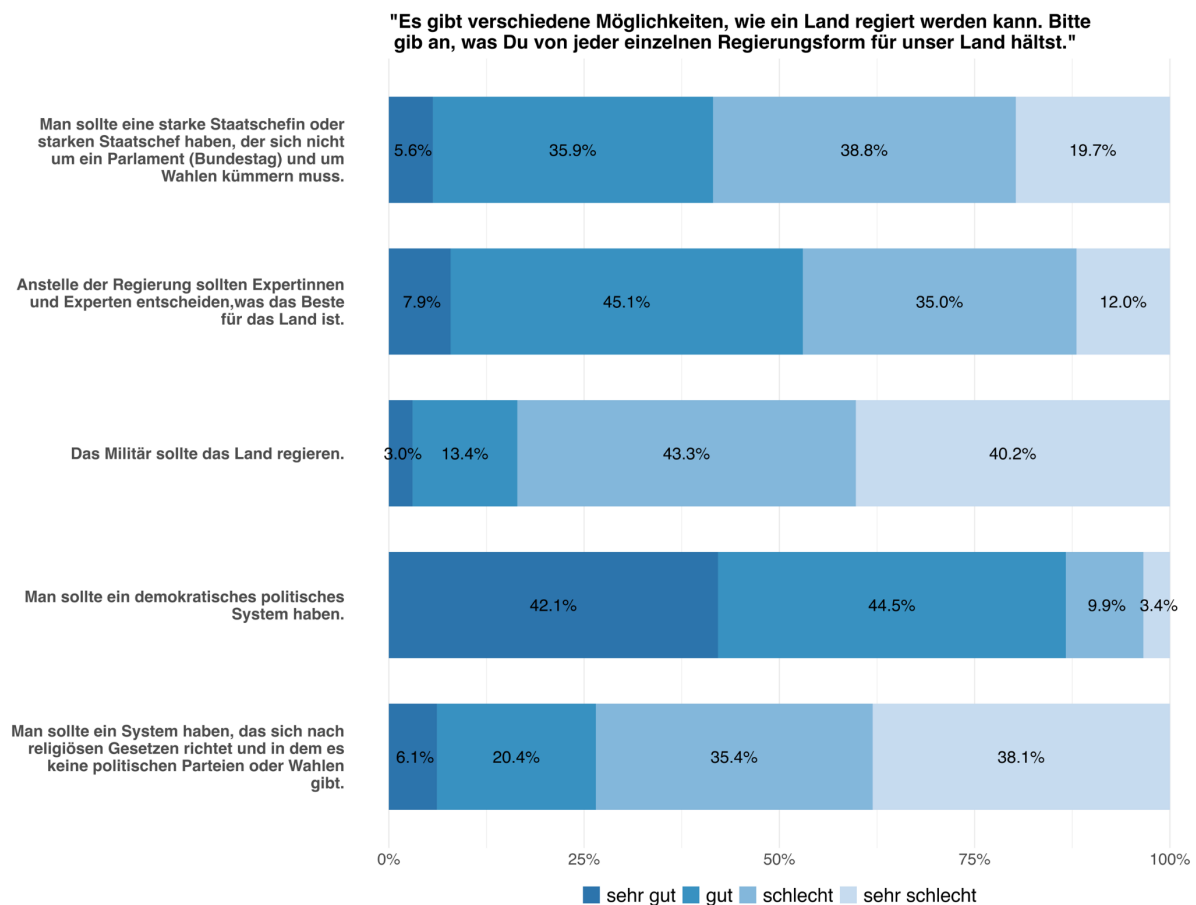
*N gewichtet = 2.005; N ungewichtete = 2.005. Daten: Jugendstudie 2024.*

Aber nicht nur die Bewertung der Demokratie als System, sondern auch die Sympathie für alternative Regierungsformen spielt eine wichtige Rolle. Einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vermuten zum Beispiel, dass jüngere Generationen keine wirkliche Erinnerung an die Zeit vor der Demokratie in Deutschland haben und auch noch keine wirklichen Bedrohungen dieser erlebt haben. Dies könnte ein Erklärungsansatz von vielen sein, weshalb ältere Generationen höhere Zustimmungswerte zur Demokratie aufweisen (Foa et al.,

2020). In der Jugendstudie 2022 haben wir durch ein Survey-(Conjoint) Experiment allerdings gefunden, dass die beteiligten Schülerinnen und Schüler einen starken Staatschef – im Vergleich zu einem Parlament – klar ablehnen (Schwaiger und Bächtiger, 2024).

Die Jugendstudie 2024 zeigt hier Verschiebungen (insbesondere was den starken Staatschef betrifft): Während 87 % ein demokratisches System für gut oder sehr gut befinden, haben gleichzeitig 42 % der befragten Schülerinnen und Schüler Sympathien für einen starken Staatschef (in der Jugendstudie 2022 waren dies noch 30 %), und 53 % halten eine expertokratische Regierung für gut oder sehr gut (s. Abbildung 29). Eine Militärregierung oder ein System, welches sich nach religiösen Gesetzen richtet, schneiden dagegen schlecht ab und werden von 70-80 % der Befragten abgelehnt. Die simultanen Präferenzen für ein demokratisches sowie ein exekutives und expertokratisches System verweisen – wie die aktuelle Forschung zeigt (Pilet et al., 2024; Schwaiger und Bächtiger, 2024) – auf den Wunsch nach Kombi-Modellen, wobei sich hier bei den Schülerinnen und Schülern allerdings auch ein Wunsch nach nicht-demokratischen Alternativen zeigt. (Wir zeigen weiter unten, dass es gleichzeitig aber auch einen Wunsch nach mehr Bürgerbeteiligung gibt).

**Abbildung 29: Bewertung Regierungsformen**



starke Staatschefin/starker Staatschef: N gewichtet = 1.948; N ungewichtet = 1.941;  
 Expertinnen und Experten: N gewichtet = 1.935; N ungewichtet = 1.930;  
 Militär: N gewichtet = 1.937; N ungewichtet = 1.935;  
 demokratisches politisches System: N gewichtet = 1.943; N ungewichtet = 1.938;  
 religiöse Gesetze: N gewichtet = 1.948; N ungewichtet = 1.947;  
 Daten: Jugendstudie 2024.

Bei den Bewertungen der Regierungsformen kann ein Bildungseffekt beobachtet werden: Gymnasiasten und Gymnasiastinnen lehnen den starken Staatschef häufiger ab: 64 % bezeichneten diesen als sehr schlecht oder schlecht – in der Jugendstudie 2022 lag dieser Wert noch bei 80 % –; bei Schülerinnen und Schülern, die eine Haupt- und Werkrealschule besuchen, liegt dieser Wert lediglich bei 34 % – in der Jugendstudie 2022 waren es noch 60 %, die den starken Staatschef als sehr schlecht oder schlecht taxierten. Ähnliche Effekte lassen sich auch bei der Ablehnung des Militärs und einem System, welches sich nach religiösen Gesetzen richtet, beobachten.

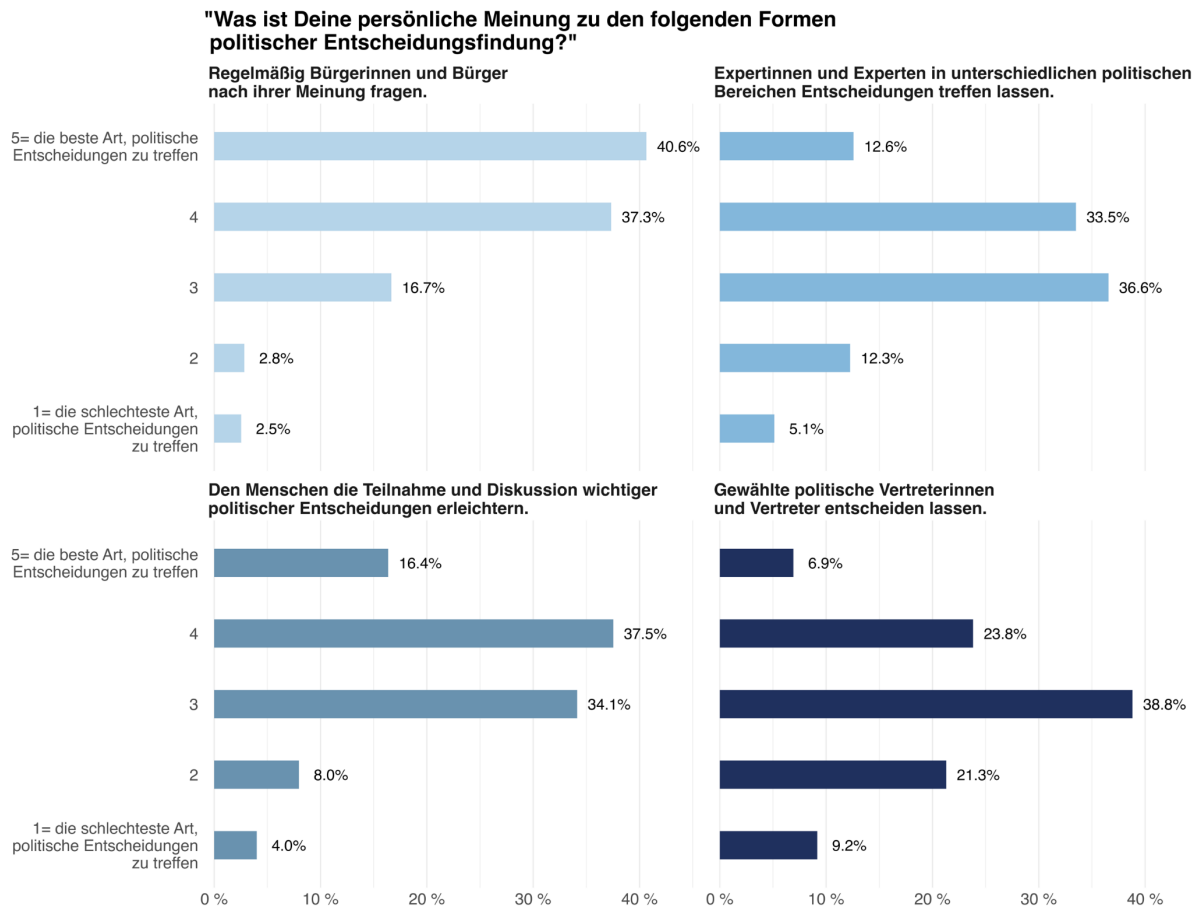
Bei der Expertokratie bestehen weniger Differenzen zwischen den Schularten: lediglich Schülerinnen und Schüler, die eine Haupt- und Werkrealschule besuchen, gaben häufiger an, diese Form sehr gut zu finden als Schülerinnen und Schüler anderer Schularten. Kaum Unterschiede gibt es zwischen den Geschlechtern: lediglich das Militär lehnen weibliche Befragte entschiedener ab. Rund 90 % der weiblichen Befragten bezeichneten diese Regierungsform als schlecht oder sehr schlecht. Bei den männlichen Befragten liegt dieser Wert bei 79 %.

Leichte Unterschiede treten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund hervor. Aber auch Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund lehnen nichtdemokratische Regierungsformen mehrheitlich ab und bewerteten ein demokratisches System am besten.

### **Sympathien für direkte Demokratie**

Bei der Frage, was die Schülerinnen und Schüler von verschiedenen Formen politischer Entscheidungsfindung halten, sticht vor allem der Wunsch nach Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger heraus: 78 % der befragten Schülerinnen und Schüler wollen, dass Bürgerinnen und Bürger regelmäßig befragt werden (im Sinne direktdemokratischer Mitbestimmung, s. Abbildung 30). Dieser Wert ist höher als in der Jugendstudie 2022, wo 65 % eine entsprechende Präferenz äußerten. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind hier die stärksten Befürworterinnen und Befürworter direkter Mitsprache der Bevölkerung (über 80 %), während lediglich 46 % der Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Werkrealschulen dies ausdrücklich begrüßen.

**Abbildung 30: Bewertung politische Entscheidungsfindung**



Regelmäßig Bürgerinnen und Bürger nach ihrer Meinung fragen: *N gewichtet = 1.961; N ungewichtet = 1.964;*  
 Expertinnen und Experten in unterschiedlichen politischen Bereichen Entscheidungen treffen lassen: *N gewichtet = 1.949; N ungewichtet = 1.954;*  
 Den Menschen die Teilnahme und Diskussion wichtiger politischer Entscheidungen erleichtern: *N gewichtet = 1.943; N ungewichtet = 1.951;*  
 Gewählte politische Vertreterinnen und Vertreter entscheiden lassen: *N gewichtet = 1.944; N ungewichtet = 1.952;*  
 Daten: Jugendstudie 2024.

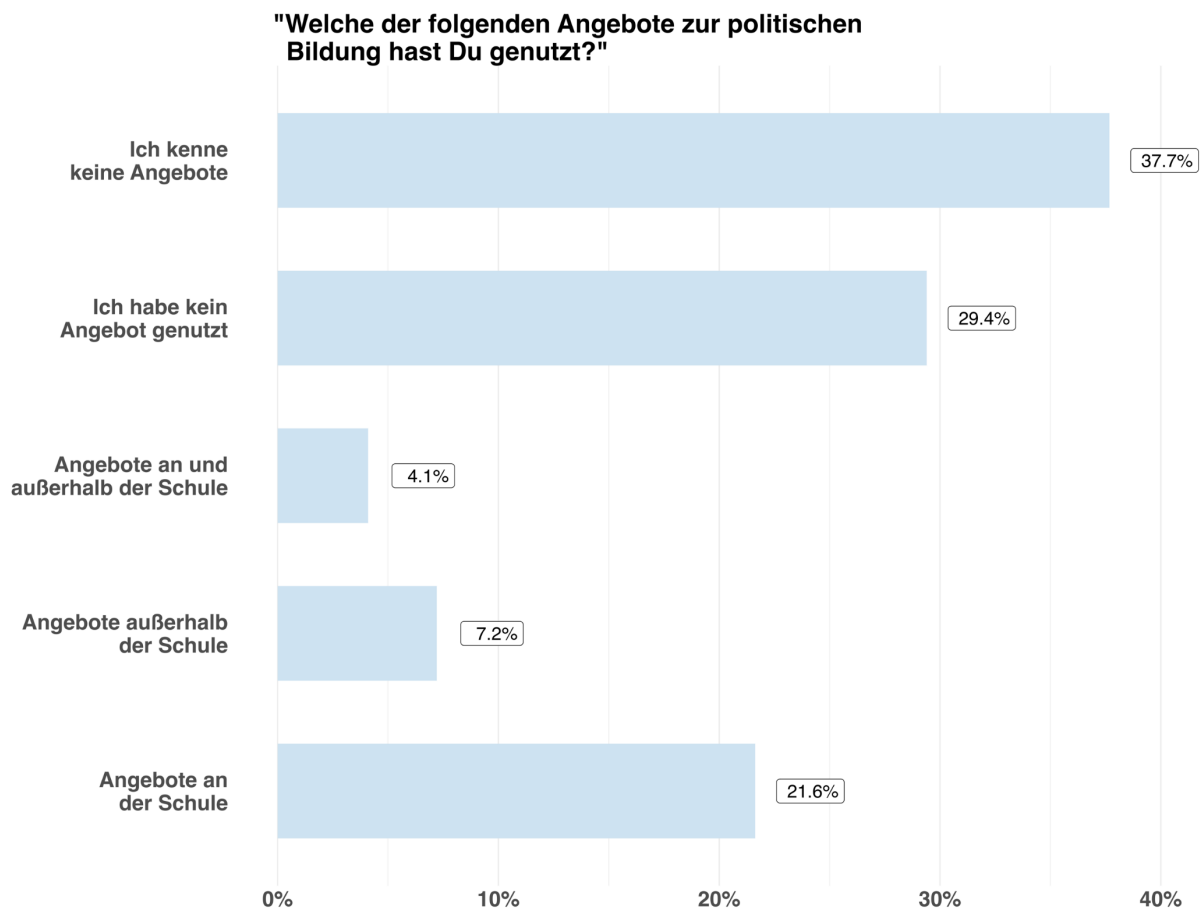
Bei der Bewertung der Entscheidungsfindung „gewählte politische Vertreterinnen und Vertreter entscheiden lassen“ – das zentrale Modell in der deutschen Politik – sind die Bewertungen hingegen gemischt. 39 % bewerteten dies teils/teils, 31 % sogar als eher oder sehr schlecht (s. Abbildung 30). Besser schneiden Expertinnen und Experten sowie diskursive Beteiligung ab.

**Politische Angebote für Schülerinnen und Schüler: wenig genutzt, gleichzeitig kein klares Interesse nach Ausbau**

Nur wenige der befragten Schülerinnen und Schüler (11 %) haben ein Angebot der politischen Bildung außerhalb der Schule wahrgenommen (s. Abbildung 31). Das sind leicht weniger als in der Jugendstudie Baden-Württemberg 2022 (damals waren es 14 %). Zwischen den Schularten, bezüglich Geschlechts sowie zwischen Befragten mit und ohne Zuwande-

runghintergrund gibt es keine nennenswerten Unterschiede. Auf die Frage, ob sich Schülerinnen und Schüler mehr Angebote wünschen, sagten 29 % ja, 42 % beantworteten die Frage mit „Weiß nicht“. Während sich keine Unterschiede zwischen den Schularten und bezüglich Zuwanderungshintergrund zeigen, wünschen sich weibliche Befragte häufiger mehr Angebote.

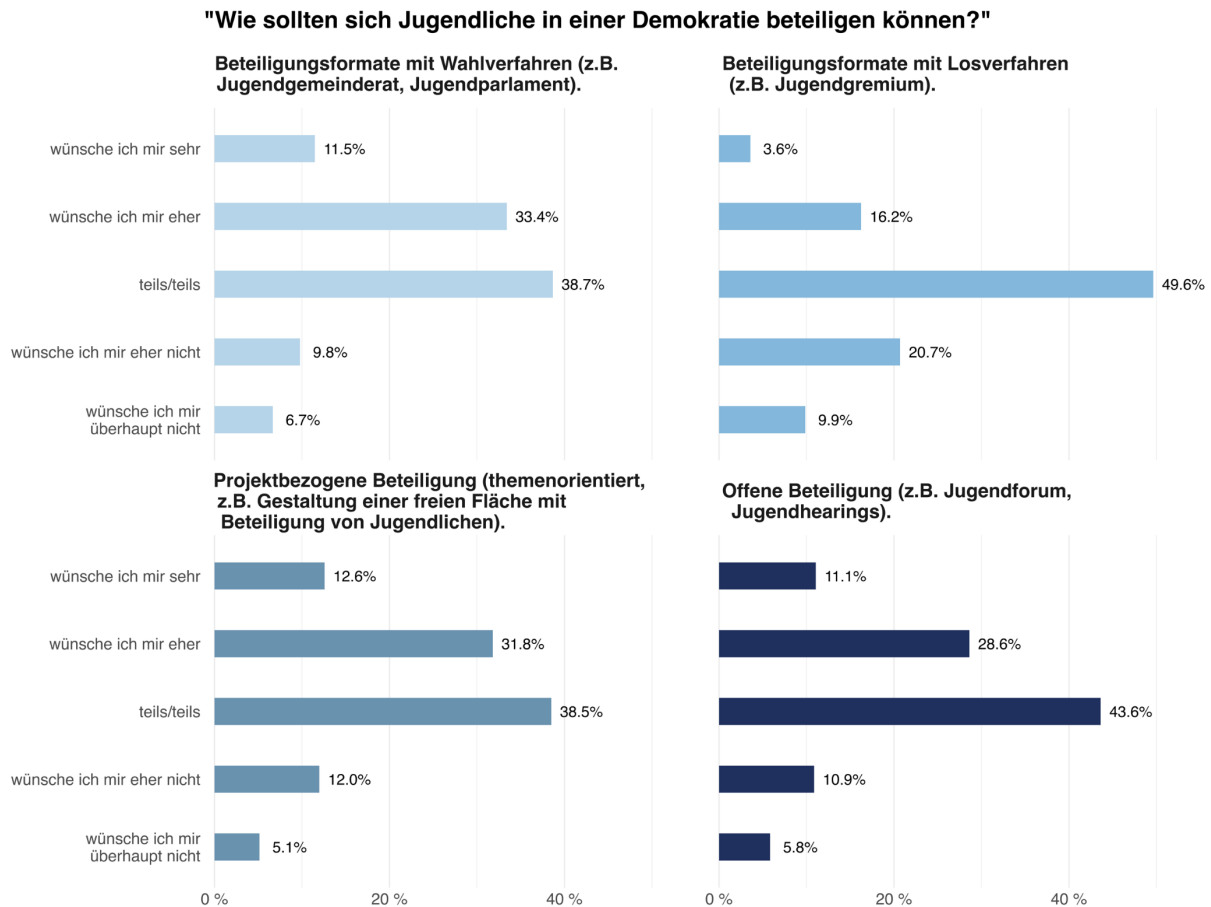
**Abbildung 31: Nutzung Angebot politische Bildung**



*N gewichtet = 2.012; N ungewichtete = 2.016. Daten: Jugendstudie 2024.*

Gefragt, welche politischen Beteiligungsformate Schülerinnen und Schüler sich besonders wünschen, finden offene Beteiligungsverfahren, projektbezogene Beteiligung sowie Formate mit Wahlverfahren Unterstützung (s. Abbildung 32).

**Abbildung 32: Beteiligungsformate für Jugendliche**



*Beteiligungsformate mit Wahlverfahren: N gewichtet = 1.979; N ungewichtet = 1.989;  
 Beteiligungsformate mit Losverfahren: N gewichtet = 1.962; N ungewichtet = 1.973;  
 Projektbezogene Beteiligung: N gewichtet = 1.970; N ungewichtet = 1.979;  
 Offene Projekte: N gewichtet = 1.964; N ungewichtet = 1.975;  
 Daten: Jugendstudie 2024.*

Beteiligungsformate mit Wahlverfahren wünschen sich vor allem Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (56 % wünschen sich diese eher oder sehr). Auch projektbezogene und offene Beteiligung findet bei Befragten, die das Gymnasium besuchen, am meisten Anklang. Weibliche Befragte gaben außerdem häufiger an, sich offene oder projektbezogene Beteiligung zu wünschen. Weniger Interesse gibt es an Losverfahren, obgleich diese in Baden-Württemberg in den letzten Jahren auf kommunaler und regionaler Ebene deutlich zugenommen haben (Remer, 2020): Sie werden von 20 % gewünscht (s. Abbildung 32). Auffällig ist, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten diese Beteiligungsform eher wünschen als Schülerinnen und Schüler anderer Schularten.

Abschließend ist festzuhalten, dass sich bei den Demokratieeinstellungen der befragten Schülerinnen und Schüler eine gewisse Erosion abzeichnet: Zwar bevorzugen die befragten Schülerinnen und Schüler die Demokratie als Wert klar gegenüber alternativen Regierungssystemen, doch ist die Demokratiezufriedenheit und das Vertrauen in politische Akteure (ins-

besondere politische Parteien) niedrig bis sehr niedrig. Auch gibt es eine erstaunliche Offenheit gegenüber einem starken Staatschef. Gleichzeitig ist der Wunsch nach direktdemokratischer Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern stark ausgeprägt.



- Rund ein Drittel der Jugendlichen sind unzufrieden damit, wie die Demokratie aktuell funktioniert.
- Die große Mehrheit der Jugendlichen (80 %) unterstützen Demokratie als Wert.
- Rund 40% der Jugendlichen haben Sympathien für einen starken Staatschef während knapp 80% Sympathien für direkte Demokratie haben.
- Jugendliche nutzen außerschulische Bildungsangebote nur sehr selten; gleichzeitig gibt es auch kein klares Interesse an einem Ausbau

### Literatur

- Claassen, Christopher. 2020. "Does Public Support Help Democracy Survive? *American Journal of Political Science* 64(1): 118-134.
- Foa, R. S., Klassen, A., Wenger, D., Rand A., & Slade, M. (2020). Youth and Satisfaction with Democracy. *Centre for the Future of Democracy*.
- Foa, R. S., & Mounk, Y. (2019). Youth and the populist wave. *Philosophy & Social Criticism* 45(9-10), 1013–24. <https://doi.org/10.1177/0191453719872294>
- Foa, R. S., & Mounk, Y. (2016). The Democratic Disconnect. *Journal of Democracy* 27(3), 5–17. <https://doi.org/10.1353/jod.2016.0049>
- Remer, U. (2020). *Partizipative und deliberative Demokratie auf lokaler Ebene: Eine Vermessung der Beteiligungslandschaft Baden-Württembergs*. Springer VS.
- Schwaiger, V., & Bächtiger, A. (2024). 'Stick to the status quo'? A conjoint experiment with German adolescents on democratic designs. *European Journal of Political Research*. <https://doi.org/10.1111/1475-6765.12697>
- Valgarðsson, V. O., & Devine, D. (2021). What Satisfaction with Democracy? A Global Analysis of "Satisfaction with Democracy" Measures. *Political Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/10659129211009658>



## 4.6 Gesellschaftliche und persönliche Herausforderungen

Nicht erst seit der Corona-Pandemie hat das Thema seelische Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen einen Stellenwert erlangt, der sowohl im Bereich wissenschaftlicher Forschung als auch in den Medien dokumentiert ist (Ravens-Sieberer et al., 2021; Reiss et al., 2019; Shukla et al., 2023; Xie et al., 2020). Selbst international vergleichende Schulleistungsstudien wie PISA greifen Aspekte wie Mobbing oder Bullying im schulischen Kontext auf und decken eine weite Verbreitung entsprechender Erfahrungen auf, die weltweit anzutreffen sind (OECD, 2023). Demnach berichteten in PISA 2022 mehr als 21 % der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland, mindestens mehrmals pro Monat an ihrer Schule gemobbt zu werden; 6 % sogar sehr häufig. Etwa 12 % der 15-Jährigen fühlen sich in der Schule einsam, als Außenseiterin oder Außenseiter. Laut der PISA-Studie 2022 ist die am häufigsten erlebte Art von Mobbing der Spott durch andere Schülerinnen und Schüler, 8 % hatten dies angegeben, gefolgt von physischer Gewalt (6 %), Verbreitung von übler Nachrede (5 %) oder Ausgrenzung durch Mitschülerinnen und Mitschüler (4 %). Teilweise sind diese prozentualen Anteile gegenüber der vorherigen PISA-Studie 2018 deutlich zurückgegangen (verspottet werden, PISA 2018: 13 %, üble Nachrede: 10 %). Die übrigen Werte sind unverändert geblieben, keiner ist in PISA 2022 höher als in PISA 2018.

Im Rahmen der Jugendstudie wurden daher 2022 und 2024 psychische Belastungen und Sorgen besonders fokussiert.

### Sorgen

Die Sorgen der Jugendlichen geben einen guten Hinweis auf gesellschaftliche Probleme. In jüngster Zeit wurden mehrere wissenschaftliche Untersuchungen veröffentlicht, die auf große Sorgen und Zukunftsängste von Jugendlichen hinweisen (BMFSFJ, 2024; Schnetzer et al., 2024). Solche Entwicklungen werden beispielsweise in den „großen gesellschaftlichen Herausforderungen“ (Wissenschaftsrat, 2015; vgl. auch Kallerud et al., 2013) oder den „drängenden Fragen unserer Zeit“ (Fraunhofer-Gesellschaft, 2014) adressiert. Jugendliche sind als nachkommende Generation besonders stark von globalen Problemlagen betroffen, da sich Konsequenzen in ferner Zukunft direkt auf sie auswirken können. So zeigt beispielsweise auch die TUI-Jugendstudie mit Befragten zwischen 16 und 26 Jahren in Europa, dass sich Migration/Asyl und Klimawandel bei europäischen Jugendlichen als wichtigste Probleme angesehen werden (Tui Stiftung, 2023), in Deutschland nannten 46 % Migration und 33 % den Klimawandel als wichtiges politisches Problem. Seit 2020 hat laut dieser Studie das Thema Umwelt- und Klimaschutz an Bedeutung verloren. Außerdem denken 44 % der Befragten in Deutschland, dass sie einen niedrigeren Lebensstandard als ihre Eltern haben werden; nur 24 % gehen von einer Verbesserung aus (Tui Stiftung, 2023). Auch die Sinus-Studie, die auf Basis von Einzelexplorationen mit 14- bis 17-Jährigen deren Lebenswelt untersucht, zeigt, dass diese Altersgruppe besorgter denn je ist. Laut den Ergebnissen wächst im Vergleich zur Vorgängerstudie 2020 die Sorge um Umwelt und Klima weiter an, genau wie bezüglich Migration, aber auch Rassismus und Diskriminierung (Calmbach et al., 2024).

Anschließend an diese Ergebnisse aus anderen Jugendstudien wurden die Befragten der Jugendstudie Baden-Württemberg 2024 gebeten, anzugeben, inwieweit sie sich derzeit Sorgen

um den Klimawandel, Linksextremismus, Rechtsextremismus, soziale Ungleichheit, Krieg/Terror, Zuwanderung nach Deutschland, Verbreitung von Krankheiten, steigende Preise, Kriminalität, künstliche Intelligenz oder keine Arbeit zu finden, machen. Die Antwortmöglichkeiten reichten auf einer fünfstufigen Skala von „sehr große Sorgen“ bis zu „keine Sorgen“.

### **Mehr Jugendliche haben Sorgen als 2022.**

Am häufigsten wurden große oder sehr große Sorgen bezüglich steigender Preise (64 %) sowie Krieg und Terror (61 %) genannt (s. Abbildung 33). Dies zeigt, dass aktuelle politische Themen einen großen Einfluss auf die Jugendlichen haben. Trotz des medial präsenten Fachkräftemangels besteht bei vielen auch die Sorge, keine Arbeit zu finden. Diesbezüglich machen sich 26 % sehr große, 23 % große Sorgen. Interessant ist dabei, dass weniger als 1 % bei allen Themen angegeben haben, sich keine Sorgen zu machen. In der Jugendstudie 2022 hatten 19 % angegeben, sich in der letzten Woche nie oder fast nie Sorgen gemacht zu haben.

### **Steigende Preise und Krieg/Terror bereiten die größten Sorgen. Zuwanderung bereitet kaum Sorgen.**

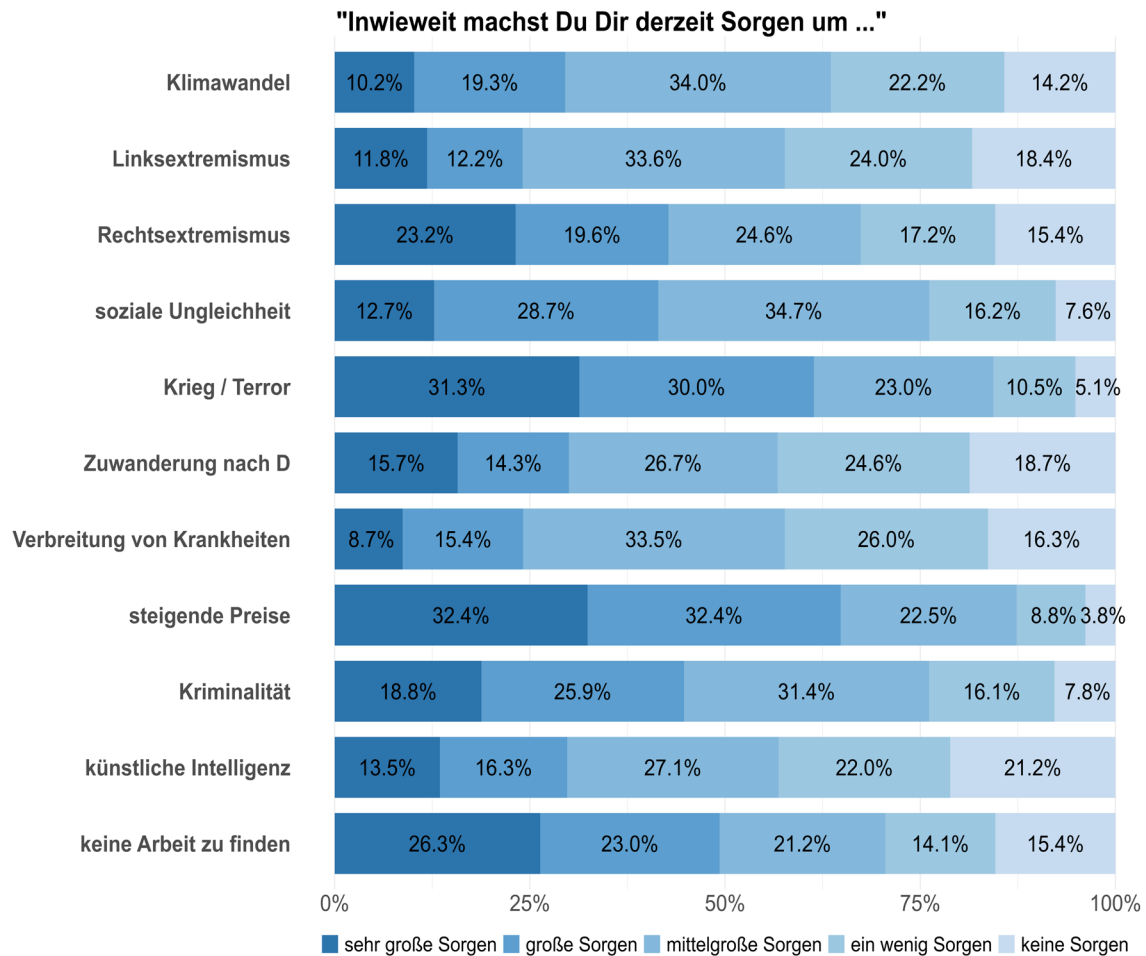
Wenig (25 %) oder sogar keine Sorgen (19 %) machen sich die Befragten über Zuwanderung nach Deutschland – auch wenn im Vergleich zu 2022 etwas mehr Befragte diesbezüglich Sorgen äußerten. Die Verbreitung von Krankheiten (42 %), künstliche Intelligenz (43 %) und Linksextremismus (42 %) bereiten aktuell ebenfalls wenige bis keine Sorgen.

Krieg und Terror waren auch schon 2022 ein starker Grund für Sorgen: 38 % gaben damals sehr große und 29 % große Sorgen diesbezüglich an. Die Erhebung startete in dem Jahr praktisch zeitlich mit dem Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine. Offensichtlich haben sich auch angesichts der Lage im Nahen Osten und dem anhaltenden Krieg in der Ukraine die Sorgen nicht gelegt.

2022 war der zweithäufigste Grund für mindestens „ein wenig Sorgen“ soziale Ungleichheit und Armut. Hierzu machten sich nur 8 % der Schülerinnen und Schüler gar keine Sorgen. Dieser Wert ist konstant geblieben, wenn auch die Intensität der Sorgen hier im Mittel etwas abgenommen hat.

Der Klimawandel bereitet 2024 14 % der Befragten keine Sorgen, weniger als ein Drittel macht sich diesbezüglich große oder sehr große Sorgen (30 %; s. Abbildung 33). Interessanterweise scheint der Klimawandel in der aktuellen Studie sogar durchschnittlich etwas weniger Sorgen zu bereiten als noch 2022.

**Abbildung 33: Sorgen der Jugendlichen**



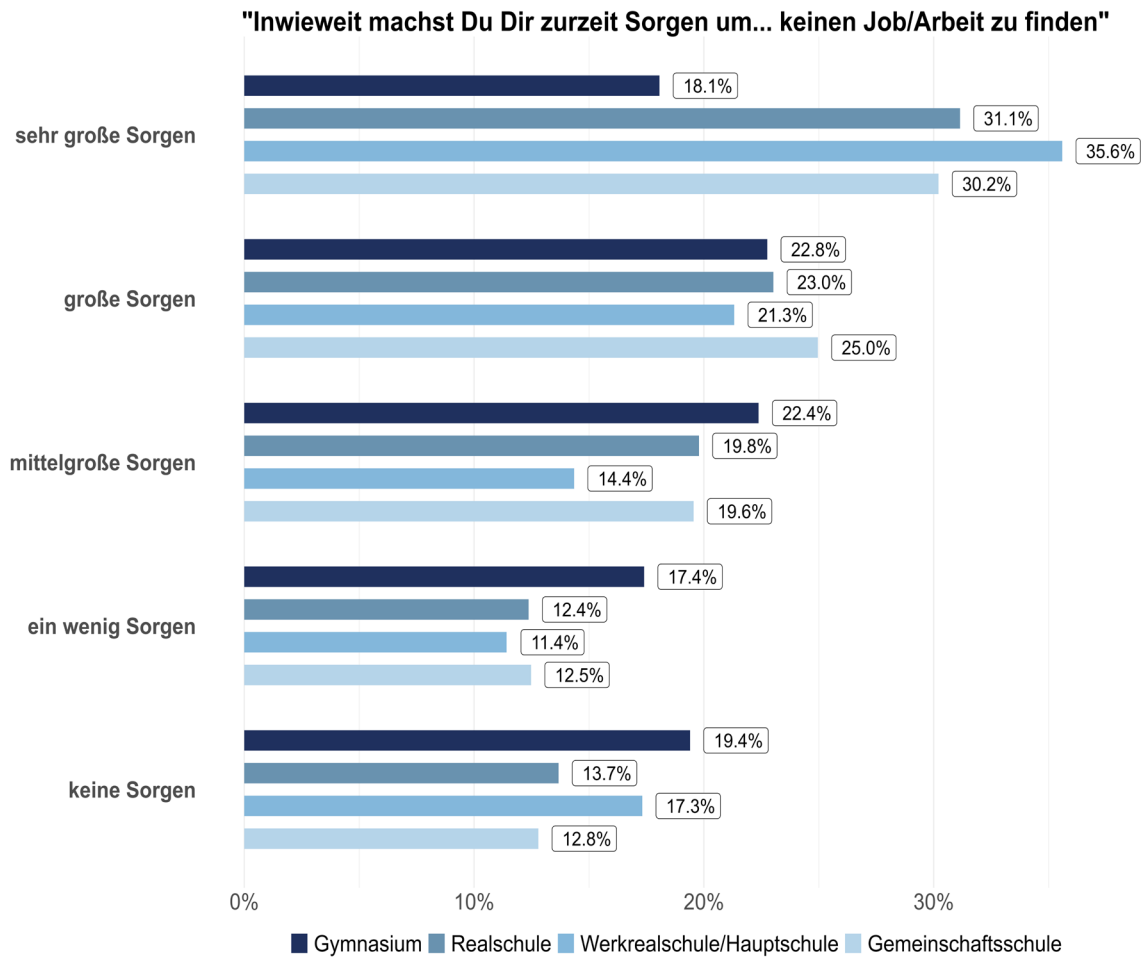
*Klimawandel: N = 1.978; N ungewichtet = 1.987;  
 Linksextremismus: N = 1.922; N ungewichtet = 1.934;  
 Rechtsextremismus: N = 1.934; N ungewichtet = 1.944;  
 soziale Ungleichheit: N = 1.954; N ungewichtet = 1.967;  
 Krieg/Terror: N = 1.966; N ungewichtet = 1.976;  
 Zuwanderung nach D: N = 1.959; N ungewichtet = 1.967;  
 Verbreitung von Krankheiten: N = 1960; N ungewichtet = 1.968;  
 steigende Preise: N = 1.962; N ungewichtet = 1.971;  
 Kriminalität: N = 1.962; N ungewichtet = 1.970;  
 künstliche Intelligenz: N = 1.957, N ungewichtet = 1.968;  
 keine Arbeit zu finden: N = 1.970, N ungewichtet = 1.980;  
 Daten: Jugendstudie 2024*

Ein Mittelwertvergleich zeigt deutlich die Problemlagen: Je höher der Wert ist (Wertebereich 1 bis 5), desto größer sind die Sorgen. Steigende Preise (Mittelwert 3,8) und Krieg/Terror (Mittelwert 3,7) stehen klar an der Spitze; keine Arbeit zu finden (Mittelwert 3,3), Kriminalität (Mittelwert 3,3), soziale Ungleichheit (Mittelwert 3,3) und Rechtsextremismus (Mittelwert 3,2) folgen knapp darauf. Der Klimawandel (Mittelwert 2,9), Zuwanderung (Mittelwert 2,8), Künstliche Intelligenz (Mittelwert 2,8), Krankheiten (Mittelwert 2,7), Linksextremismus (Mittelwert 2,7) bereiten dagegen vergleichsweise weniger Sorgen.

**Am Gymnasium am wenigsten Sorgen, keine Arbeit zu finden**

Erwartungsgemäß unterscheidet sich das Ausmaß der Sorgen, keine Arbeit zu finden, nach Schularten. Im Vergleich zu anderen Schultypen besteht an Gymnasien die geringste Sorge, keine Arbeit zu finden (Mittelwert 3,0 vs. 3,5). Die anderen Schularten unterscheiden sich dagegen kaum voneinander (s. Abbildung 34).

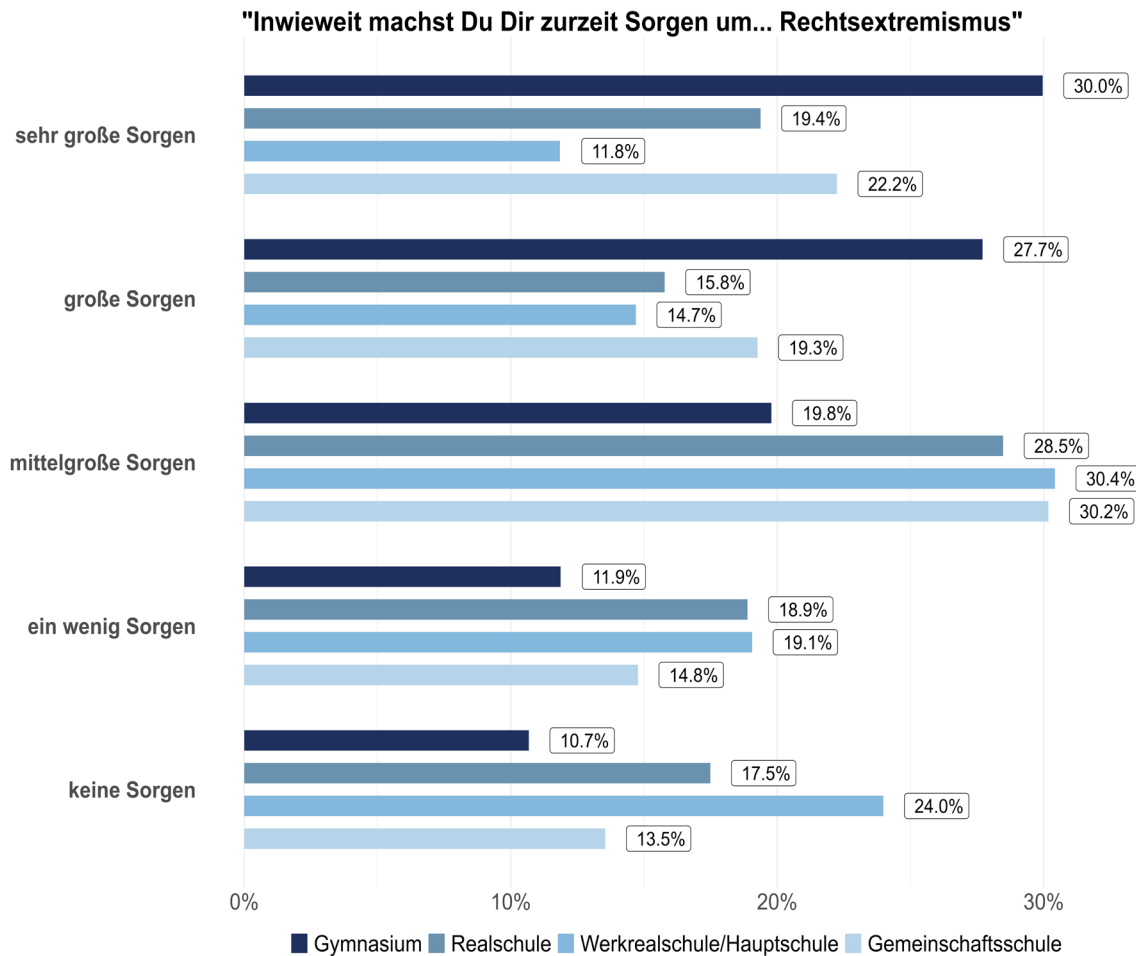
**Abbildung 34: Sorgen, keine Arbeit zu finden nach Schulart**



*N gewichtet = 1.851; N ungewichtet = 1.866; Daten: Jugendstudie 2024.*

Auch die Sorgen bezüglich Rechtsextremismus unterscheiden sich nach Schularten. Vor allem Gymnasiastinnen und Gymnasiasten machen sich diesbezüglich größere Sorgen (Mittelwert von 3,6), während an Werkrealschulen die Sorgen geringer sind (Mittelwert von 2,7; s. Abbildung 35): An der Werkreal- und Hauptschule machen sich 24 % der Schülerinnen und Schüler keine Sorgen über Rechtsextremismus; zum Vergleich: am Gymnasium liegt der Anteil bei 11 %.

**Abbildung 35: Sorgen um Rechtsextremismus nach Schulart**



*N gewichtet = 1.820; N ungewichtet = 1.833; Daten: Jugendstudie 2024.*

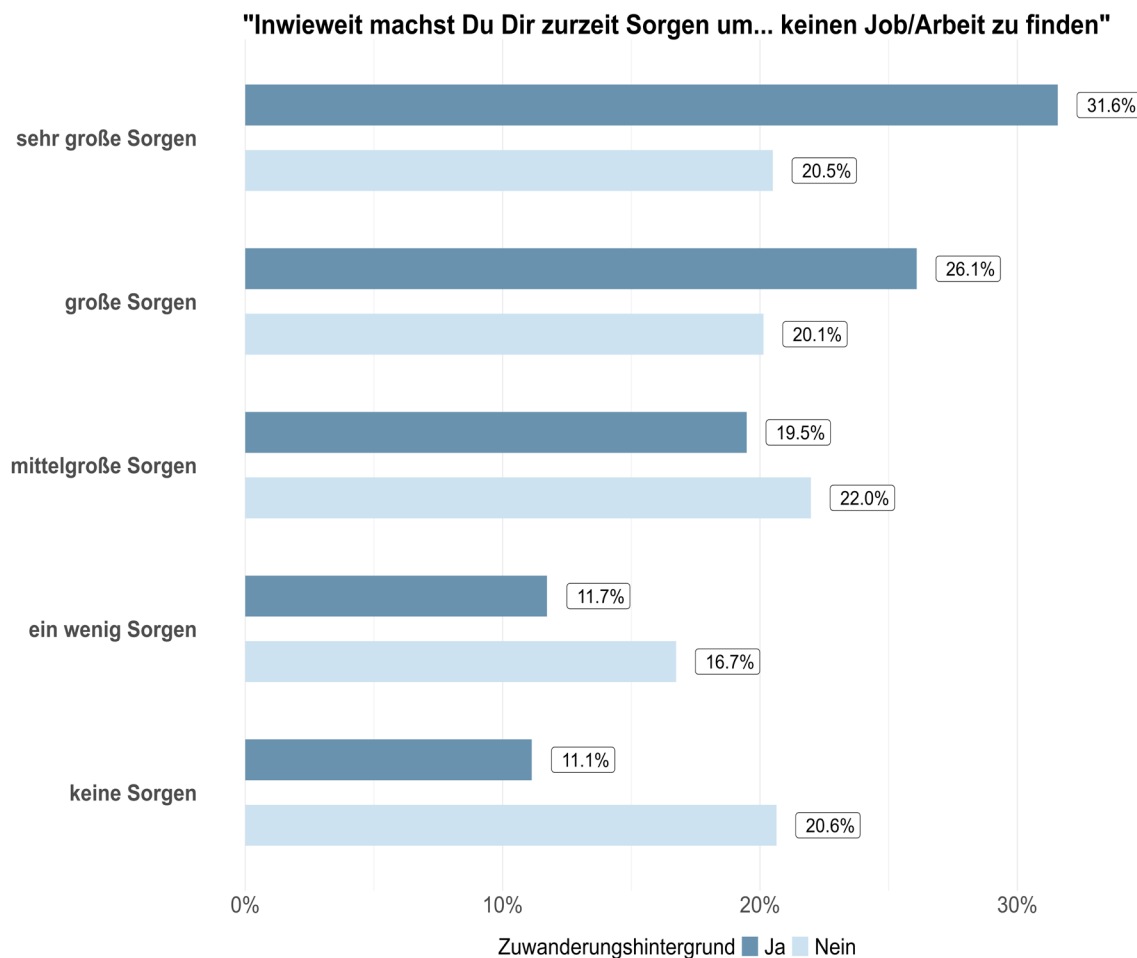
Interessanterweise unterscheiden sich die Sorgen nach dem Geschlecht der Teilnehmenden: Weibliche Befragte äußerten im Vergleich zu männlichen größere Sorgen vor Krieg und Terror (Mittelwert 4,0 vs. 3,5), davor, keine Arbeit zu finden (Mittelwert 3,6 vs. 3,0), vor Klimawandel (Mittelwert 3,1 vs. 2,8), sozialer Ungleichheit (Mittelwert 3,5 vs. 3,1) sowie vor Rechtsextremismus (Mittelwert 3,3 versus 3,1), dafür etwas weniger vor Linksextremismus (Mittelwert 2,6 vs. 2,8) und Zuwanderung (Mittelwert 2,5 vs. 3,1). Die Gründe für diese Unterschiede sind unklar und bedürfen weiterer Forschung.

**Befragte mit Zuwanderungshintergrund machen sich mehr Sorgen, keine Arbeit zu finden.**

Auch bezüglich des Zuwanderungshintergrunds zeigen sich einige interessante Unterschiede. Besonders auffallend ist der Unterschied bei den Sorgen, keine Arbeit zu finden: Befragte mit Zuwanderungshintergrund machen sich darüber deutlich mehr Sorgen (Mittelwert 3,6 vs. 3,1; s. Abbildung 36). Dass diese Sorgen berechtigt sind, zeigen auch Studien zu Berufseinmündungsprozessen und der Benachteiligung von zugewanderten Personen (Wyl et al., 208; Kalinowski et al., 2023). Etwas weiter gefasst, aber auf die gleiche Ursache

bezogen sind die Sorgen bezüglich sozialer Ungleichheit: Auch hier haben zugewanderte Jugendliche größere Sorgen als nicht zugewanderte (Mittelwert 3,4 vs. 3,1), gleiches gilt für steigende Preise (Mittelwert 3,9 vs. 3,7). Um Zuwanderung sorgen sich erwartungsgemäß dagegen eher Befragte ohne eigene Zuwanderungsgeschichte (Mittelwert 2,9 vs. 2,7).

**Abbildung 36: Sorgen, keine Arbeit zu finden, mit und ohne Zuwanderungshintergrund**



*N gewichtet = 1.970; N ungewichtet = 1.980; Daten: Jugendstudie 2024.*

## Psychische Belastungen

In jüngster Zeit wurden mehrere wissenschaftliche Untersuchungen und Berichte veröffentlicht, die darauf hinweisen, dass Jugendliche in Deutschland vermehrt unter psychischen Belastungen leiden und dass diese seit der Zeit der Covid19-Pandemie noch zugenommen haben (Ravens-Sieberer et al., 2021; Reiß et al., 2021; Sabatella und Wyl, 2018). Bereits in der Jugendstudie 2022 zeichnete sich ab, dass Jugendliche in Baden-Württemberg selbst Erfahrungen mit Schlafproblemen, Erschöpfung oder Niedergeschlagenheit gemacht hatten. Auch in der Jugendstudie 2024 wurden die Schülerinnen und Schüler wieder gebeten, zu diesen Themen ihre Erfahrungen anzugeben (vgl. Abbildung 37). Konkret wurden sie zur Häufigkeit von dem Gefühl der Überanstrengung, unruhigem Schlaf, Glücksgefühl, Niedergeschlagenheit, Einsamkeit, das Leben genießen, Trauer und Antriebslosigkeit gefragt. Zu beachten ist,

dass es sich dabei um Erfahrungen innerhalb der letzten Woche vor der Befragung zur Jugendstudie handelt, also einen sehr kurzen und unmittelbar zurückliegenden Zeitraum.

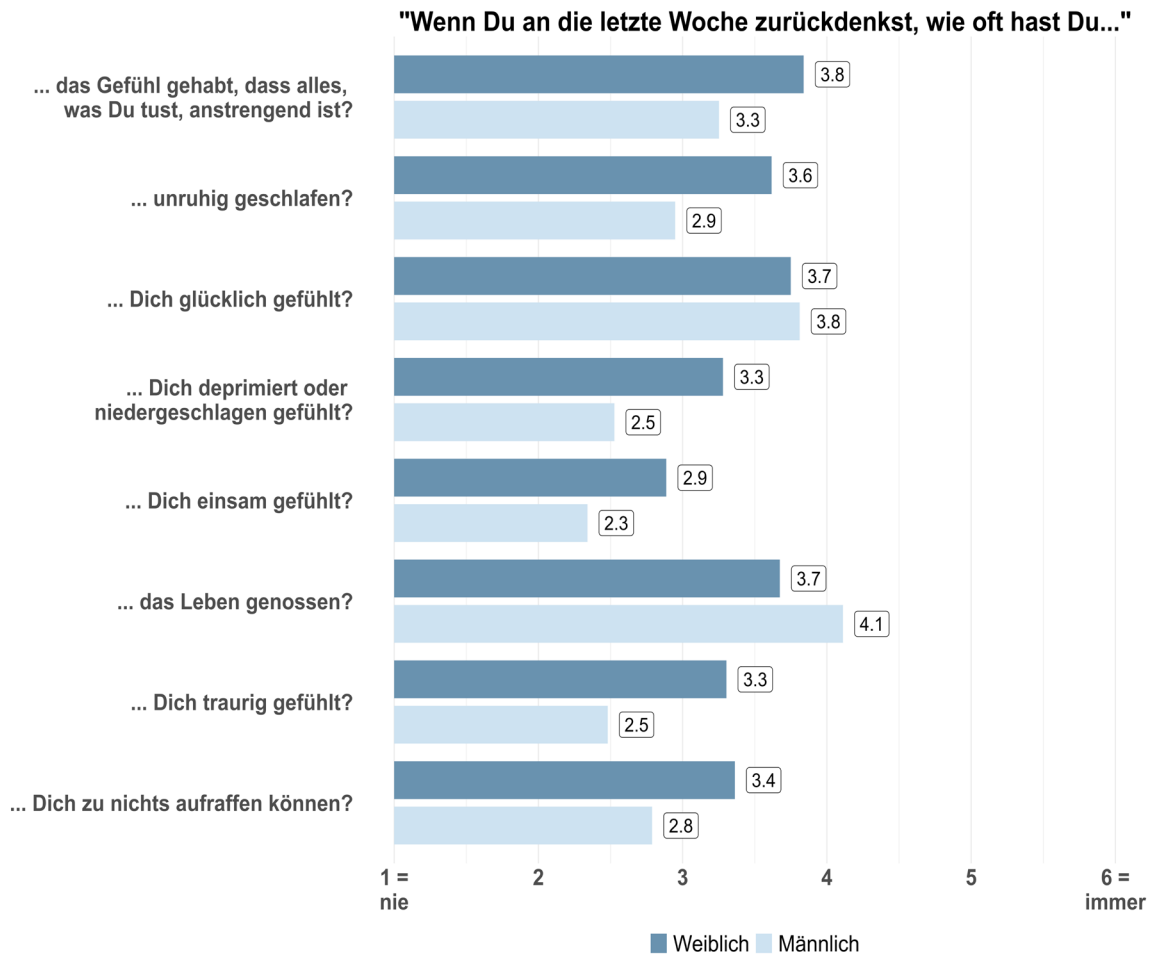
Etwa 80 % der Jugendlichen hatten innerhalb der letzten Woche mindestens manchmal das Gefühl, dass alles, was sie tun, anstrengend ist; 25 % sogar meistens, 14 % fast immer und 10 % immer, nur 5 % hatten das Gefühl nicht. Der Mittelwert, der Werte zwischen 1 und 6 annehmen kann, liegt hier mit 3,5 bei den Belastungen am höchsten (ein Wert von 1 entspricht „nie“, der Wert 6 „immer“).

### **Unruhiger Schlaf: die meisten kennen das.**

Als zweithäufigste Belastung wird unruhiger Schlaf angegeben (Mittelwert 3,3). Über 80 % der Jugendlichen hatten in der Woche vor dem Befragungszeitpunkt unruhig geschlafen; rund 67 % mindestens manchmal, nur 16 % gaben an, dass dies bei ihnen nie der Fall war. Auch in der Jugendstudie 2022 waren dies mit knapp 60 % etwa gleich viele. Ähnlich viele gaben an, sich deprimiert oder niedergeschlagen gefühlt zu haben (16 % gaben „nie“ an, Mittelwert 2,9), traurig gewesen zu sein (16 % gaben „nie“ an, Mittelwert 2,9) oder dass sie sich zu nichts aufraffen konnten (16 % gaben „nie“ an, Mittelwert 3,1). Weniger als die Hälfte der Jugendlichen fühlte sich 2024 in der letzten Woche einsam, dagegen gaben rund 50 % an, dass dies „nie“ oder „fast nie“ der Fall war.

Aber auch positive Gefühle waren zu finden: In der Woche vor der Befragung haben sich 96 % glücklich gefühlt und fast ebenso viele das Leben genossen. Für 27 % bzw. 33 % war dies nach eigenen Angaben „immer“ oder „fast immer“ der Fall, für 13 % bzw. 15 % jedoch „nie“ oder „fast nie“. Der Mittelwert liegt hier bei 3,8 für glücklich sein und 3,9 für das Leben genießen. Auch wenn diese Durchschnittswerte die höchsten sind und damit zeigen, dass positive Emotionen häufiger sind als Belastungen, so sind die Unterschiede im Mittel doch besorgniserregend klein.

**Abbildung 37: Psychische Belastungen innerhalb der letzten Woche (Mittelwerte)**



das Gefühl gehabt, dass alles was du tust, anstrengend ist?: N = 1.777; N ungewichtet = 1.744;

unruhig geschlafen?: N = 1.755; N ungewichtet = 1.738;

Dich glücklich gefühlt?: N = 1.755; N ungewichtet = 1.749;

Dich deprimiert oder niedergeschlagen gefühlt?: N = 1.730; N ungewichtet = 1.728;

Dich einsam gefühlt?: N = 1.768; N ungewichtet = 1.724;

das Leben genossen?: N = 1.745; N ungewichtet = 1.729;

Dich traurig gefühlt?: 1.731; N ungewichtet = 1.723;

Dich zu nichts aufrufen können?: N = 1.688; N ungewichtet = 1.678;

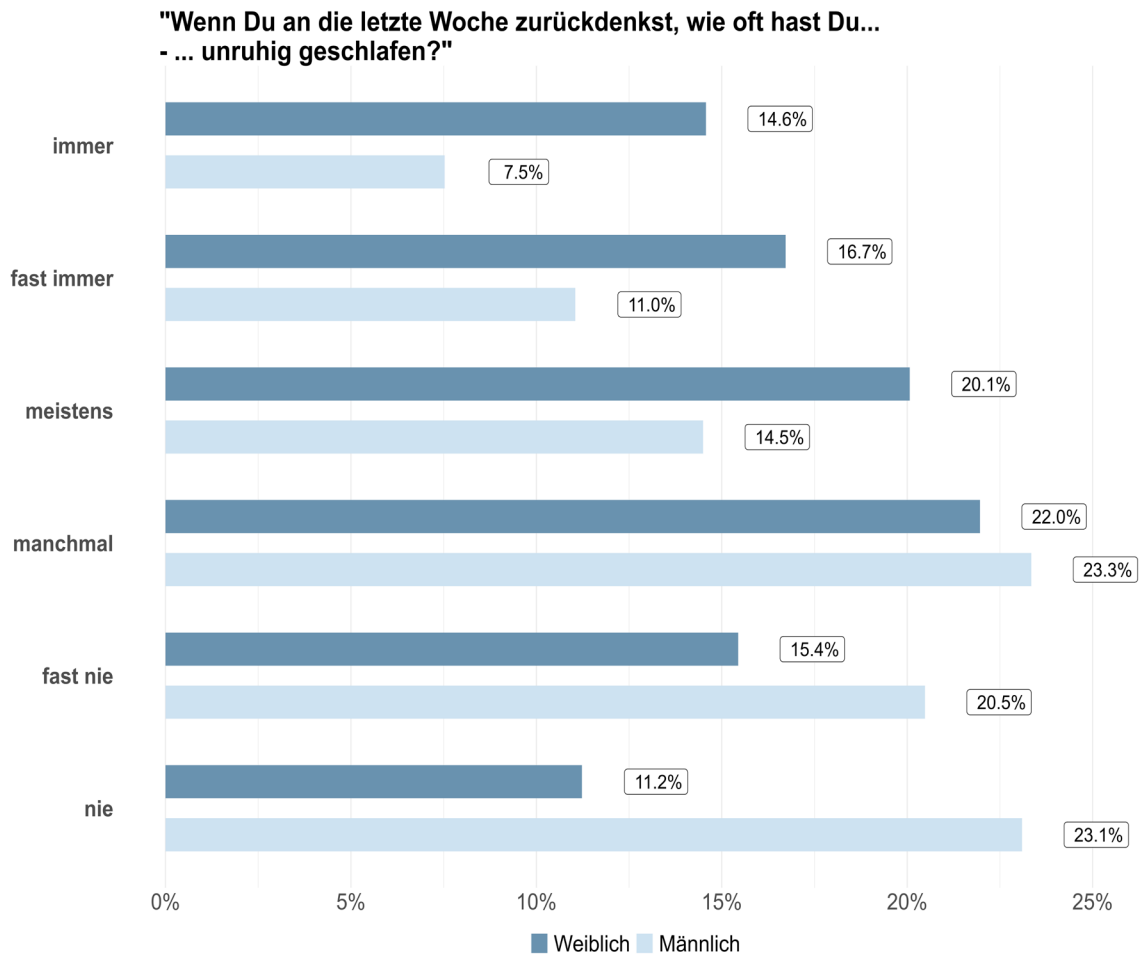
Daten: Jugendstudie 2024.

### Mädchen sind stärker belastet als Jungen

Wie in der Jugendstudie 2022 zeichnet sich auch in der Jugendstudie 2024 ab, dass Mädchen insgesamt von stärkeren psychischen Belastungen berichteten als Jungen (Abbildung 37). So hatten die Mädchen beispielsweise häufiger schlecht geschlafen als die Jungen (s. Abbildung 38; Mittelwerte 3,6 vs. 2,9), waren häufiger deprimiert oder niedergeschlagen (Mittelwerte 3,3 vs. 2,5), fühlten sich häufiger einsam (Mittelwerte 2,9 vs. 2,3), wären häufiger traurig (Mittelwerte 3,3 vs. 2,5) und hatten seltener bewusst das Leben genossen (s. Abbildung 39, Mittelwerte 3,7 vs. 4,1). Glücklich zu sein berichteten männliche und weibliche Befragte dagegen gleich häufig.

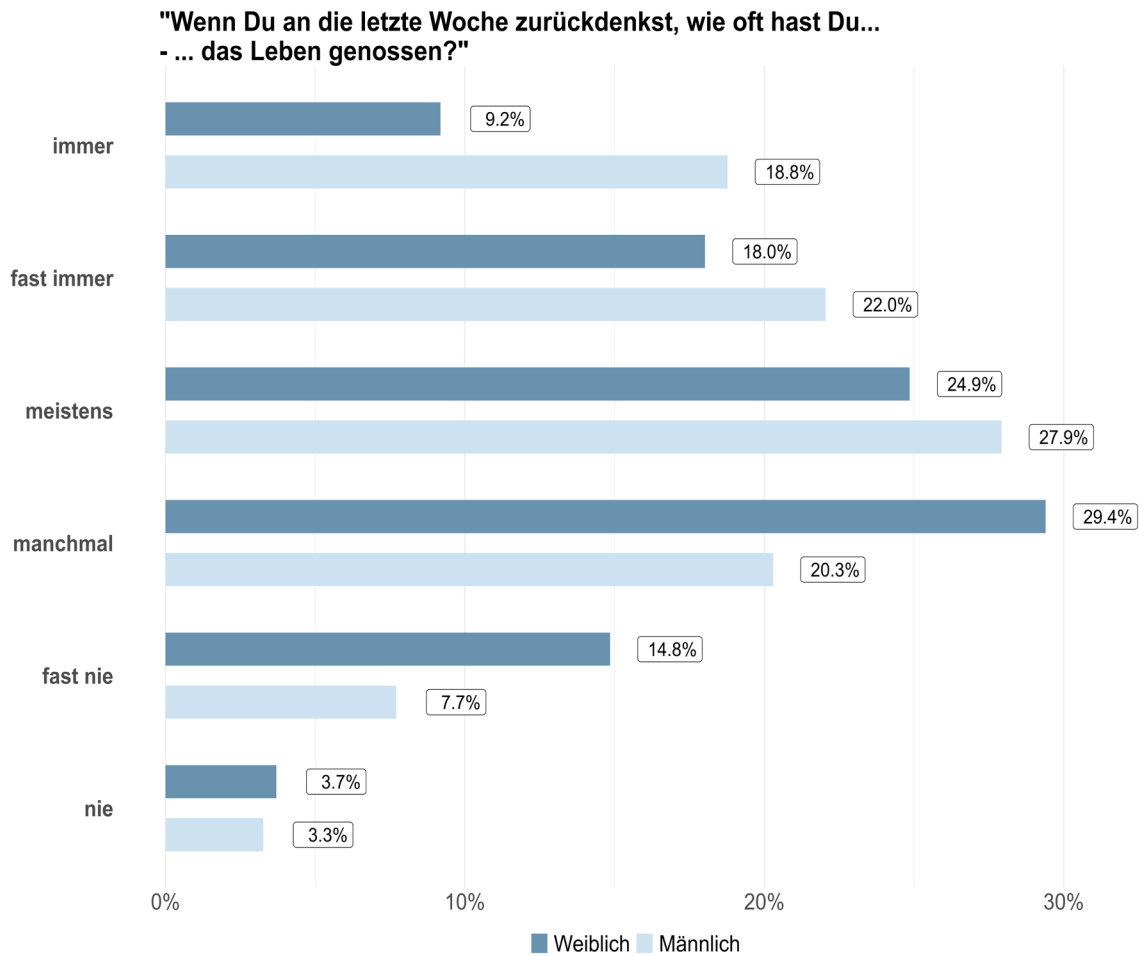


**Abbildung 38: Schlecht geschlafen in der letzten Woche**



*N gewichtet = 1.734; N ungewichtet = 1.738; Daten: Jugendstudie 2024.*

**Abbildung 39: Das Leben genossen in der letzten Woche**



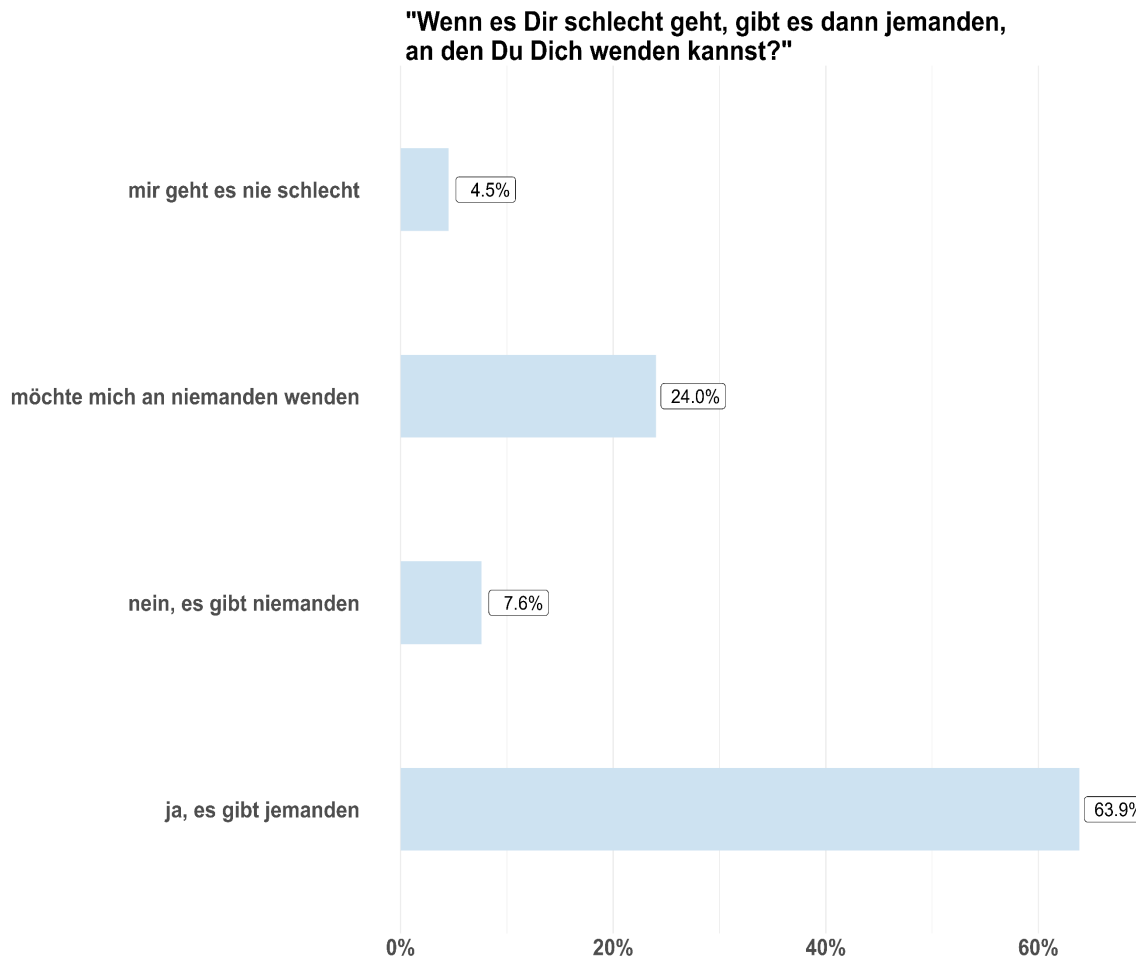
*N gewichtet = 1.727; N ungewichtet = 1.729; Daten: Jugendstudie 2024.*

Zwischen Befragten mit und ohne Zuwanderungshintergrund zeigten sich statistisch signifikante Unterschiede, diese fallen jedoch nur gering aus, wobei Personen mit Zuwanderungshintergrund häufiger unruhig schlafen (Mittelwerte 3,4 vs. 3,2), sich einsam fühlten (Mittelwerte 2,7 vs. 2,5) und traurig waren (Mittelwerte 3,0 vs. 2,8). Bei positiven Emotionen gab es keine Unterschiede zwischen diesen Gruppen.

### Unterstützung, wenn es jemandem nicht so gut geht

Wenn es den befragten Jugendlichen gesundheitlich oder psychisch schlecht geht, haben die meisten von ihnen Menschen um sich, an die sie sich wenden können (64 %, vgl. Abbildung 40). Dass sie niemanden haben, dem oder der sie sich anvertrauen können, gaben 7,6 % an. Zusätzlich gaben 24 % an, sich an niemanden wenden zu *wollen* und ihre Sorgen und Belastungen lieber mit sich selbst auszumachen. Diese Option („Ich möchte mich an niemanden wenden“) ist gegenüber der Jugendstudie 2022 neu und erlaubt eine bessere Differenzierung der Antworten der Jugendlichen in Bezug darauf, ob ihr Bedürfnis nach einer Vertrauensperson erfüllt werden kann oder nicht.

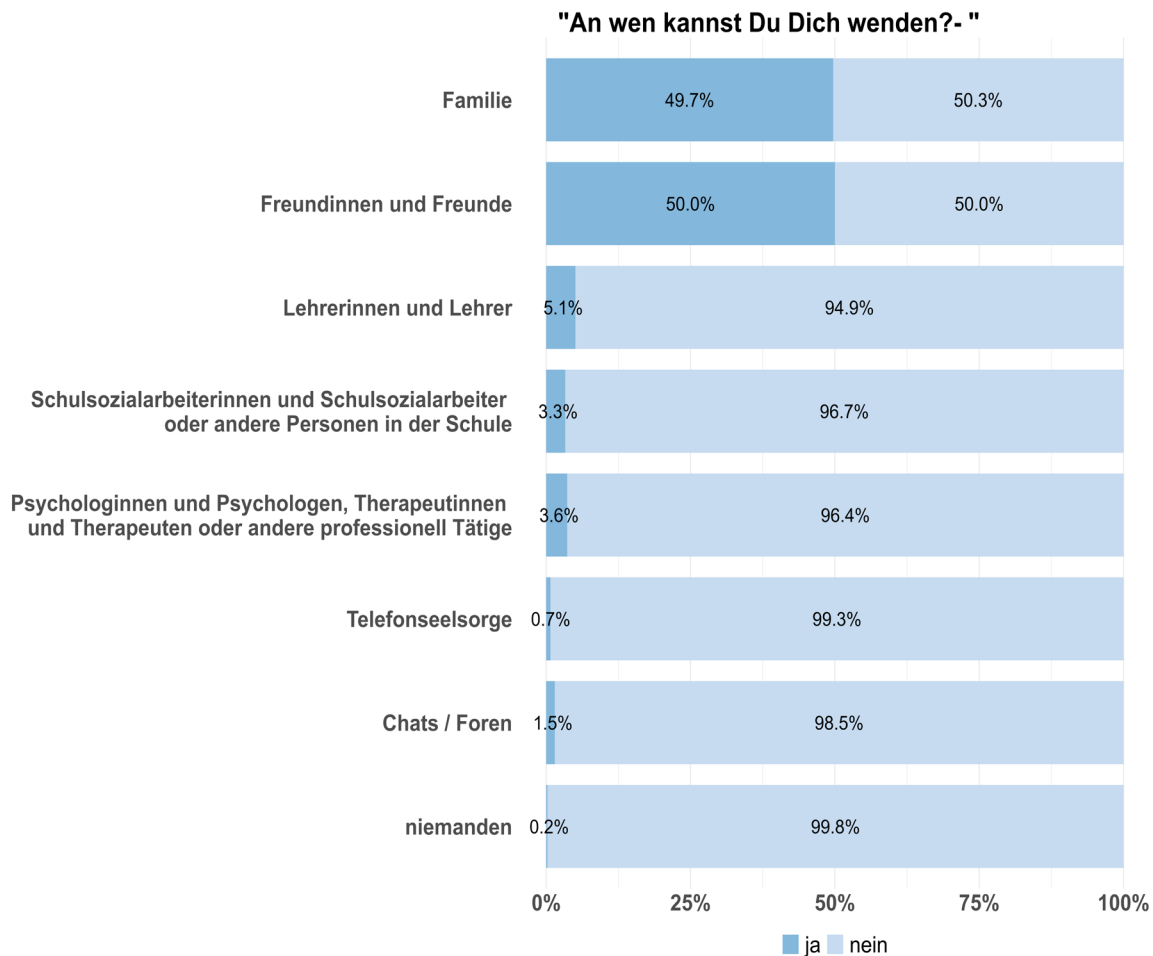
**Abbildung 40: Personen, an welche die Jugendlichen sich mit Sorgen und Belastungen wenden können**



*N gewichtet = 1.998; N ungewichtet = 2.008; Daten: Jugendstudie 2024.*

Jeweils etwa die Hälfte der Jugendlichen gab an, sich mit Sorgen und Belastungen an ihre Familie (50 %) sowie an Freundinnen und Freunde (50 %) zu wenden. Im Vergleich zur Jugendstudie 2022 sind diese Anteile deutlich geringer; damals waren es 82 % bzw. 77 %. Zur Einordnung der prozentualen Anteile ist zu beachten, dass die Option „Ich möchte mich an niemanden wenden“ 2022 nicht vorhanden war und die Daten von 2022 und 2024 daher nicht direkt vergleichbar sind. Mit deutlichem Abstand folgen nach der Familie und dem Freundeskreis Personen in der Schule: Nur knapp 5 % wenden sich bei psychischen Problemen an ihre Lehrkräfte (Jugendstudie 2022: 16 %), jeweils knapp 4 % wenden sich an die Schulsozialarbeit bzw. an Psychologinnen, Therapeuten oder andere professionell Tätige (Jugendstudie 2022: 12 %).

**Abbildung 41: Personen, an welche die Jugendlichen sich mit Sorgen und Belastungen wenden können**



*Familie: N = 2.112; N ungewichtet = 2.092;*

*Freundinnen und Freunde: N = 2.094; N ungewichtet = 2.092;*

*Lehrerinnen und Lehrer: N = 2.086; N ungewichtet = 2.092;*

*Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter oder andere Personen in der Schule: N = 2.076; N ungewichtet = 2.092;*

*Psychologinnen und Psychologen, Therapeutinnen und Therapeuten oder andere professionell Tätige: N = 2.112; N ungewichtet = 2.092;*

*Telefonseelsorge: N = 2.094; N ungewichtet = 2.092;*

*Chats/Foren: N = 2.086; N ungewichtet = 2.092;*

*niemanden: N = 2.076; N ungewichtet = 2.092;*

*Daten: Jugendstudie 2024.*



- Auch die Jugendstudie Baden-Württemberg bestätigt den für ganz Deutschland jüngst mehrfach berichteten Befund, dass psychische Belastungen unter Jugendlichen zugenommen haben und weit verbreitet sind.
- Steigende Preise und Krieg/Terror bereiten den Jugendlichen die größten Sorgen.
- Auch soziale Ungleichheit, Kriminalität, keine Arbeit zu finden und Rechtsextremismus sind häufige Gründe für Sorgen der Befragten.

- Der Klimawandel bereitet vergleichsweise geringe Sorgen, noch weniger Linksextremismus, die Verbreitung von Krankheiten, Zuwanderung und künstliche Intelligenz.
- Etwa zwei Drittel der Jugendlichen haben Bezugspersonen, an die sie sich mit Sorgen und Belastungen wenden können, 2022 waren dies jedoch noch deutlich mehr.
- Etwa ein Viertel der Jugendlichen macht Probleme lieber mit sich selbst aus.
- Mädchen sind insgesamt deutlich stärker von psychischen Belastungen betroffen als Jungen.
- Befragte mit Zuwanderungshintergrund berichten ebenfalls häufiger von Belastungen als Befragte ohne Zuwanderungshintergrund.
- Zugewanderte machen sich mehr Sorgen um einen Arbeitsplatz und soziale Ungleichheit, nicht Zugewanderte besorgt dagegen eher die Zuwanderung.

## Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2024). *17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/244626/b3ed585b0cab1ce86b3c711d1297db7c/17-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- Calmbach, M., Flaig, B. B., Möller-Slawinski, H., & Schleer, C. (2024). *Wie ticken Jugendliche? 2024: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung: Band 11133).
- Fraunhofer-Gesellschaft. (2014). *Nachhaltigkeitsbericht 2013*. <https://www.fraunhofer.de/content/dam/zv/de/ueber-fraunhofer/Nachhaltigkeitsbericht2013/Fraunhofer-Nachhaltigkeitsbericht.pdf>
- Kallerud, E., Amanatidou, E., Upham, P., Nieminen, M., Klitkou, A., Olsen, D. S., Toivanen, M. L., Oksanen, J., & Scordato, L. (2013). *Dimensions of Research and Innovation Policies to Address Grand and Global Challenges*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2358601>
- Kalinowski, M., et al. (2023): Berufseinstieg als Wachstumsfaktor – wie wir Kompetenzen für die Zukunft aufbauen können. *ifo Schnelldienst*, 76(12), 3-27.
- OECD. (2023). *PISA 2022. Results (Volume II)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M., et al. (2021): Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* 64(12), S. 1512–1521. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Reiß, F., Schlack, R., Otto, C., Meyrose, A.-K., & Ravens-Sieberer, U. (2021): Zur Rolle des sozioökonomischen Status bei der Inanspruchnahme fachspezifischer Versorgung von psychisch auffälligen Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der BELLA-Studie. *Gesundheitswesen* 83(11), S. 919–927. <https://doi.org/10.1055/a-1335-4212>
- Sabatella, F., & Wyl, A. von (Hrsg.). (2018). *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen*. Springer.
- Schnetzer, S., Hampel, K., & Hurrelmann, K. (2024). *Trendstudie Jugend in Deutschland-Verantwortung für die Zukunft? Ja, aber*. Datajockey Verlag. <https://doi.org/10.17169/refubium-39565>

- Shukla, M., Crew, A., Wu, A., Riddleston, L., Hutchinson, T., Kumari, V., Hughes, L. D., & Lau, J. Y. F. (2023). Self-Reported Worries in Young People During the COVID-19 Pandemic. *Cognitive Therapy and Research*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10608-023-10396-3>
- Stiftung, T. U. I. (2023). *Junges Europa 2022–So denken Menschen zwischen 15 und 26 Jahren* (Bd. 32). [https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2023/06/2023\\_06\\_02-YouGov\\_Ergebnisbericht\\_TUI-Stiftung\\_Junges-Europa.pdf](https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2023/06/2023_06_02-YouGov_Ergebnisbericht_TUI-Stiftung_Junges-Europa.pdf)
- Wissenschaftsrat. (2015). *Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen* [Positionspapier]. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.html>
- Wyl, A. von, Hoffet Stastny, M. & Zimmermann, B. (2018). 10 Jahre IFBB: zur beruflichen und persönlichen Entwicklung der Programmteilnehmerinnen. In F. Sabatella & A. von Wyl (Hrsg.), *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf: Psychische Belastungen und Ressourcen* (S. 121–137). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-55733-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-662-55733-4_8)

## 4.7 Klima und Zukunft

Die Jugendstudie 2022 zeigte eine hohe Sensibilität unter den Jugendlichen für die Natur als Existenzgrundlage. Rund 57 % der Schülerinnen und Schüler stimmten der Aussage zu, dass, wenn wir so weiter machen wie bisher, wir auf eine Umweltkatastrophe zusteuern, während knapp ein Drittel dieser Aussage nur teilweise zustimmte. Diese Sensibilität ging mit einer geringen Akzeptanz für die Ausbeutung natürlicher Ressourcen und einer hohen Motivation zum Erhalt der Umwelt einher.

Andere Befragungen der letzten Jahre zeigen, dass die Bedeutung von Klimathemen im aktuellen Krisenkontext zwar weiterhin auf hohem Niveau, allerdings leicht rückläufig ist (Möller-Slawinski & Weller, 2023; Tui Stiftung, 2023). Laut der SINUS-Studie 2023 finden 47 % der 14-17-Jährigen das Thema Klimawandel „sehr wichtig“, was einen leichten Rückgang von 4 Prozentpunkten im Vergleich zu 2021/2022 darstellt. Hierbei ist ein deutlicher Bildungseffekt zu verzeichnen: Formal höhergebildeten Jugendlichen ist das Thema wichtiger. Ebenso macht das Thema Klimawandel der Mehrheit der Jugendlichen weiterhin Angst, insbesondere Mädchen. Wenig bis keine Angst haben hingegen nur 16 % der Befragten. Auch die persönliche Handlungsbereitschaft, sich umweltfreundlich zu verhalten, ist deutlich ausgeprägt. Besonders hoch ist die Bereitschaft, auf Verpackungen zu verzichten und öffentliche Verkehrsmittel zu nutzen. Auf Flugreisen würden 26 % der Befragten der Umwelt zuliebe bestimmt und 33 % eher verzichten. Am geringsten ist die Bereitschaft, den Medienkonsum zu reduzieren oder weniger Milch bzw. Fleisch zu essen (Möller-Slawinski & Weller, 2023, S. 89).

Die Jugendstudie BW 2024 erfasst ebenfalls die Bereitschaft zum Umwelt- und Klimaschutz. Die Variablen sind angelehnt an dem **Norm-Aktivations-Modell** von Schwartz (1977) und später Hunecke (2000). Das sozialpsychologische Modell erklärt, unter welchen Bedingungen Menschen bereit sind, prosoziales Verhalten zu zeigen, insbesondere in moralischen oder ethischen Kontexten wie beispielsweise dem Klima- und Umweltschutz. Hierbei wird davon ausgegangen, dass prosoziales Verhalten, also altruistisches Verhalten, für das keine direkte Gegenleistung erwartet wird, durch die Aktivierung persönlicher Normen ausgelöst wird. Persönliche Normen sind individuelle Überzeugungen darüber, was moralisch richtig

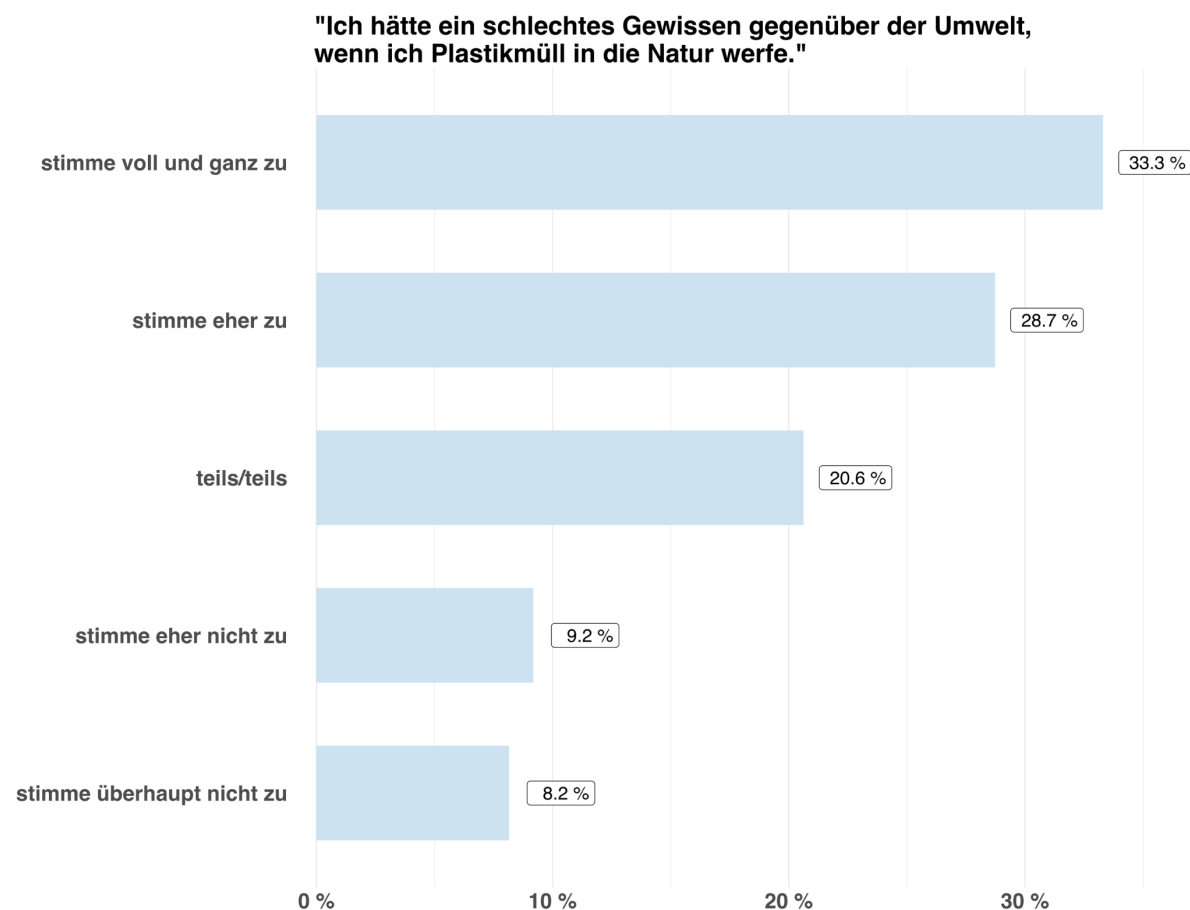
oder falsch ist, und wie man sich verhalten sollte. Diese Normen beeinflussen das Verhalten direkt, wenn sie aktiviert werden.

Die **persönliche Norm** wurde in der Jugendstudie BW 2024 mit zwei Fragen erfasst. Dabei wurden die ursprünglichen Frageformulierungen in einer auf die Zielgruppe adaptierten Form umgesetzt. Konkret wurde die Zustimmung zu den Aussagen „Ich hätte ein schlechtes Gewissen gegenüber der Umwelt, wenn ich Plastikmüll in die Natur werfe“ und „Ich fühle mich der Umwelt zuliebe verpflichtet, in nicht so weit entfernte Urlaubsorte zu reisen“ erfragt.

### Schlechtes Gewissen bei Plastikmüll in der Natur, aber keine Einschränkung von Fernreisen aus Umweltgründen

Die Ergebnisse zu den normativen Einstellungen zeigen, dass 62 % der Schülerinnen und Schüler ein schlechtes Gewissen gegenüber der Umwelt haben, wenn sie Plastikmüll in die Natur werfen. Gut 17 % gaben an, kein oder eher kein schlechtes Gewissen zu haben (s. Abbildung 42).

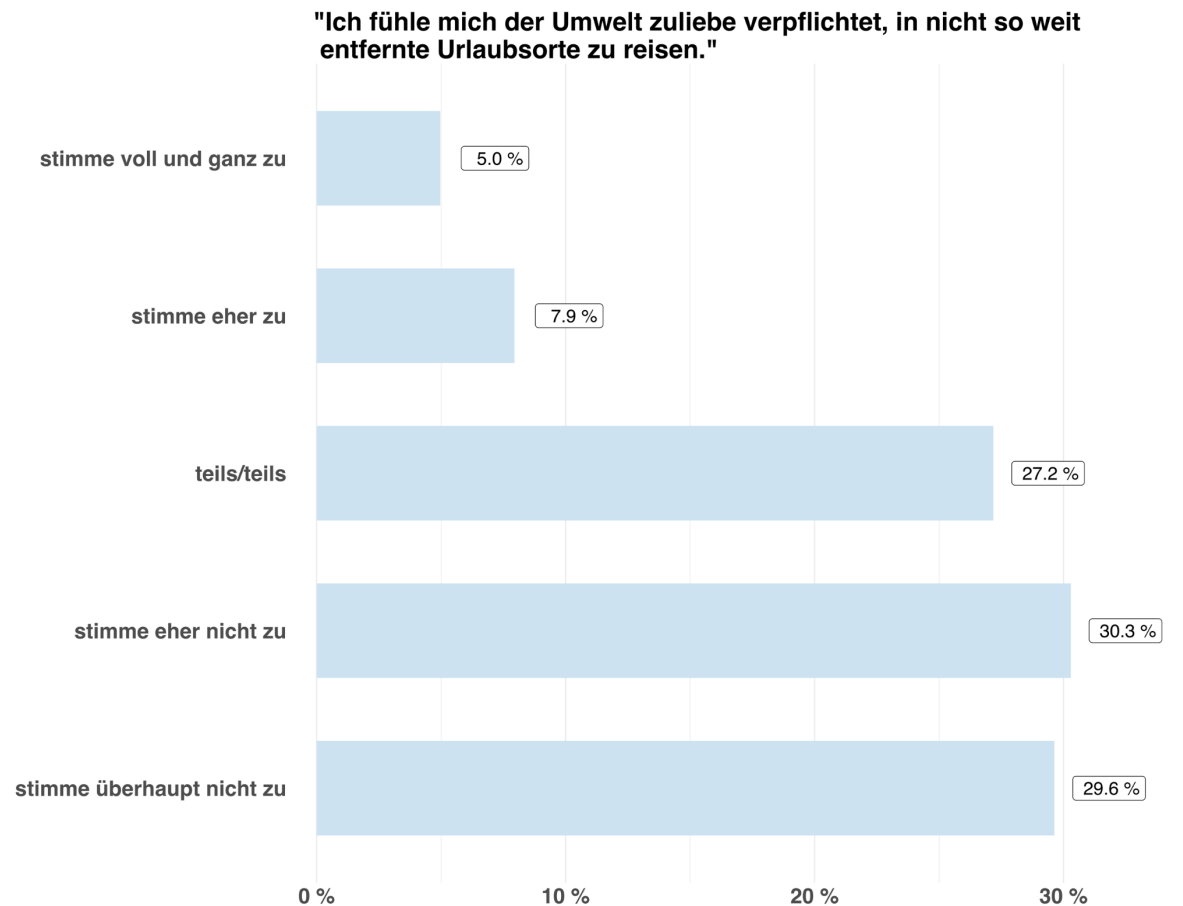
**Abbildung 42: Persönliche Norm I bezüglich Umwelt- und Klimaschutz**



*N gewichtet = 1.886; N ungewichtet = 1.897; Daten: Jugendstudie 2024.*

Der weltweite Tourismus hat einen signifikanten Einfluss auf den fortschreitenden Klimawandel. Hierbei spielt insbesondere der Transport - nicht nur mit dem Flugzeug - eine entscheidende Rolle für den ökologischen Fußabdruck eines jeden Reisenden (Lenzen et al., 2018). Der Frage, ob man sich der Umwelt zu liebe verpflichtet fühle, in nicht so weitentfernte Urlaubsorte zu reisen, stimmten rund 5 % voll und knapp 8 % eher zu. Jeweils 30 % stimmten dieser Aussage überhaupt nicht oder eher nicht zu (s. Abbildung 43).

**Abbildung 43: persönliche Norm II bezüglich Umwelt- und Klimaschutz**



*N gewichtet = 1.876; N ungewichtet = 1.885; Daten: Jugendstudie 2024.*

Die Ergebnisse zur persönlichen Norm zeichnen ein ambivalentes Bild: Einerseits zeigen die Jugendliche zwar ein Bewusstsein für die negativen Konsequenzen von Plastikmüll in der Natur, das mit einem schlechten Gewissen einhergeht. Andererseits fällt das schlechte Gewissen bei der Bewertung von Urlaubsreisen deutlich geringer aus (s. Abbildung 43): Rund zwei Drittel der Befragten fühlen sich nicht oder eher nicht motiviert, der Umwelt zuliebe in nicht so weit entfernte Urlaubsorte zu reisen (60 %). Unklar ist jedoch, wie groß das Wissen über die umweltschädliche Auswirkung von Urlaubsreisen bei den Schülerinnen und Schülern ist.

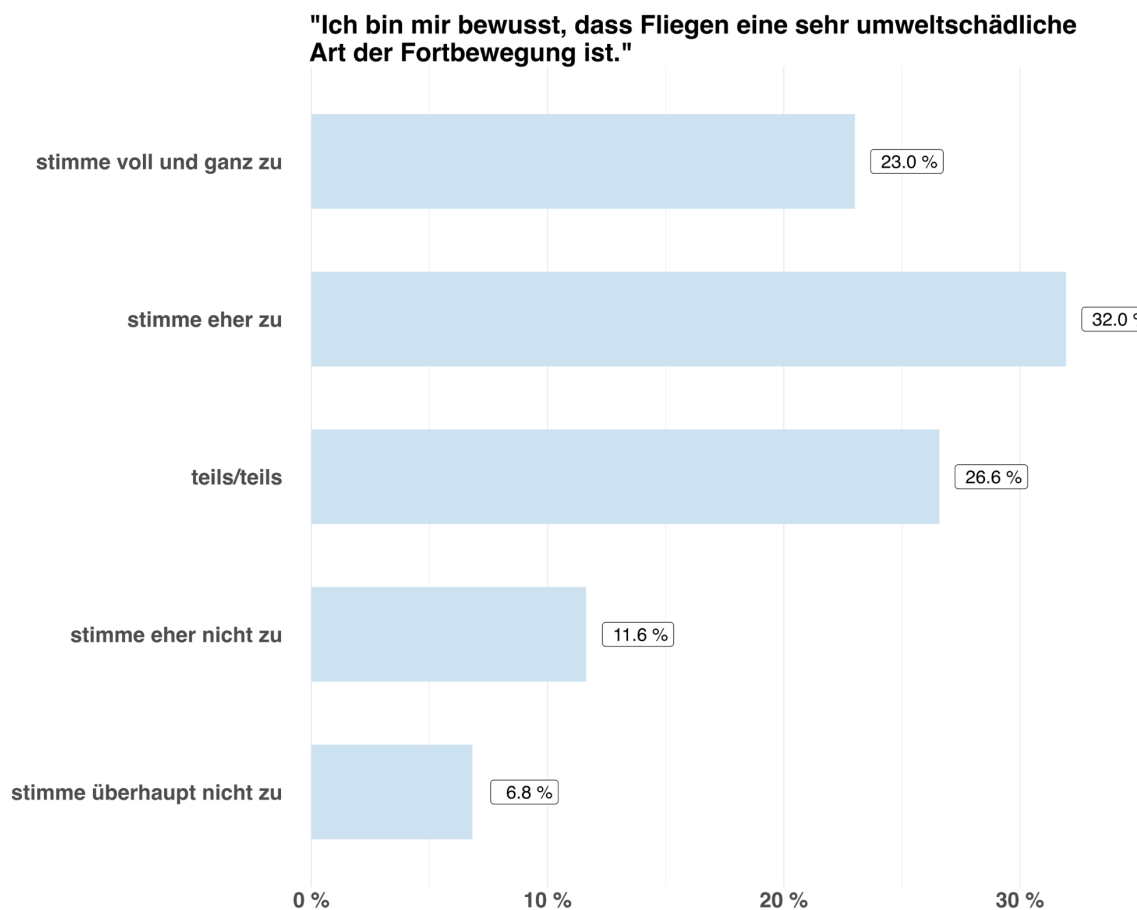
**Nur die Hälfte der Befragten sieht Fliegen als umweltschädlich an.**



Des Weiteren spielt das **Bewusstsein für Handlungskonsequenzen** im Norm-Aktivations-Modell eine zentrale Rolle. Individuen müssen sich darüber bewusst sein, dass ihr Verhalten relevante Konsequenzen für andere oder die Umwelt haben kann. Das Wissen um Konsequenzen der eigenen Handlungen für die globalen Umweltveränderungen wurde über die Zustimmung zu den Aussagen „Ich bin mir bewusst, dass Fliegen eine sehr umweltschädliche Art der Fortbewegung ist“ und „Ich kann durch ein umweltschonendes Verkehrsmittel das Klima schützen“ erhoben.

Auf die Frage nach den ökologischen Folgen des Fliegens stimmten rund 55 % der Befragten voll und ganz oder eher zu, dass dies eine sehr umweltschädliche Art der Fortbewegung sei. Rund 18 % stimmte dieser Aussage eher nicht oder überhaupt nicht zu (s. Abbildung 44).

**Abbildung 44: Bewusstsein für Handlungskonsequenzen I**



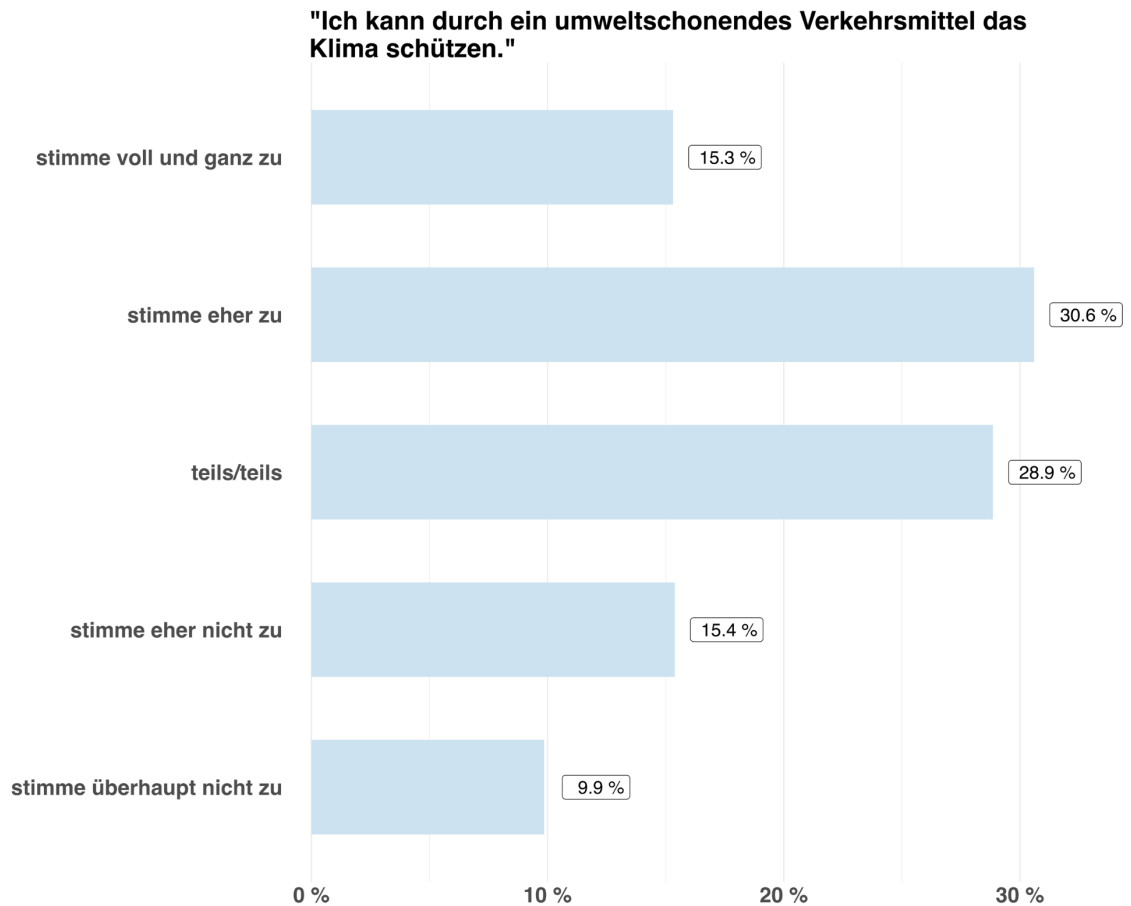
*N gewichtet = 1.892; N ungewichtet = 1.901; Daten: Jugendstudie 2024.*

**Prinzipiell werden die Auswirkungen der Wahl des Verkehrsmittels auf den Klimaschutz gering eingeschätzt.**

Der zweiten Aussage, ob durch die Wahl eines umweltfreundlichen Verkehrsmittels das Klima geschützt werden kann, stimmten rund 15 % der Schülerinnen und Schüler voll und

ganz zu (s. Abbildung 45). Etwas mehr als 30 % stimmten eher zu, und eine (eher) ablehnende Haltung wurde von gut 25 % eingenommen.

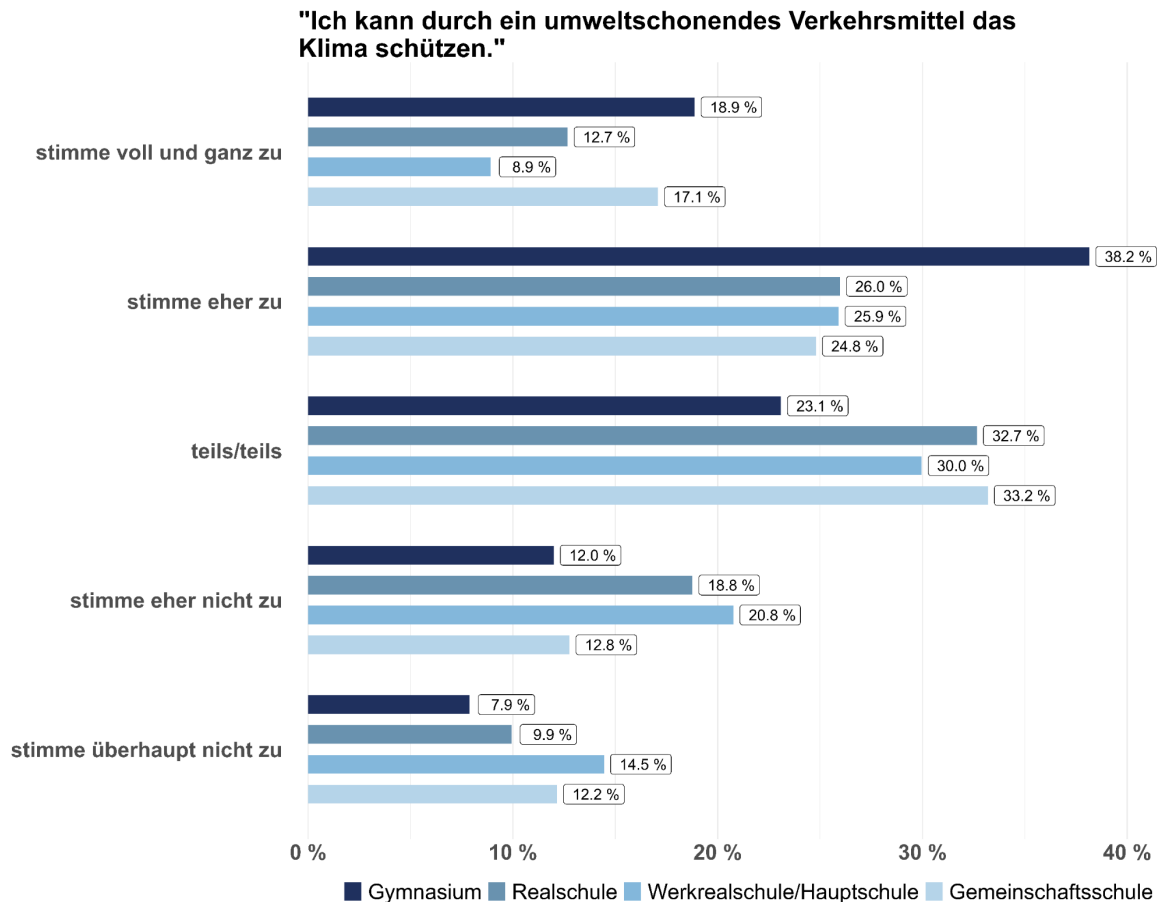
**Abbildung 45: Bewusstsein für Handlungskonsequenzen II**



*N gewichtet = 1.887; N ungewichtet = 1.895; Daten: Jugendstudie 2024.*

Insgesamt zeigte sich bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten eine überdurchschnittliche moralische Verpflichtung, das Klima zu schützen, eine höhere Wirksamkeit eigener umweltbezogener Handlungen sowie eine größere ökologische Verantwortung. Insbesondere die Befragten an Gymnasien betrachteten das Fliegen als eine besonders umweltschädliche Art der Fortbewegung. Ebenso bewerteten sie den Einfluss der Verkehrsmittelwahl auf die Umwelt als deutlich wirksamer. Beinahe 60 % der Schülerinnen und Schüler der Gymnasien stimmten der Aussage voll bzw. eher zu, dass mit der Wahl eines umweltschonenden Verkehrsmittels das Klima geschützt werden könne. Im Vergleich dazu liegt die Zustimmungsrate bei den anderen Schularten zwischen 35 % und 42 %. Schülerinnen und Schüler der Haupt- und Werkrealschulen haben hier die niedrigste Zustimmungquoten (s. Abbildung 46).

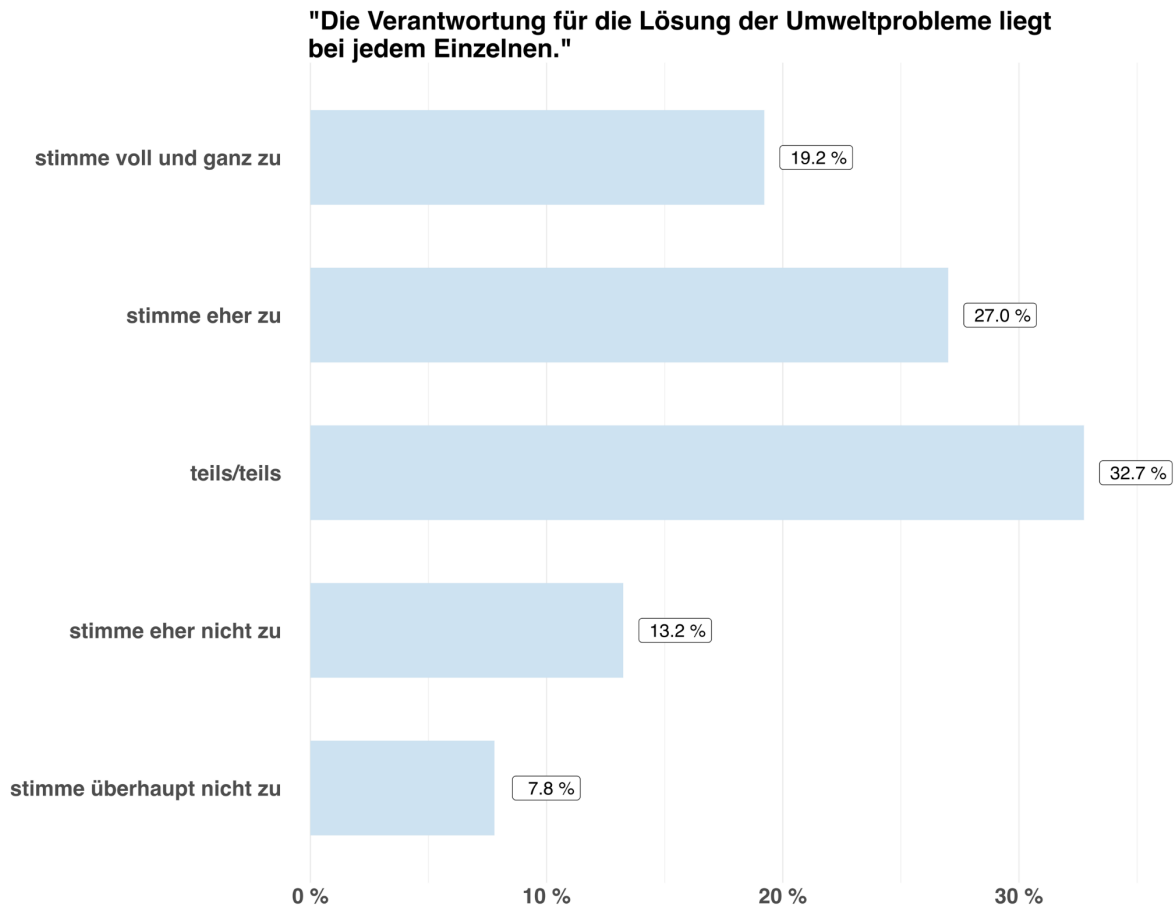
Abbildung 46: Bewusstsein für Handlungskonsequenzen II nach Schulart



N gewichtet = 1.823; N ungewichtet = 1.831; Daten: Jugendstudie 2024.

Als drittes Konzept wurde die **Tendenz zu persönlicher und ökologischer Verantwortung** erhoben. Wenn Personen glauben, dass sie persönlich für das Wohlergehen anderer verantwortlich sind, sind sie eher geneigt, ihren persönlichen Normen gemäß zu handeln. Die Aussage, dass die Verantwortung für die Lösung der Umweltprobleme bei jedem Einzelnen liege, findet bei 19 % der Befragten uneingeschränkte Zustimmung. Rund 27 % stimmten eher zu. Hingegen lehnten 21 % der Schülerinnen und Schüler die Aussage vollständig oder eher ab (s. Abbildung 47).

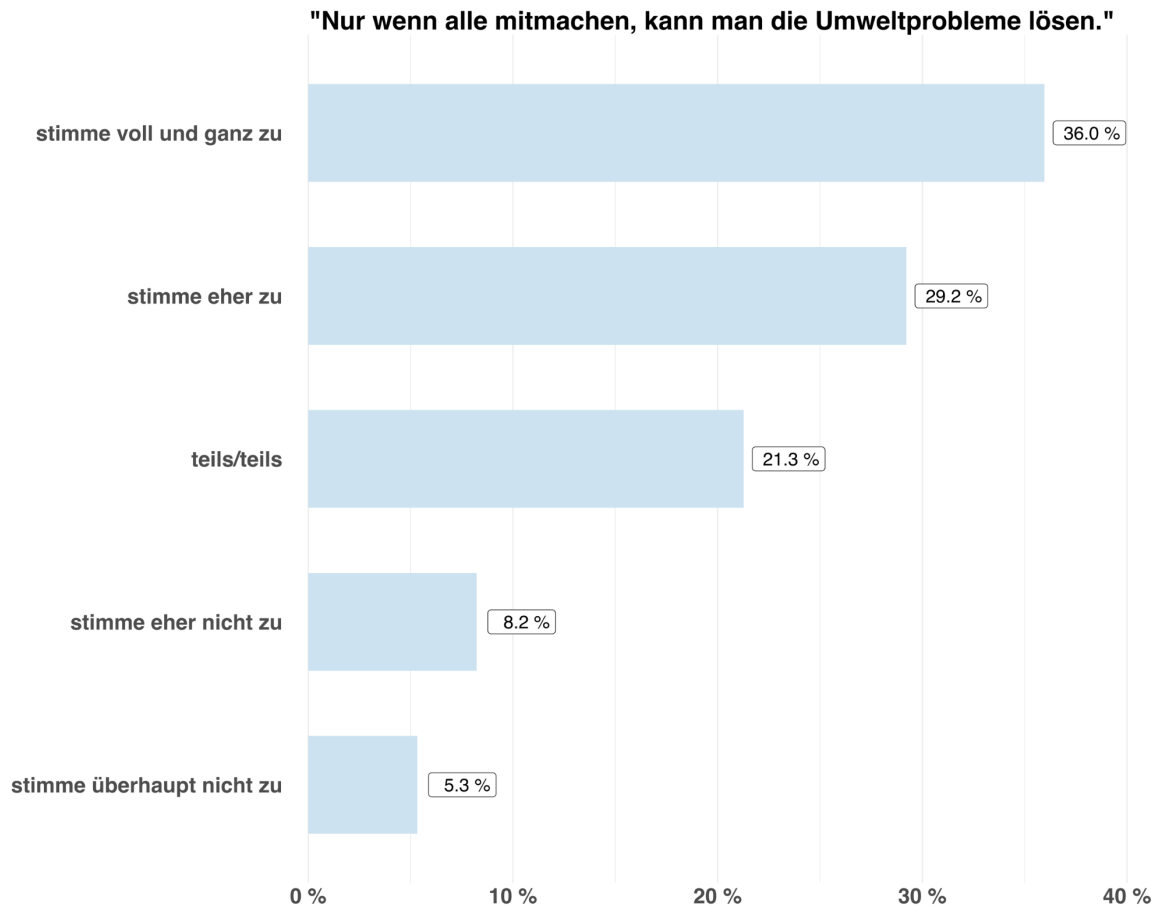
**Abbildung 47: ökologischer Verantwortung I**



*N gewichtet = 1.869; N ungewichtet = 1.880; Daten: Jugendstudie 2024.*

Über ein Drittel der Befragten ist der Auffassung, dass die Umweltprobleme nur gelöst werden können, wenn sich alle daran beteiligen (36 %). Knapp 30 % stimmten der Aussage eher zu und nur 5 % ganz und gar nicht (s. Abbildung 48).

**Abbildung 48: ökologischer Verantwortung II**

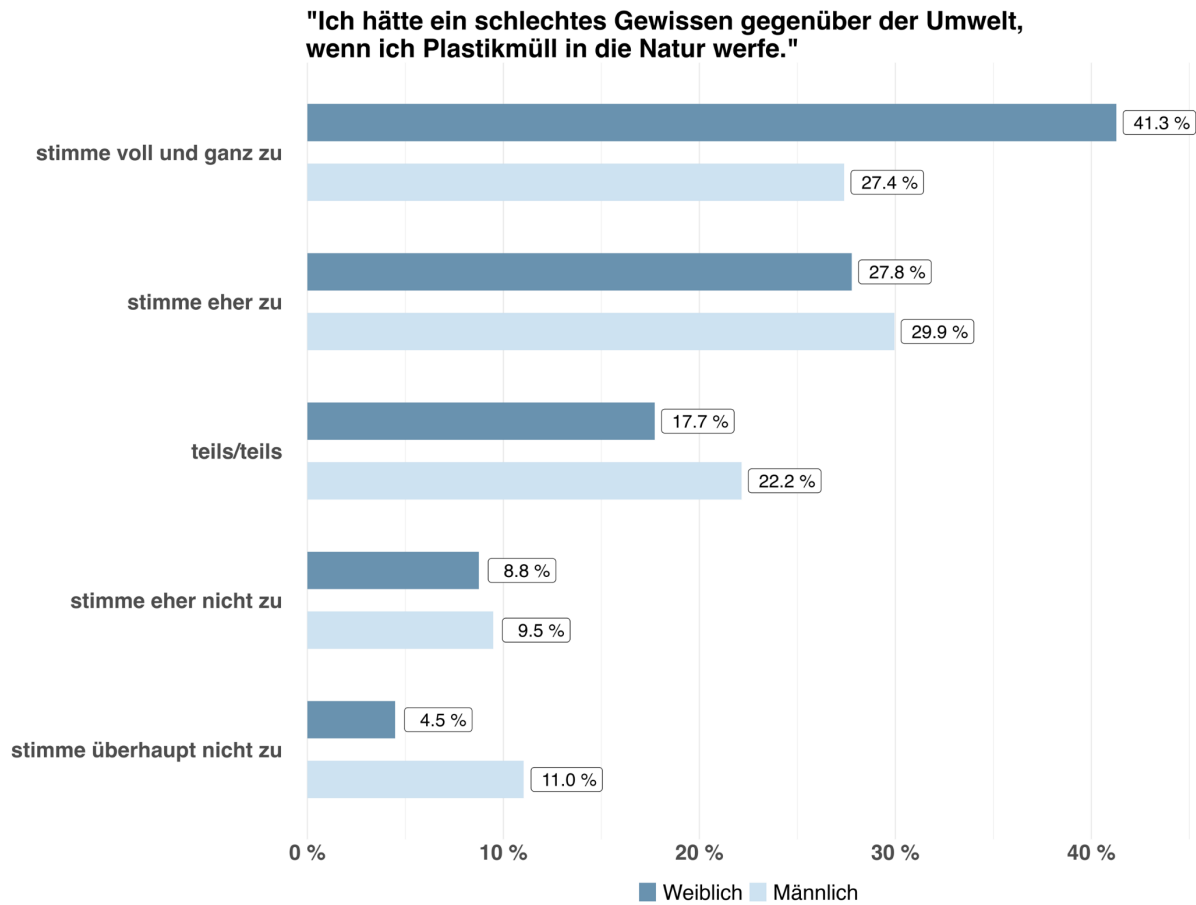


*N gewichtet = 1.873; N ungewichtet = 1.883; Daten: Jugendstudie 2024.*

### **Höhere Bildung geht mit stärkerem Umweltbewusstsein und -verantwortung einher.**

Über alle Fragen zu Umweltbewusstsein und -verantwortung zeigen vor allem weibliche Schülerinnen, Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund überdurchschnittlich hohe Zustimmungswerte. Dies betrifft die persönliche Norm, die Handlungskonsequenzen und die Verantwortungszuschreibung. So zeigt sich beispielsweise, dass über 41 % der Schülerinnen ein schlechtes Gewissen gegenüber der Umwelt haben, wenn sie Plastikmüll in die Natur werfen, im Gegensatz zu rund 27 % der Schüler (s. Abbildung 49).

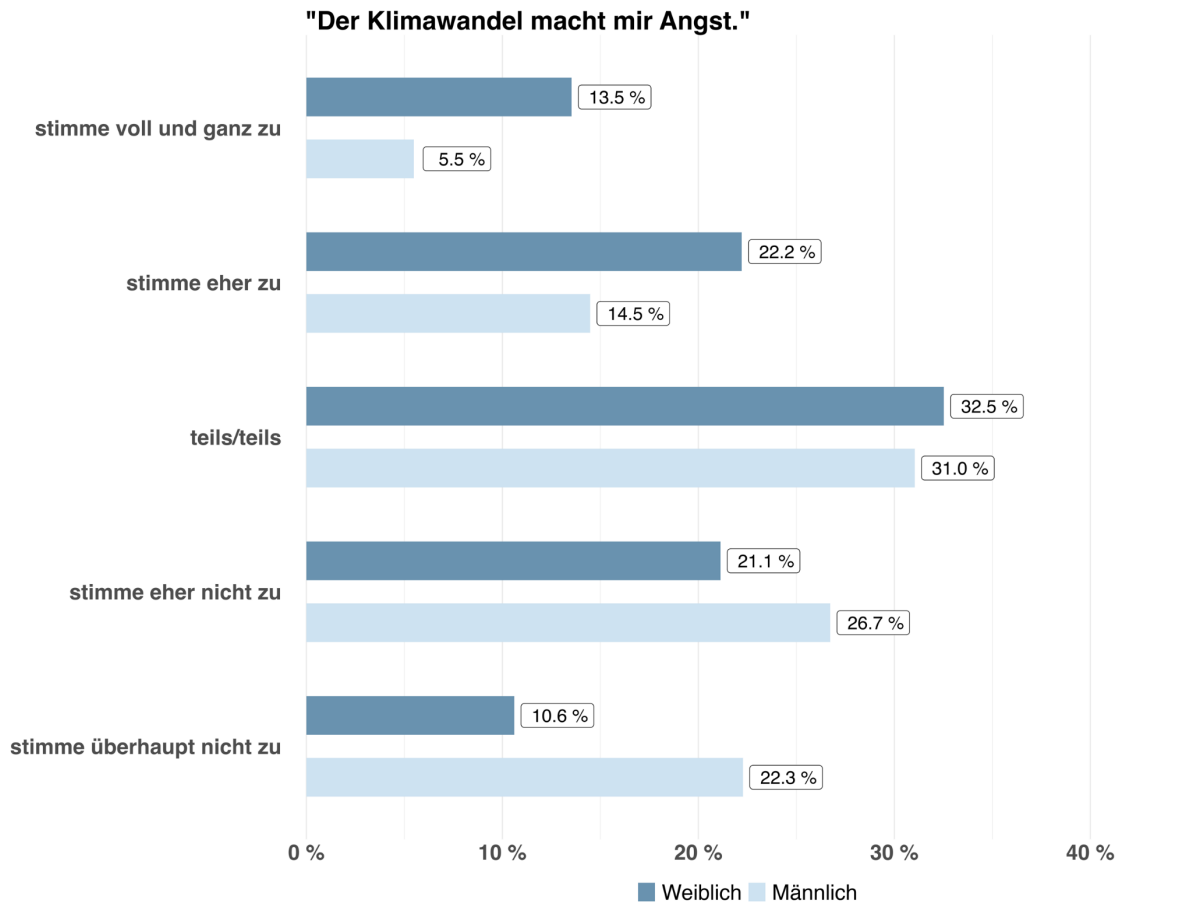
Abbildung 49: persönliche Norm I nach Geschlecht



*N gewichtet = 1.743; N ungewichtet = 1.745; Daten: Jugendstudie 2024.*

Ein Geschlechterunterschied zeigt sich auch bei der Aussage „Der Klimawandel macht mir Angst“, mit der eine emotionale Komponente der Einstellung zum Klimawandel erfasst wurde. Hier stimmten rund 14 % der Schülerinnen und nur rund 6 % der Schüler voll und ganz zu. Während 11 % der Schülerinnen dieser Aussage überhaupt nicht zustimmten, taten dies 22 % der Schüler (s. Abbildung 50). Dass weibliche Jugendliche ein größeres Interesse am Thema Umwelt und Klimawandel haben, sich im Durchschnitt umweltbewusster verhalten und sich mehr Sorgen um das Thema machen, konnte auch in anderen Studien wie der SINUS-Studie (2019) oder der TUI-Studie (2023) nachgewiesen werden.

Abbildung 50: Angst vor Klimawandel nach Geschlecht



N gewichtet = 1.730; N ungewichtet = 1.731; Daten: Jugendstudie 2024.

### Kein Einfluss von Klimaprotesten auf Politik erwartet

Neben der Bereitschaft, sich umweltverträglich zu verhalten, wurde auch die Teilnahme an Klimaaktionen und -protesten sowie der Einfluss dieser auf gesellschaftliche und politische Veränderungen erhoben. Bei der SINUS-Studie 2019, in der 14- bis 24-Jährige befragt wurden, gaben 24 % an, schon einmal an einer Veranstaltung von Fridays for Future (FFF) teilgenommen zu haben, davon 10 % sogar mehrmals. Über 90 % der Jugendlichen kannten FFF. Die Frage, ob FFF etwas verändert, spaltete die junge Generation: Während 51 % zuversichtlich waren, hielten 23 % die Bewegung für wirkungslos, und weitere 23 % trauten sich keine Einschätzung zu (SINUS Markt- und Sozialforschung, 2019).

In der vorliegenden Untersuchung gaben knapp 11 % der Befragten an, bereits mindestens einmal an Klimaaktionen teilgenommen zu haben. Rund 19 % haben zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht an einer Klimaaktion teilgenommen, könnten sich aber vorstellen, teilzunehmen. Der Einfluss von Klimaprotesten auf politische Veränderungen wird jedoch als eher gering erachtet. Nur rund 6 % der Schülerschaft glauben, dass Klimaproteste politische Veränderungen bewirken können. Knapp 34 % sind indifferent und rund 50 % glauben nicht oder eher nicht an eine politische Wirkung von Klimaprotesten.



- Rund 60 % der Schülerinnen und Schüler haben ein schlechtes Gewissen gegenüber der Umwelt, wenn sie Plastikmüll in die Natur werfen. Der Umwelt zu liebe auf weite Urlaubsreisen würden hingehen nur knapp 13 % verzichten.
- Knapp 45 % sind der Meinung, dass durch die Wahl eines umweltschonenden Verkehrsmittels die Umwelt geschützt werden kann.
- Rund zwei Drittel der Befragten stimmen der Aussage (eher) zu, dass die Umweltprobleme nur gelöst werden können, wenn alle mitmachen.
- Rund 14 % der Schülerinnen und nur rund 6 % der Schüler macht der Klimawandel Angst.
- Über alle Fragen zu Umweltbewusstsein und -verantwortung zeigen vor allem weibliche Schülerinnen, Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund überdurchschnittlich hohe Zustimmungswerte.

### Literatur

- Hunecke, M. (2000). *Ökologische Verantwortung, Lebensstile und Umweltverhalten*. (Unveröffentlichte Dissertation). Bochum: Asanger.
- Lenzen, M., Sun, Y.-Y., Faturay, F., Ting, Y.-P., Geschke, A., & Malik, A. (2018). The carbon footprint of global tourism. *Nature Climate Change*, 8(6), 522–528. <https://doi.org/10.1038/s41558-018-0141-x>
- Möller-Slawinski, H., & Weller, D. (2023). *Ergebnisse einer Repräsentativ-Umfrage unter Jugendlichen 2023/2024: Eine SINUS-Studie im Auftrag der BARMER*.
- Schwartz, S. H. (1977). Normative Influences on Altruism. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology*. (Bd. 10, S. 221–279). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60358-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60358-5)
- SINUS Markt- und Sozialforschung. (2019, 2. Juli). *Klimaschutz-Umfrage: Die Jugend fühlt sich im Stich gelassen* [Pressemitteilung]. <https://www.sinus-institut.de/media-center/presse/klimaschutz-die-jugend-fuehlt-sich-im-stich-gelassen>
- Tui Stiftung. (2023). *Junges Europa 2023: so denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren*. <https://www.tui-stiftung.de/unsere-projekte/junges-europa-die-jugendstudie-der-tui-stiftung/jugendstudie-2023/>



## 4.8 Kontrollüberzeugung als psychologisches Konzept

Bei der Kontrollüberzeugung handelt es sich um ein psychologisches Konzept, bei dem es darum geht, ob bzw. in welchem Maß jemand glaubt, selbst Einfluss auf sein/ihr Leben zu haben bzw. wie „ausgeliefert“ man dem Schicksal oder Anderen ist. Das Konzept der Kontrollüberzeugung (*locus of control*) stammt aus der sozialen Lerntheorie (Rotter, 1954, 1966). Es beinhaltet internale und externale Kontrollüberzeugung, wobei sich ersteres auf die Überzeugung bezieht, Ereignisse kontrollieren und als Konsequenz eigenen Verhaltens zu sehen. Die externale Kontrollüberzeugung hingegen bezieht sich auf das Ausmaß mit dem jemand Ereignisse als Schicksal, Zufall oder kontrolliert durch Andere sieht. Kontrollüberzeugung entsteht durch Lernerfahrungen in verschiedenen sozialen Situationen. Diese Erfahrungen beeinflussen die Erwartungshaltung gegenüber weiteren Ereignissen, das Selbstbild und Weltwissen. Damit ist die Kontrollüberzeugung zentral für die Erklärung und Vorhersage von Verhalten (Krampen, 1991; Rotter, 1966; Skinner, 1996). Wenn wir überzeugt sind, unser Leben selbst in der Hand zu haben, meistern wir mit mehr Selbstbewusstsein und Zuversicht unseren Alltag. (Subjektive) Erfolge verstärken dann dieses Gefühl. Umgekehrt führt eine geringe Kontrollüberzeugung dazu, dass man sich „ausgeliefert“ fühlt, den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen nicht vertraut, einen positiven Einfluss auf Geschehnisse zu haben.

Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist eine wichtige Grundlage für Resilienz, Selbstvertrauen und damit auch für Pläne und Ziele. Wer resilient ist, kann konstruktiver mit Unsicherheiten oder unvorhergesehenen und belastenden Situationen umgehen. Wir sind zuversichtlicher und trauen uns mehr zu, wenn wir eine hohe Kontrollüberzeugung haben, können mit Misserfolgen aber auch leichter umgehen, weil wir glauben, dass wir aus eigener Anstrengung beim nächsten Mal erfolgreicher sein können. Damit verstärken sich die Effekte – eine hohe Kontrollüberzeugung führt zu mehr Resilienz und eher zu einer Erreichung der Ziele, was die Kontrollüberzeugung verstärkt. Bei niedriger Kontrollüberzeugung traut man sich ohnehin weniger zu und selbst wenn man die Ziele erreicht, schreibt man sich den Erfolg nicht selbst, sondern dem Zufall oder Schicksal zu. Dadurch wird die Kontrollüberzeugung niedrig bleiben.

### **Kontrollüberzeugung wichtig für schulische Leistung und berufliche Zufriedenheit**

Kontrollüberzeugung ist gerade für die Jugendforschung relevant, weil sie sich einerseits aus gemachten Erfahrungen und sozialen Kontexten speist und andererseits auch zukünftiges Verhalten beeinflusst: Jugendliche mit hoher Selbstwirksamkeit haben eine geringere Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu werden und sind wahrscheinlicher zufrieden mit ihrem Beruf (Pinquart et al., 2003; Galvin et al., 2018; McClun und Merrell, 1998). Selbstkonzepte beeinflussen darüber hinaus die schulische Leistung (Britner & Pajares 2006) und damit auch die Chance auf die Umsetzung eigener Zukunftspläne (Zimmermann & Skrobanek 2015).

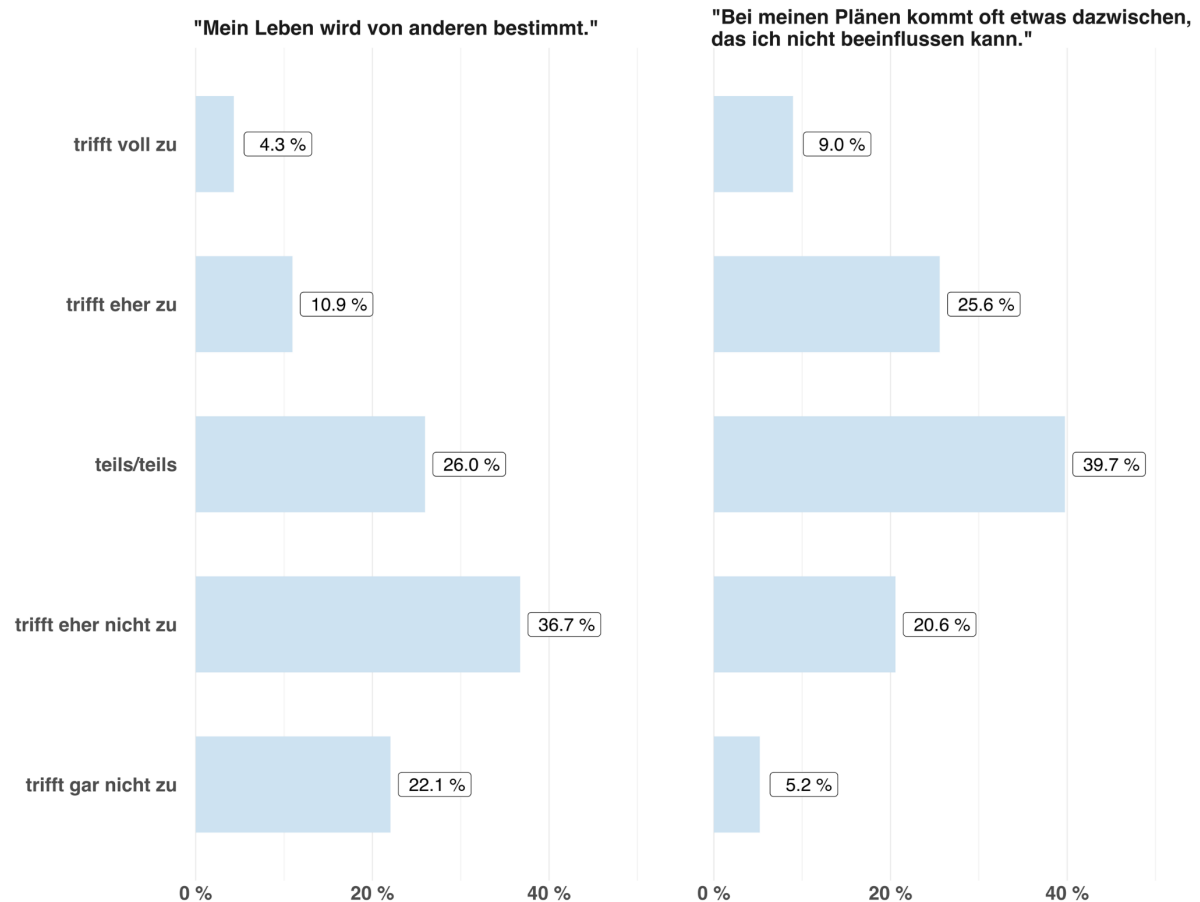
Ein etabliertes Messinstrument für die internale und externale Kontrollüberzeugung (IE-4; Kovaleva et al. 2014) beinhaltet vier Items. Um für die Zielgruppe der Jugendlichen leichter verständlich zu sein, haben wir die Items leicht verändert und folgendermaßen eingesetzt: „Ich habe mein Leben selbst in der Hand.“; „Wenn ich mich anstrenge, werde ich auch Erfolg haben.“ Diese beiden dienen als Indikatoren für das Ausmaß internaler Kontrollüberzeugung;

Die Items „Mein Leben wird von anderen bestimmt.“; „Bei meinen Plänen kommt oft etwas dazwischen, das ich nicht beeinflussen kann.“ dagegen messen die externe Kontrollüberzeugung. Die Befragten wurden gebeten, diese vier Aussagen mittels einer fünfstufigen Skala von "trifft gar nicht zu" (1) bis "trifft voll und ganz zu" (5) zu beurteilen.

### Jugendliche sehen mittleren Einfluss Anderer und des Schicksals auf das eigene Leben

Auf dieser fünfstufigen Antwortskala liegt der Mittelwert der **externalen Kontrollüberzeugung**, gemessen mit den Variablen „Mein Leben wird von anderen bestimmt.“ und „Bei meinen Plänen kommt oft etwas dazwischen, das ich nicht beeinflussen kann“ bei 2,38 (N = 1.974, gewichtet) und 3,12 (N = 1.968, gewichtet) und damit im mittleren Bereich (s. Abbildung 51). Ein Wert von 1 steht hierbei für sehr geringe externe Kontrollüberzeugung („trifft überhaupt nicht zu“) und ein Wert von 5 für volle Zustimmung, dass man selbst wenig Kontrolle über das Leben bzw. die eigenen Pläne hat und damit für eine hohe externe Kontrollüberzeugung. Entsprechend fühlen sich die Jugendlichen zum Teil „fremdbestimmt“. Als Schüler und Schülerinnen ist dies vermutlich auch nicht überraschend. Vermutete Unterschiede zwischen den Schularten lassen sich nicht bestätigen.

**Abbildung 51: Externale Kontrollüberzeugung**

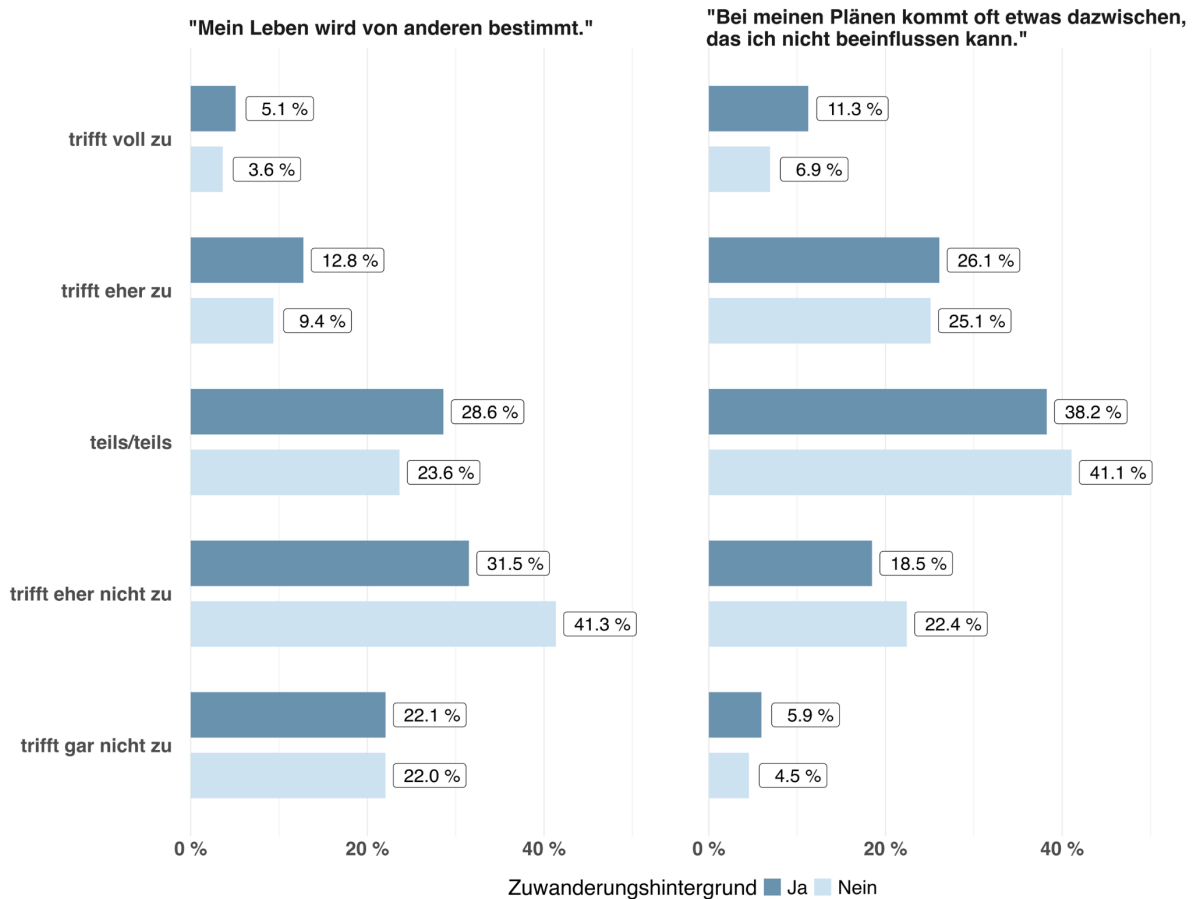


N gewichtet = 1.974; N ungewichtet = 1.985;  
 Daten: Jugendstudie 2024

N gewichtet = 1.968; N ungewichtet = 1.979;

Es zeigen sich zwar keine Unterschiede zwischen den Schularten bei den Items zur externen Kontrollüberzeugung, jedoch beeinflusst eine Zuwanderungsgeschichte die externe Kontrollüberzeugung. Befragte mit Zuwanderungshintergrund haben häufiger das Gefühl, dass ihr Leben von anderen bestimmt wird (s. Abbildung 52). Mit Zuwanderungshintergrund ist die externe Kontrollüberzeugung daher am geringsten.

**Abbildung 52: Externale Kontrollüberzeugung von Befragten mit und ohne Zuwanderungshintergrund**



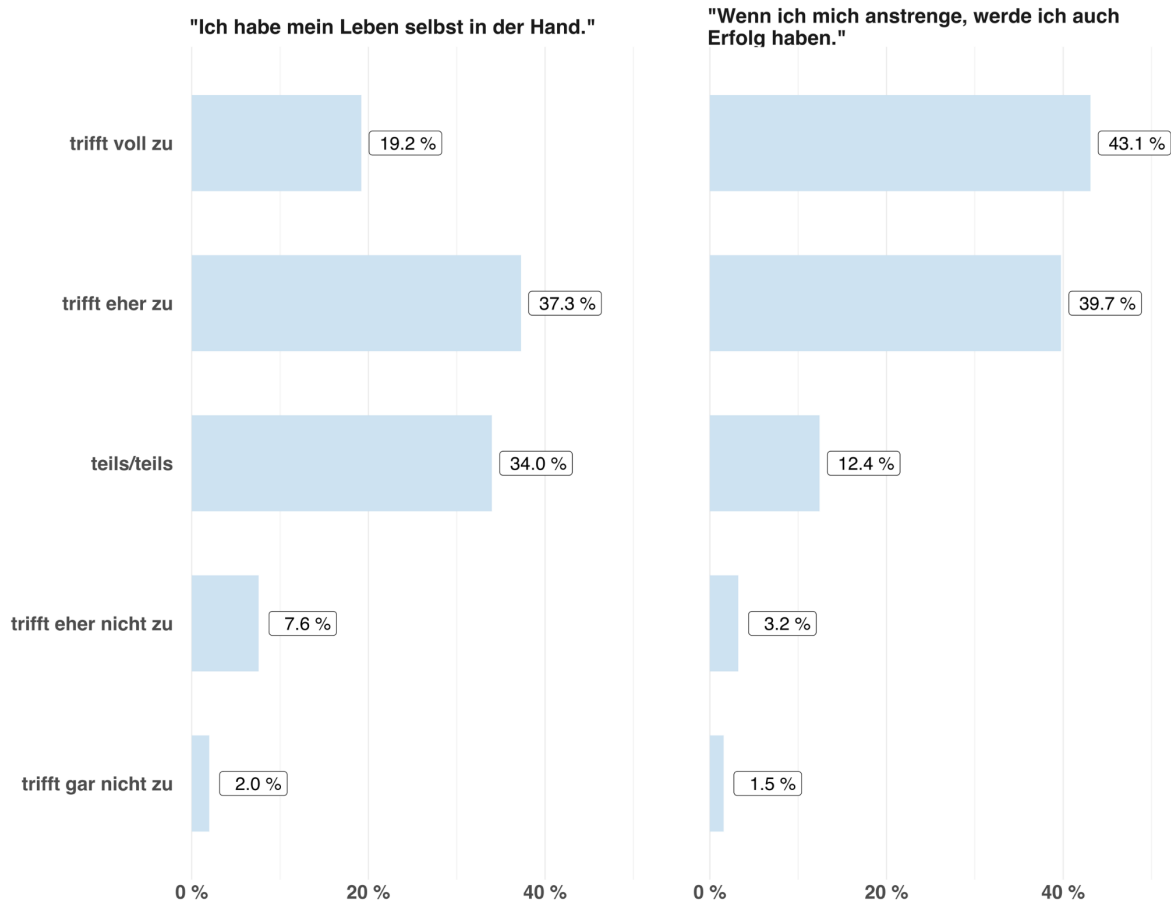
N gewichtet = 1.974; N ungewichtet = 1.985;  
 Daten: Jugendstudie 2024.

N gewichtet = 1.968; N ungewichtet = 1.979;

Für die Erfassung der **internalen Kontrollüberzeugung** wurden die Aussagen „Ich habe mein Leben selbst in der Hand“ und „Wenn ich mich anstrengende, werde ich auch Erfolg haben“ verwendet. Ein Wert von 1 steht für eine geringe interne Kontrollüberzeugung, ein Wert von 5 für eine hohe. Der Mittelwert für die Antworten zur Aussage „Ich habe mein Leben selbst in der Hand“ ist mit 3,7 etwas niedriger als für die Aussage „Wenn ich mich anstrengende, werde ich auch Erfolg haben“ mit 4,2 (s. Abbildung 53). Damit wird die eigene Anstrengung überwiegend als ausschlaggebend für Erfolg gesehen, typisch für individualistische Leistungsgesellschaften.

**Männliche Jugendliche sehen mehr eigenen Einfluss auf das eigene Leben.**

**Abbildung 53: Internale Kontrollüberzeugung**

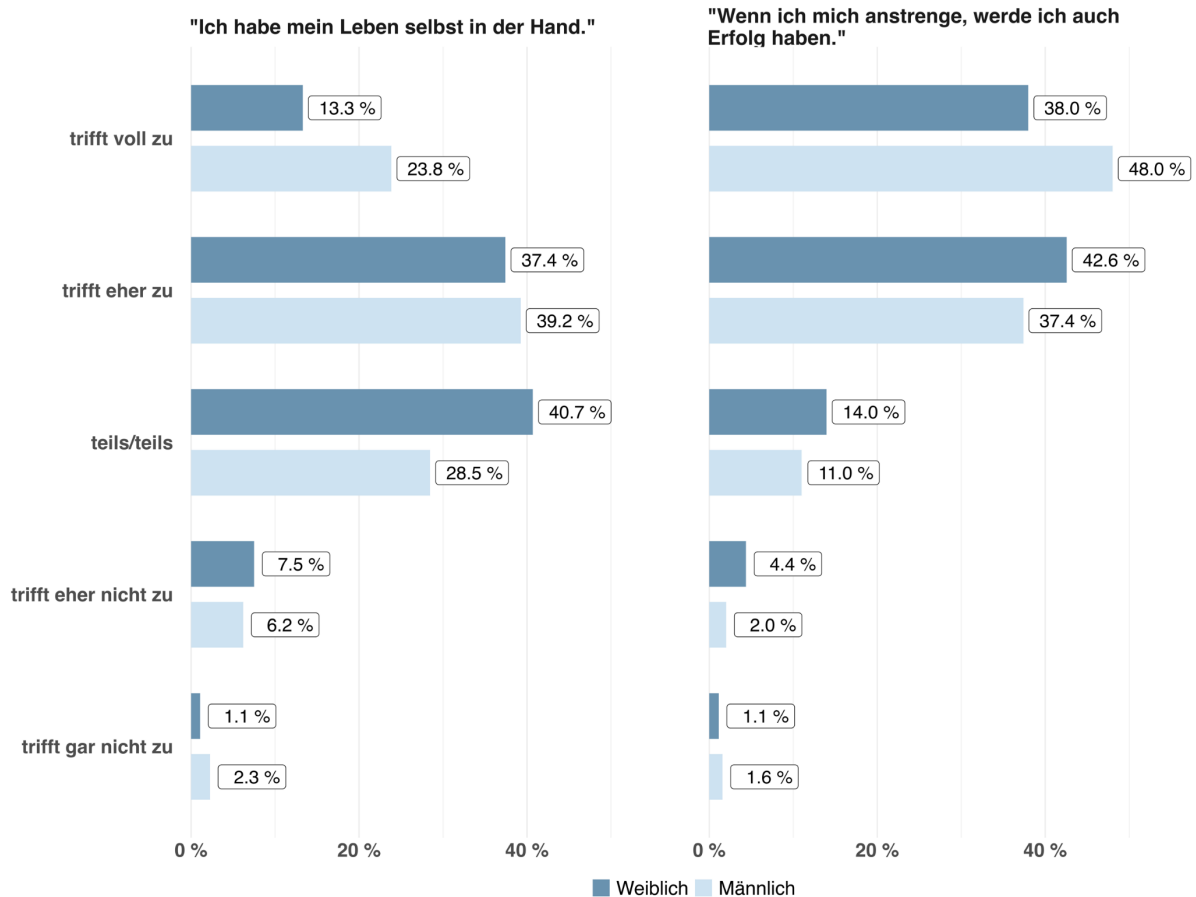


*N gewichtet = 1.973; N ungewichtet = 1.985;  
Daten: Jugendstudie 2024*

*N gewichtet = 1.969; N ungewichtet = 1.982;*

Auch hier gibt es keinen Effekt der Schularten – im Gegensatz zur Jugendstudie 2022, als Schülerinnen und Schüler am Gymnasium eine höhere internale Kontrollüberzeugung hatten. Dagegen sind weibliche Befragte weniger davon überzeugt, das Leben selbst in der Hand zu haben (Mittelwert 3,6 vs. 3,8) und glaubten weniger an Erfolg durch eigene Anstrengung (Mittelwert 4,1 vs. 4,3) (s. Abbildung 54).

**Abbildung 54: Internale Kontrollüberzeugung nach Geschlecht der Befragten**



*N gewichtet = 1.771; N ungewichtet = 1.777;  
Daten: Jugendstudie 2024*

*N gewichtet = 1.769; N ungewichtet = 1.776;*

Internale Kontrollüberzeugung unterscheidet sich nicht zwischen Befragten mit und ohne Zuwanderungshintergrund.

!

- In den Ergebnissen zum psychologischen Konzept der Kontrollüberzeugung spiegelt sich soziale Ungleichheit: Befragte mit Zuwanderungsgeschichte und weibliche Befragte haben eine geringere Kontrollüberzeugung.
- Die Einschätzung der Handlungsfähigkeit unterscheidet sich nicht nach Schularten.
- Jugendliche sehen ihre Handlungsfreiheit tendenziell durch andere eingeschränkt. Gleichwohl sehen Sie, wie in einer Leistungsgesellschaft üblich, ihr eigenes Tun als relevant für ihr Leben und ihren Erfolg an.

## Literatur:

- Britner, S.L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching* 43, 485–499.
- Galvin, B. M., Randel, A.E., Collins, B.J., & Johnson, R.E. (2018). Changing the Focus of Locus (of Control): A Targeted Review of the Locus of Control Literature and Agenda for Future Research. *Journal of Organizational Behavior* 39(7): 820–833. <https://doi.org/10.1002/job.2275>.
- Knabe, J. & Schönig, W. (2010). Resilienz Jugendlicher beim Übergang von der Schule in den Beruf. *Deutsche Jugend* 58, 318–327.
- Kovaleva, A., Beierlein, C., Kemper, C., & Rammstedt, B. (2014). *Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4 (IE-4). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*.
- Krampen, G. (1991). *Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). Handanweisung*. Hogrefe.
- McClun, L. A., & Merrell, K.W. (1998). Relationship of Perceived Parenting Styles, Locus of Control Orientation, and Self-Concept among Junior High Age Students. *Psychology in the Schools* 35(4), 381–390.
- Pinquart, M., Juang, L.P., & Silbereisen, R.K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior* 63, 329–346.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs* 80, 1–28.
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall.
- Skinner, E.A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology* 71(3), 549-570.
- Zimmermann, E., & Skrobaneck, J. (2015). „Glaube an dich, dann schaffst du es auch?!“ – Die Rolle der allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Ausbildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, 351–374.

## 4.9 Schule und du

Mehr als 9.000 Stunden haben die Schülerinnen und Schüler bis zu ihrer Teilnahme an der Jugendstudie Baden-Württemberg im Durchschnitt bereits in der Schule verbracht. Dementsprechend macht die Schule einen wesentlichen Teil ihrer Biografie aus: Sie ist eine Institution mit gesellschaftlichem Bildungsauftrag, deren Besuch für *alle* Kinder und Jugendlichen verpflichtend ist. Wie keine andere Institution erreicht die Schule also die jungen Mitglieder unserer Gesellschaft in ihrer ganzen Vielfalt (Schmaltz, 2019). Für die in der Jugendstudie befragten Jugendlichen prägt die Schule ihren Alltag: Jeden Tag treffen sie dort auf Menschen, mit denen sie üben, das Zusammenleben auszuhandeln, Konflikte zu lösen und gemeinsam den Alltag zu gestalten (Tillmann, 2020). Dabei ist ‚Schule‘ sowohl eine gesellschaftliche Institution als auch ein mit Leben erfülltes Haus, ein Ort des Lernens und Zusammenlebens (van Ackeren et al., 2015). Auch in der Jugendstudie 2024 äußerten sich die Jugendlichen zum Thema Schule. Zentrale Befunde umfassen die Mitwirkung der Jugendlichen in der Organisation des Schulalltags, ihre Einbindung in Aspekte des Unterrichts sowie das selbstberichtete Schwänzen von Unterricht.

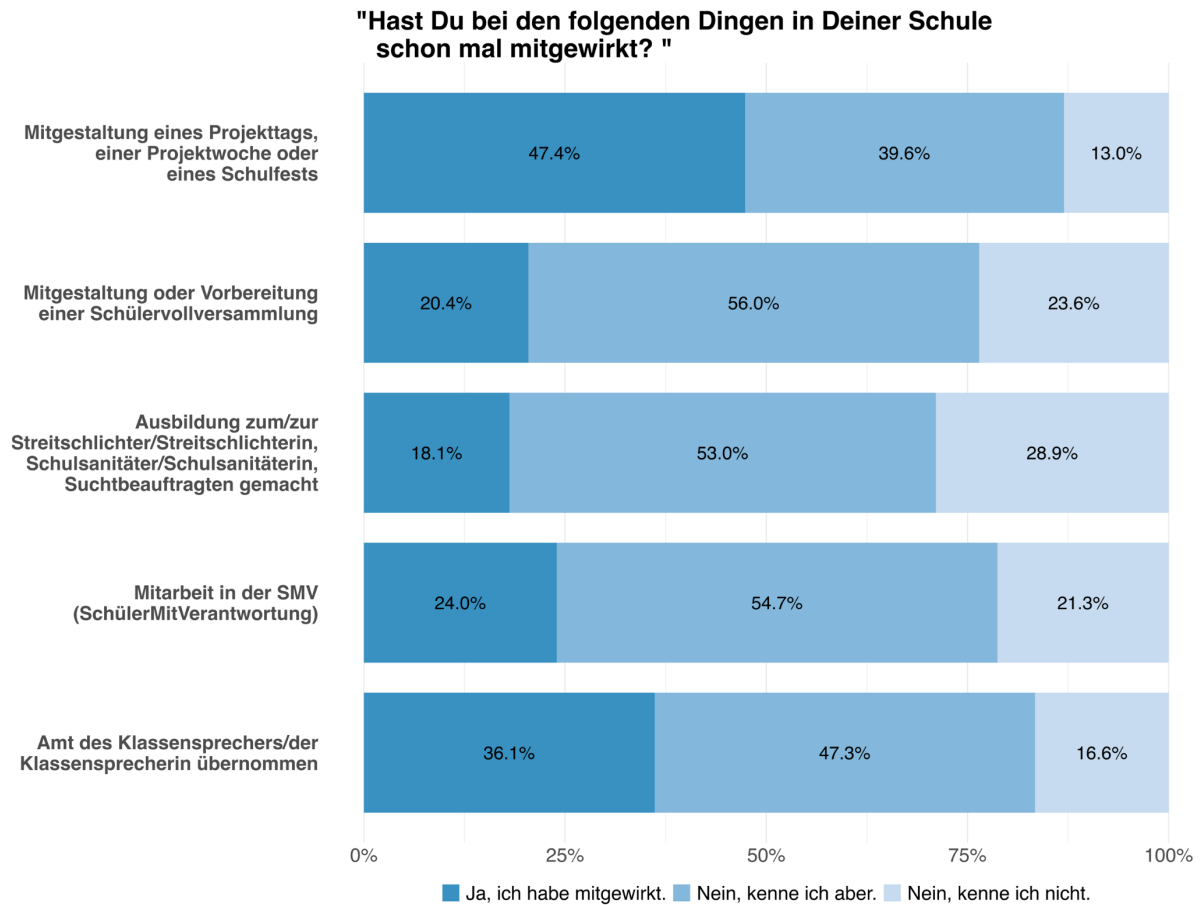
### **Mit Engagement in der Schule dabei—aber bei Weitem nicht alle**

Der schulische Alltag ist geprägt vom Zusammentreffen vieler unterschiedlicher Menschen. Die Möglichkeiten der Partizipation sind für Schülerinnen und Schüler vielfältig und bilden oftmals Elemente demokratischen Zusammenlebens im schulischen Rahmen ab (Horstkemper & Tillmann, 2016). Inwieweit die befragten Jugendlichen von ihren Möglichkeiten demokratischer Mitbestimmung an der Schule Gebrauch machen, variiert in der Jugendstudie Baden-Württemberg je nach Angebot und Schulform: Insgesamt wirkte fast die Hälfte der befragten Jugendlichen (47 %) schon einmal bei der Gestaltung eines Projekttags, einer Projektwoche oder eines Schulfests mit (s. Abbildung 55). Dies ist die Kategorie, in der sich die Jugendlichen insgesamt am häufigsten einbrachten. Am zweithäufigsten gaben sie an, bereits das Amt der Klassensprecherin oder des Klassensprechers übernommen zu haben (36 %). Schon in der SMV mitgearbeitet haben 24 %, eine Schülervollversammlung mitorganisiert 20 % und 18 % haben eine Ausbildung zur Streitschlichterin, zum Schulsanitäter oder zur Suchtbeauftragten gemacht. Die Betrachtung der Abbildung 55 zeigt auch, dass vergleichsweise viele Jugendliche (zwischen 13 % und 29 %) angaben, die einzelnen Mitwirkungsmöglichkeiten nicht zu kennen. Dass jemand diese Kategorie auswählt, kann vielfältige Gründe haben, unter anderem Unaufmerksamkeit beim Lesen der Fragestellung oder der Antwortoptionen. Es kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass zumindest das Amt der Klassensprecherin oder die Existenz der SMV allen Schülerinnen und Schülern bekannt sind und auch die übrigen Mitwirkungsmöglichkeiten insgesamt bekannter als es die Zahlen vermuten lassen.

Ein Blick in die Verteilung der Antworten in den verschiedenen Schularten offenbart deutliche Unterschiede beim Engagement der Schülerinnen und Schüler: Während an Gemeinschaftsschulen und Werkrealschulen/Hauptschulen jeweils mehr als die Hälfte schon ein Schulfest o. ä. mitgestaltet hatten (56 % bzw. 54 %), waren es an Gymnasien und Realschulen weniger (42 % bzw. 49 %). Zudem brachten sich die Mädchen insgesamt deutlich häufiger ein als die Jungen (56 % vs. 41 %). Unterschiede nach Schulform wurden auch bei der Übernahme des Amtes der Klassensprecherin oder des Klassensprechers sichtbar, hier hatten unter den Befragten an einem Gymnasium schon häufiger Jugendliche dieses Amt übernommen (43 %) als an den übrigen Schularten (34 %). Eine Ausbildung zum Streitschlichter oder zur Streitschlichterin, zum Schulsanitäter oder zur Schulsanitäterin oder zum Suchtbeauftragten haben überdurchschnittlich häufig Schülerinnen und Schüler der Werkrealschule und der Hauptschule absolviert (22 %). Auch an der Mitgestaltung oder Vorbereitung einer Schülervollversammlung haben insbesondere Schülerinnen und Schüler der Werkrealschule, der Hauptschule und der Gemeinschaftsschule mitgewirkt (32 % bzw. 30 %). Lediglich 13 % der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gaben an, sich an einer Schülervollversammlung beteiligt zu haben. Bei den anderen Beteiligungsformen gab es keine Unterschiede zwischen den Schularten.

**Mädchen engagieren sich insgesamt mehr als Jungen, außer als Klassensprecherin.**

**Abbildung 55: Mitwirkungsmöglichkeiten an der eigenen Schule**



Mitgestaltung eines Projekttags, einer Projektwoche oder eines Schulfests: N = 1.884, N ungewichtet = 1.876;

Mitgestaltung oder Vorbereitung einer Schülervollversammlung: N = 1.870; N ungewichtet = 1.860;

Ausbildung zum/zur Streitschlichter/Streitschlichterin, Schulsanitäter/Schulsanitäterin, Suchtbeauftragten gemacht: N = 1.873; N ungewichtet = 1.861;

Mitarbeit in der SMV (SchülerMitVerantwortung): N = 1.867; N ungewichtet = 1.855;

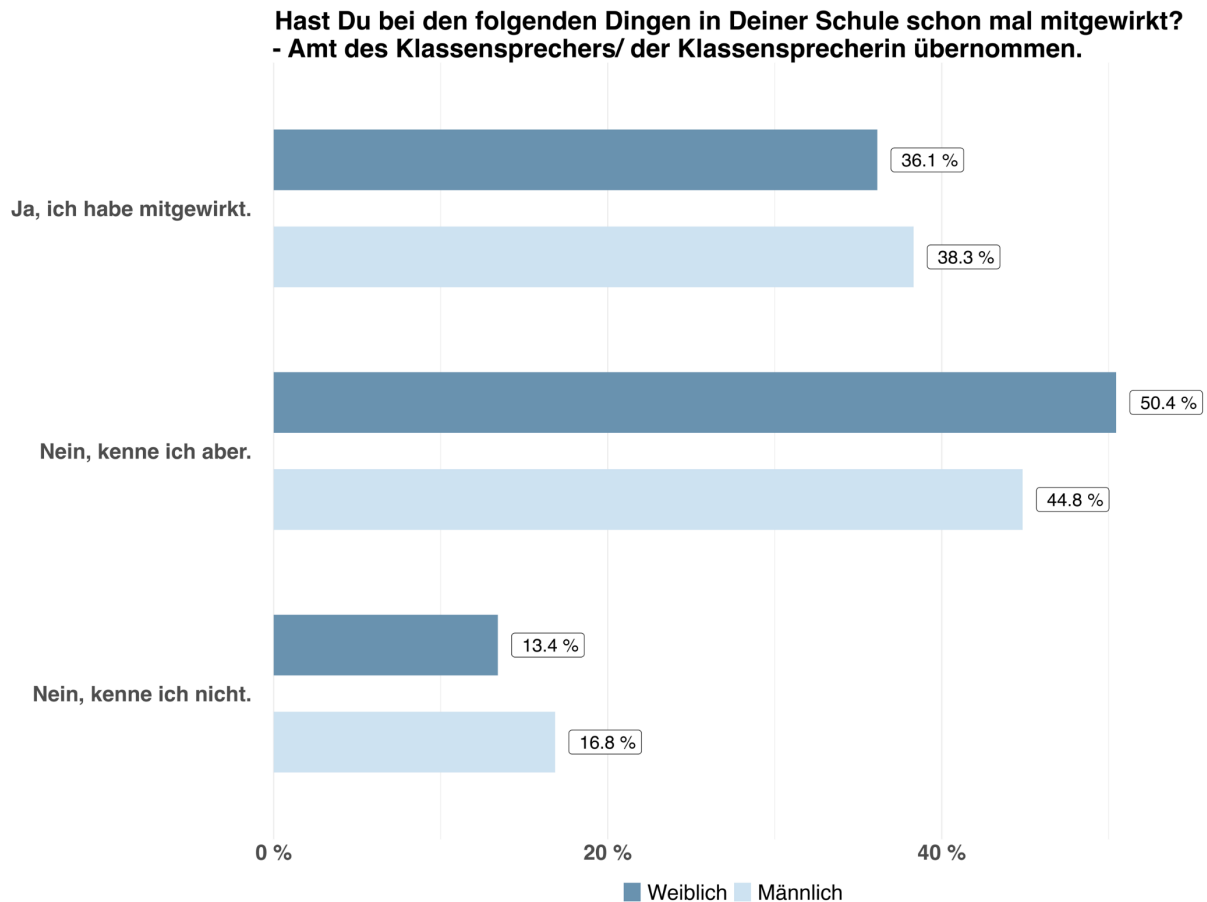
Amt des Klassensprechers/der Klassensprecherin übernommen: N = 1.866; N ungewichtet = 1.864;

Daten: Jugendstudie 2024.

Betrachtet man das Engagement in der Schule separat nach Jungen und Mädchen, so zeichnet sich ab, dass die Mädchen sich insgesamt häufiger als die Jungen in unterschiedliche Teile des schulischen Alltags eingebracht hatten. Dies gilt für alle Optionen außer für das Amt der Klassensprecherin bzw. des Klassensprechers. Die Mitwirkungsquote, also der Anteil, der angab, bereits einmal schulisches Engagement in den erfragten Bereichen eingebracht zu haben, variiert bei den Mädchen zwischen 22 % (Mitgestaltung oder Vorbereitung einer Schülervollversammlung) und 56 % (Mitwirkung bei der Organisation eines Projekttag, einer Projektwoche oder Schulfestes) und bei den Jungen zwischen 15 % (Ausbildung zum Streitschlichter, Schulsanitäter, Suchtbeauftragten gemacht) und 41 % (Mitwirkung bei der Organisation eines Projekttag, einer Projektwoche oder Schulfestes). Beim Amt der Klassensprecherin bzw. des Klassensprechers gaben mit 36 % der Mädchen etwas weniger als bei den Jungen (38 %) an, dieses bereits einmal übernommen zu haben (s. Abbildung 56).



**Abbildung 56: Amt als Klassensprecherin oder Klassensprecher nach Geschlecht**



*N gewichtet = 1.740; N ungewichtet = 1.742; Daten: Jugendstudie 2024.*

### **Unterricht: Mitbestimmen, die Meinung äußern—teilweise**

Täglich verbringen Schülerinnen und Schüler einen erheblichen Teil ihrer Zeit mit ihrer Schulklasse. Im Unterricht und in den Pausen teilen sie Erfahrungen, setzen sich gemeinsam mit Themen und Fragen auseinander und werden dabei von Lehrkräften angeleitet, gefordert und gefördert. In den jüngsten PISA-Studien wurde sichtbar, dass sich die gefühlte Unterstützung durch die Lehrkräfte beim Lernen aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler über die Jahre verbessert hat (OECD, 2023b). Es gilt inzwischen als empirisch gut belegt, dass die Leistungen von Schülerinnen und Schülern eng mit deren Wahrnehmung der Unterrichtsorganisation zusammenhängen, während das Interesse an den zu erlernenden Inhalten mit einem unterstützenden Unterrichtsklima und kognitiver Aktivierung im Unterricht zusammenhängt (Fauth et al., 2014; Fauth & Leuders, 2018).

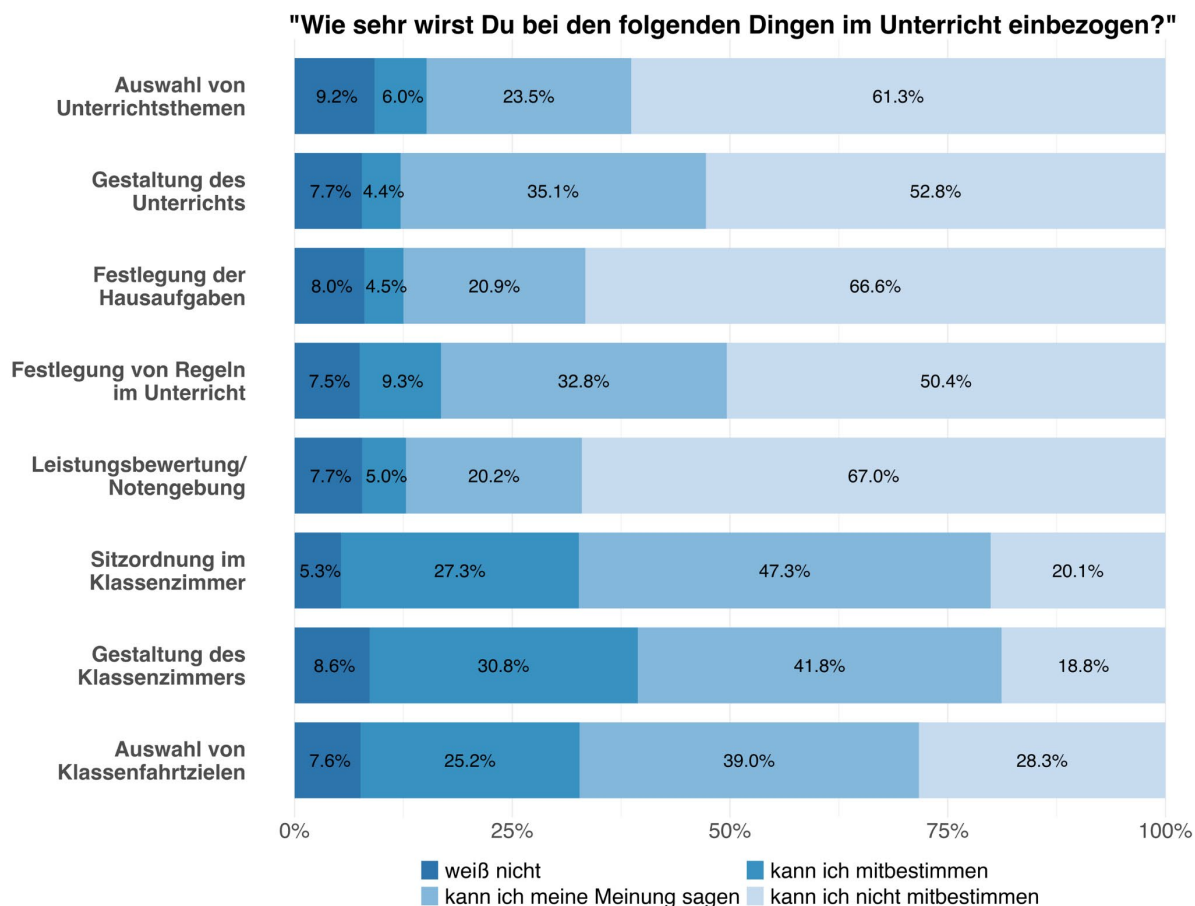
In der Jugendstudie 2024 machten die Jugendlichen Angaben darüber, wie sie in verschiedene Aspekte des Unterrichts und dessen Organisation einbezogen wurden. Unterschieden wurde dabei, ob sie überhaupt nicht einbezogen wurden, ob sie ihre Meinung sagen durften oder ob sie mitbestimmen konnten. Erfragt wurden acht Themen: die Auswahl von Unterrichtsthemen, Gestaltung des Unterrichts, Festlegung der Hausaufgaben sowie von Regeln

im Unterricht, Leistungsbewertung und Notengebung, Sitzordnung im Klassenzimmer, Gestaltung des Klassenzimmers sowie die Auswahl von Klassenfahrtzielen.

Der Grad, inwieweit die Schülerinnen und Schüler in schulische Angelegenheiten einbezogen werden, unterscheidet sich zwischen diesen Themen in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler deutlich (s. Abbildung 57). Am stärksten miteinbezogen fühlten sich die Jugendlichen bei der Gestaltung des Klassenzimmers. Hier konnten sie ihre Meinung sagen (42 %) oder aktiv mitbestimmen (31 %). Ähnlich sieht es bei der Sitzordnung im Klassenzimmer aus: 47 % gaben an, dass ihre Meinung dazu gehört wird, weitere 27 % berichteten von Mitbestimmungsrechten. Bereits in der Jugendstudie 2022 waren diese beiden Themen diejenigen, bei denen am meisten Mitbestimmung für die Schülerinnen und Schüler möglich war (damals allerdings andersherum gereiht). Bei der Auswahl von Klassenfahrtzielen waren es 2024 mit 39 % (Meinung sagen) bzw. 25 % (Mitbestimmung) etwas weniger. Auch diese Rangposition bei der Mitbestimmung entspricht derjenigen aus der Jugendstudie 2022.

Deutlich weniger einbezogen fühlten sich die Jugendlichen bei der Festlegung von Regeln im Unterricht. Hier sah sich die Hälfte der Schülerinnen und Schüler überhaupt nicht eingebunden oder lediglich informiert (2022 waren dies etwa zwei Drittel; die Mitbestimmungsmöglichkeit hat sich also inzwischen erhöht). Sehr ähnlich sah das Bild bei der Mitbestimmung der Gestaltung des Unterrichts aus, etwas mehr als die Hälfte gab an, nicht mitbestimmen zu können, 35 % berichteten davon, ihre Meinung dazu äußern zu können und 4 % bejahten die Mitbestimmungsmöglichkeit explizit. Am wenigsten Mitbestimmung seitens der Schülerinnen und Schüler wurde bei der Auswahl der Unterrichtsthemen sowie der Festlegung der Hausaufgaben erlebt: Ein knappes Viertel gab an, die eigene Meinung zur Auswahl der Unterrichtsthemen sagen zu können, 6 % konnten mitbestimmen. Bei der Festlegung der Hausaufgaben waren dies 21 bzw. 5 %.

**Abbildung 57: Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht**

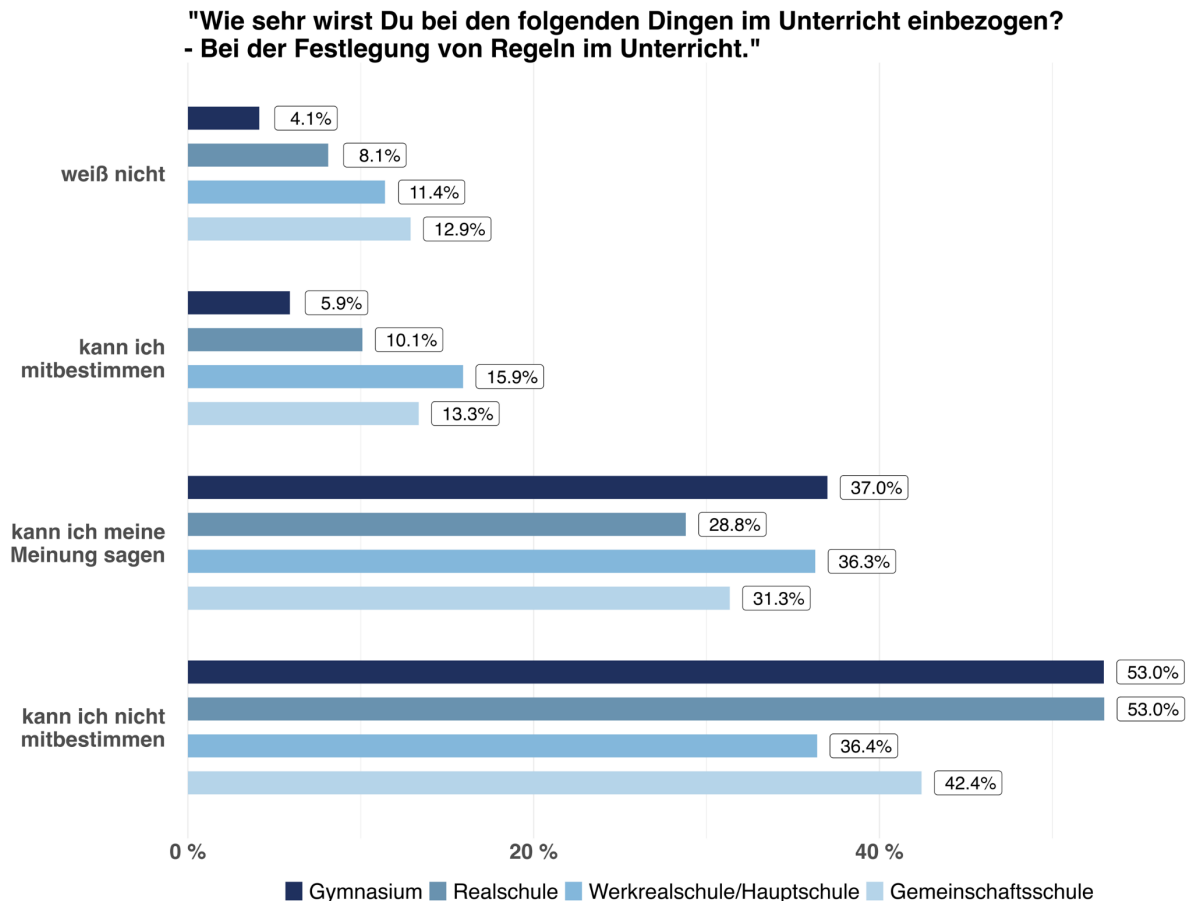


Auswahl von Unterrichtsthemen: N = 1.854; N ungewichtet = 1.857;  
 Gestaltung des Unterrichts: N = 1.841; N ungewichtet = 1.839;  
 Festlegung der Hausaufgaben: N = 1.849; N ungewichtet = 1.851;  
 Festlegung von Regeln im Unterricht: N = 1.843; N ungewichtet = 1.844;  
 Leistungsbewertung/ Notengebung: N = 1.838; N ungewichtet = 1.840;  
 Sitzordnung im Klassenzimmer: N = 1.838; N ungewichtet = 1.840;  
 Gestaltung des Klassenzimmers: N = 1.835; N ungewichtet = 1.836;  
 Auswahl von Klassenfahrtzielen: N = 1.836; N ungewichtet = 1.840;  
 Daten: Jugendstudie 2024.

Ein differenzierter Vergleich der Schularten fördert bei einigen Themen der Mitbestimmung bedeutsame Unterschiede zu Tage (s. Abbildung 58 und Abbildung 59). Insbesondere die Festlegung von Regeln im Unterricht bietet eine unmittelbare Gelegenheit zum Erproben demokratischer Prozesse im Schulalltag, so dass hier eine hohe Mitbestimmungsrate zu erwarten wäre. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler spiegeln allerdings eine andere Wirklichkeit wider: In allen Schularten gab die größte Gruppe der Jugendlichen an, nicht mitbestimmen zu können. An Gymnasien und Realschulen waren dies mit jeweils 53 % sogar mehr als die Hälfte, an Gemeinschaftsschulen 42 % und an Werkrealschulen/Hauptschulen 36 %. Die eigene Meinung zu den Regeln im Unterricht konnten Jugendliche an Gymnasien (37 %) und Werkrealschulen/Hauptschulen (36 %) am häufigsten sagen, an Gemeinschaftsschulen galt dies für 31 % und an Realschulen für 29 %. Als tatsächliche Mitbestimmung er-

lebten die Festlegung der Regeln im Unterricht nur recht kleine Gruppen: An Gymnasien waren es 6 %, an Realschulen 10 %, an Gemeinschaftsschulen 13 % und an Werkrealschulen/Hauptschulen 16 %.

**Abbildung 58: Mitbestimmung bei der Festlegung von Regeln im Unterricht nach Schulform**

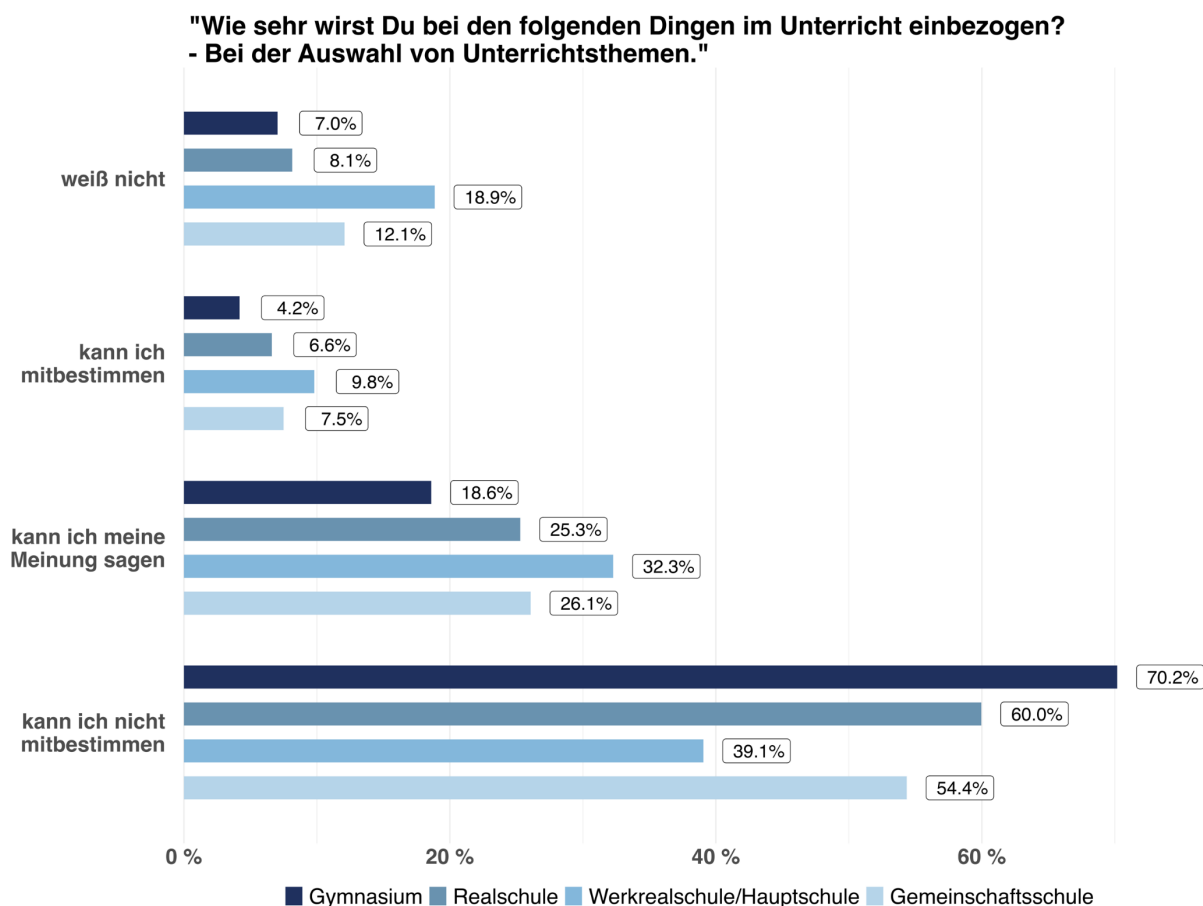


*N gewichtet = 1.843; N ungewichtet = 1.884; Daten: Jugendstudie 2024.*

Ein Aspekt, bei dem zunächst eher wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten erwartet werden würden, sind die Unterrichtsthemen. Allerdings täuscht dieser Eindruck bei genauerem Hinsehen, denn auch wenn der Unterricht entsprechend der Bildungspläne geplant und gestaltet wird, so bieten sich stets auch unterschiedliche Optionen für konkrete Themen, die beispielsweise der Erarbeitung von Konzepten oder der Vertiefung von Kompetenzen dienen können. Entsprechend der Rahmenvorgaben des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg umfasst das sogenannte Kerncurriculum alle verbindlichen Inhalte der Bildungsstandards und muss in 27 Schulwochen bearbeitet werden können (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016). Darüber hinaus dient das sogenannte Schulcurriculum der Vertiefung und Erweiterung dieser inhaltlichen Vorgaben und wird von der Schule selbst vor Ort erarbeitet. Hier können die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichem Ausmaß einbezogen werden. Auch in diesem Bereich treten zwischen den baden-württembergischen Schularten in der Jugendstudie 2024 große Unterschiede hervor: An Gymnasien gaben die Schülerinnen und Schüler am seltensten an, hier mitbestimmen zu

können (4 %), an Realschulen waren es etwas mehr (7 %) und an Gemeinschaftsschulen (8 %) sowie an Werkrealschulen/Hauptschulen prozentual am meisten (10 %). Insgesamt wird hier deutlich, dass die Mitbestimmung in Bezug auf die Auswahl von Unterrichtsthemen sehr gering ausgeprägt war und die meisten Schülerinnen und Schüler hier nicht einmal ihre Meinung einbringen konnten (s. Abbildung 59).

**Abbildung 59: Mitbestimmung bei der Auswahl von Unterrichtsthemen nach Schulform**



*N gewichtet = 1.817; N ungewichtet = 1.820; Daten: Jugendstudie 2024.*

### Schulabsentismus: Unterrichtsversäumnisse aus nicht akzeptablen Gründen

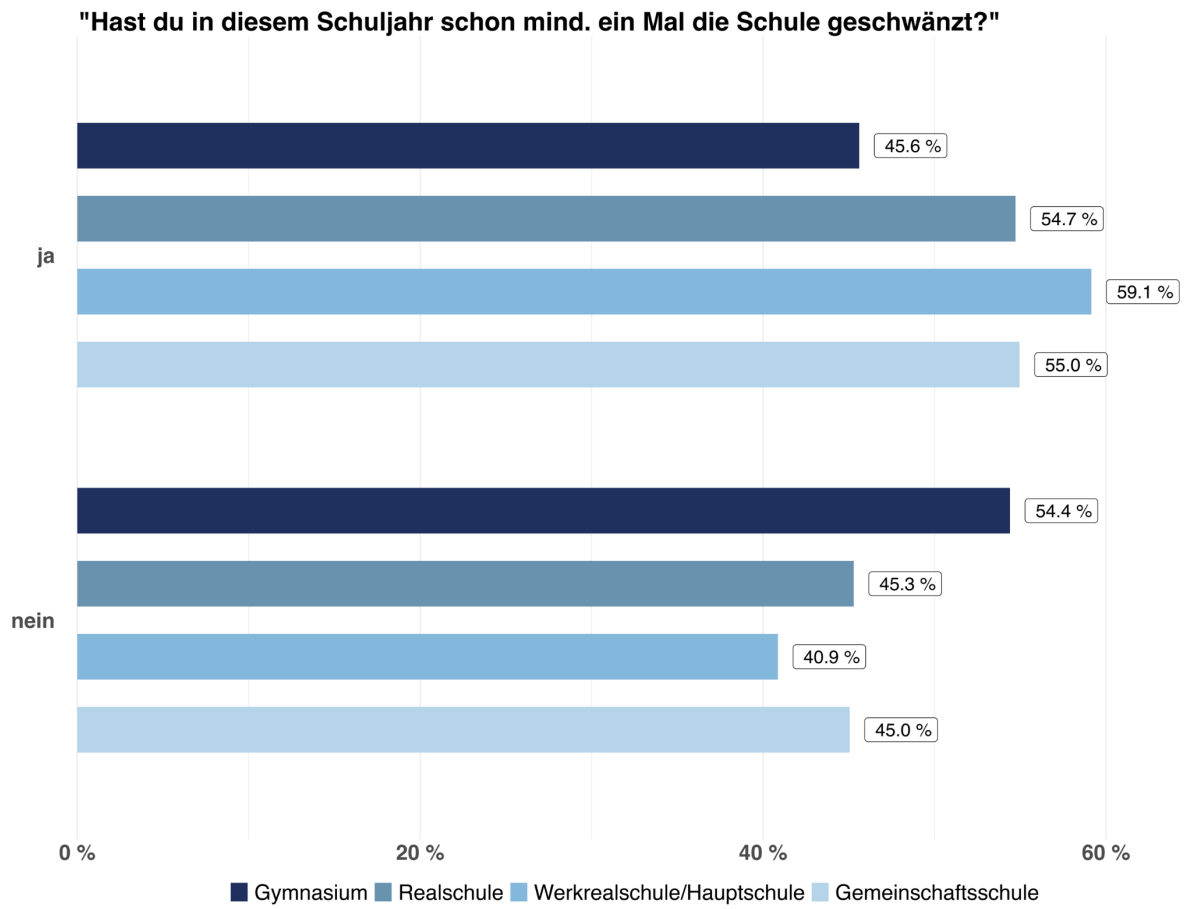
Ein Anteil von 7 % der Jugendlichen zwischen 16 und 22 Jahren hat im Jahr 2022 in Baden-Württemberg die Schule ohne einen Abschluss verlassen (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2023). Bundesweit liegt dieser Anteil ebenfalls bei 7 %. Die in der Jugendstudie 2024 befragten Schülerinnen und Schüler stehen je nach Schulart selbst kurz vor ihrem ersten Schulabschluss oder haben noch einige Jahre als Schülerinnen und Schüler vor sich. Wer die Schule ohne Abschluss verlässt, hat es schwer, in Ausbildung und Beruf zu gelangen und damit geringe Chancen auf selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Bevor es zu einem Abbruch der Schule ohne qualifizierten Abschluss kommt, zeigen viele der Betroffenen unter anderem ein auffallendes Verhalten: Sie versäumen teilweise empfindlich häufig den Unterricht aus Gründen, die angesichts der Schulpflicht nicht akzeptabel sind (im

Gegensatz etwa zu einer Erkrankung oder einem Todesfall in der Familie). Solche inakzeptablen Unterrichtsversäumnisse werden in der Forschung zum Thema als Schulabsentismus bezeichnet (Ricking & Hagen, 2016; Sälzer, 2010). Darunter fallen Verhaltensweisen wie Zuspät-Kommen, gelegentliches Schwänzen, gehäufte Fehlzeiten und Unterrichtsvermeidung mit unterschiedlichen Aufenthaltsorten, sowohl auf dem Schulgelände als auch außerhalb. Theorien der Forschung zum Thema Schulabsentismus lassen sich grob in zwei Hauptlinien unterteilen: eine individuelle und eine institutionelle Perspektive. Beide sind bereits gut in empirischen Studien überprüft und auch miteinander verknüpft worden. Die individuelle Perspektive geht davon aus, dass Schulkinder und ihre Familien für die Fehlzeiten verantwortlich sind, und sucht nach Gründen und Umständen in der Person der Schülerinnen und Schüler sowie in ihrer unmittelbaren Umgebung. Vor allem frühe Studien betrachteten die Abwesenheit von Schulkindern als ein Problem der Einzelnen oder ihrer Familien. Im Kontrast dazu geht der zweite theoretische Ansatz, die institutionelle Perspektive, davon aus, dass es ohne Schule und Schulpflicht auch keinen Schulabsentismus geben kann. Sie berücksichtigt ferner explizit, dass das schulische Umfeld ein möglicher Risikofaktor für Absentismus ist. Den Kern dieser Perspektive bilden Schulmerkmale, die ganz allgemein mit dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang stehen können, wie z.B. eben Fehlzeiten oder die Abbruchquote (Sälzer, 2010; Sälzer & Lenski, 2016). Durch ihre Struktur und Organisation bieten Schulen unterschiedliche Anlässe und Kontexte für die Entwicklung von Absentismus. In der Jugendstudie 2024 hatten die Jugendlichen daher Gelegenheit, ihre eigenen Erfahrungen mit Schulabsentismus wiederzugeben.

### **An Gymnasien wird seltener geschwänzt als an anderen Schularten.**

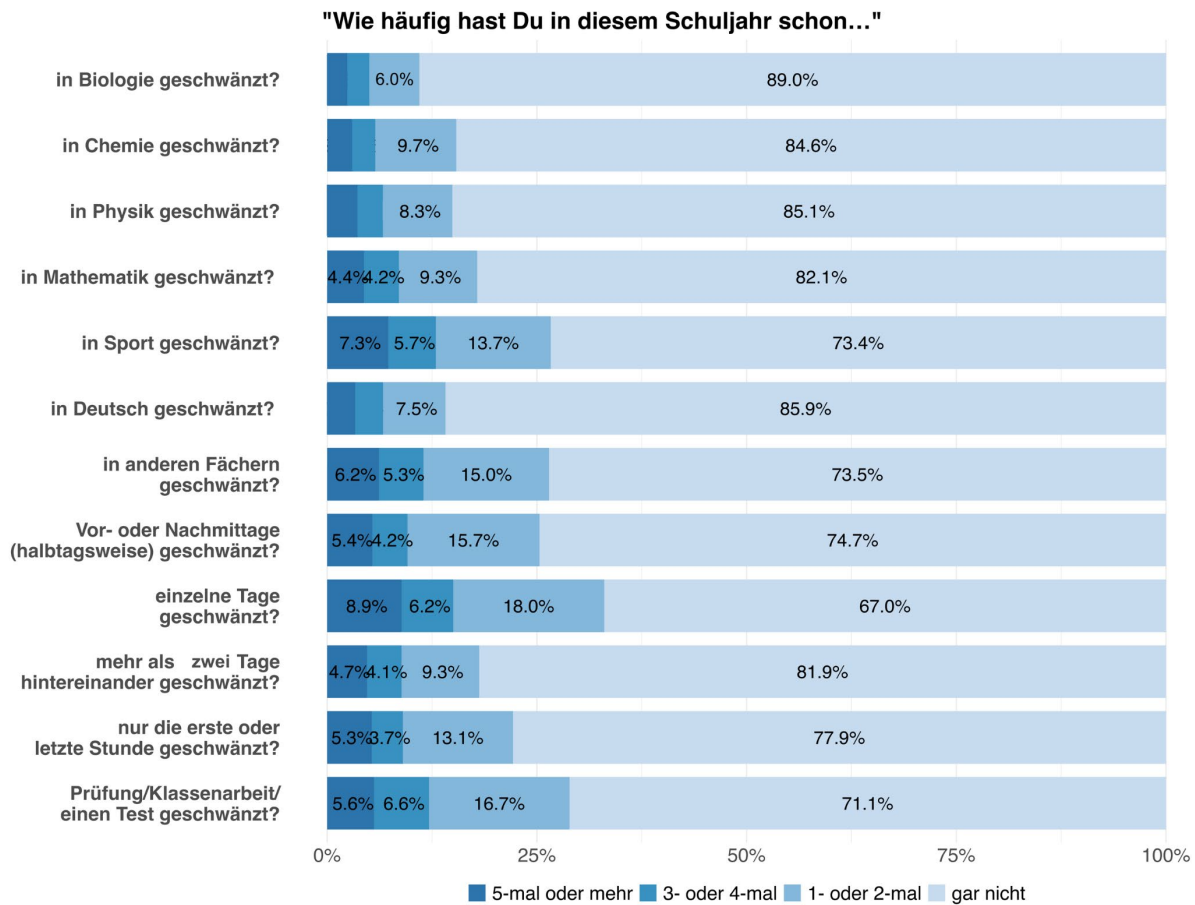
Insgesamt gaben 52 % der Schülerinnen und Schüler an, in diesem Schuljahr (von September 2023 bis zum Befragungszeitraum zwischen Februar und Mai 2024) schon mindestens einmal den Unterricht geschwänzt zu haben. Getrennt nach Schularten betrachtet, stellt sich heraus, dass an Gymnasien seltener geschwänzt wurde als an nicht gymnasialen Schularten (s. Abbildung 60): Während an Gymnasien 46 % der Schülerinnen und Schüler angaben, zwischen den letzten Sommerferien und dem Befragungszeitpunkt schon mindestens einmal unerlaubt Unterricht versäumt zu haben, waren dies an den weiteren Schularten in Baden-Württemberg zwischen 55 % (Realschule) und 59 % (Werkrealschule/Hauptschule). Die in Abbildung 60 dargestellten prozentualen Anteile wurden berechnet, indem die Antworten der Jugendlichen auf die Frage „Wie häufig hast du im aktuellen Schuljahr schon [bestimmte Fächer, halbe und ganze Tage, Prüfungen] geschwänzt?“ jeweils mit 0 (nein) oder 1 (ja) kodiert und dann summiert wurden. Schülerinnen und Schüler, die insgesamt die Summe 0 erreicht und damit keine der Optionen für geschwänzten Unterricht bejaht hatten, gehörten zur Gruppe derjenigen, die nicht geschwänzt hatten. Die zweite Gruppe hatte einen Wert von 1 und höher erreicht und entsprechend mindestens schon einmal den Unterricht geschwänzt.

**Abbildung 60: Jugendliche, die im aktuellen Schuljahr schon mindestens einmal den Unterricht geschwänzt haben**



*N gewichtet = 1.891; N ungewichtet = 1.875; Daten: Jugendstudie 2024.*

**Abbildung 61: Selbstberichteter Schulabsentismus im aktuellen Schuljahr nach Fächern und Zeitdauer**



\* 5-mal oder mehr in Biologie geschwänzt: 2,4 %; 3- oder 4-mal in Biologie geschwänzt: 2,4 %;  
 \* 5-mal oder mehr in Chemie geschwänzt: 2,9 %; 3- oder 4-mal in Chemie geschwänzt: 2,8 %;  
 \* 5-mal oder mehr in Physik geschwänzt: 3,6 %; 3- oder 4-mal in Physik geschwänzt: 3,0 %;  
 \* 5-mal oder mehr in Deutsch geschwänzt: 3,3 %; 3- oder 4-mal in Biologie geschwänzt: 3,3 %;  
 Für alle Antworten: N gewichtet = 1.918 ; N ungewichtet = 1.936; Daten: Jugendstudie 2024.

### **Geschwänzt werden eher ganze einzelne Tage als gezielt bestimmte Fächer**

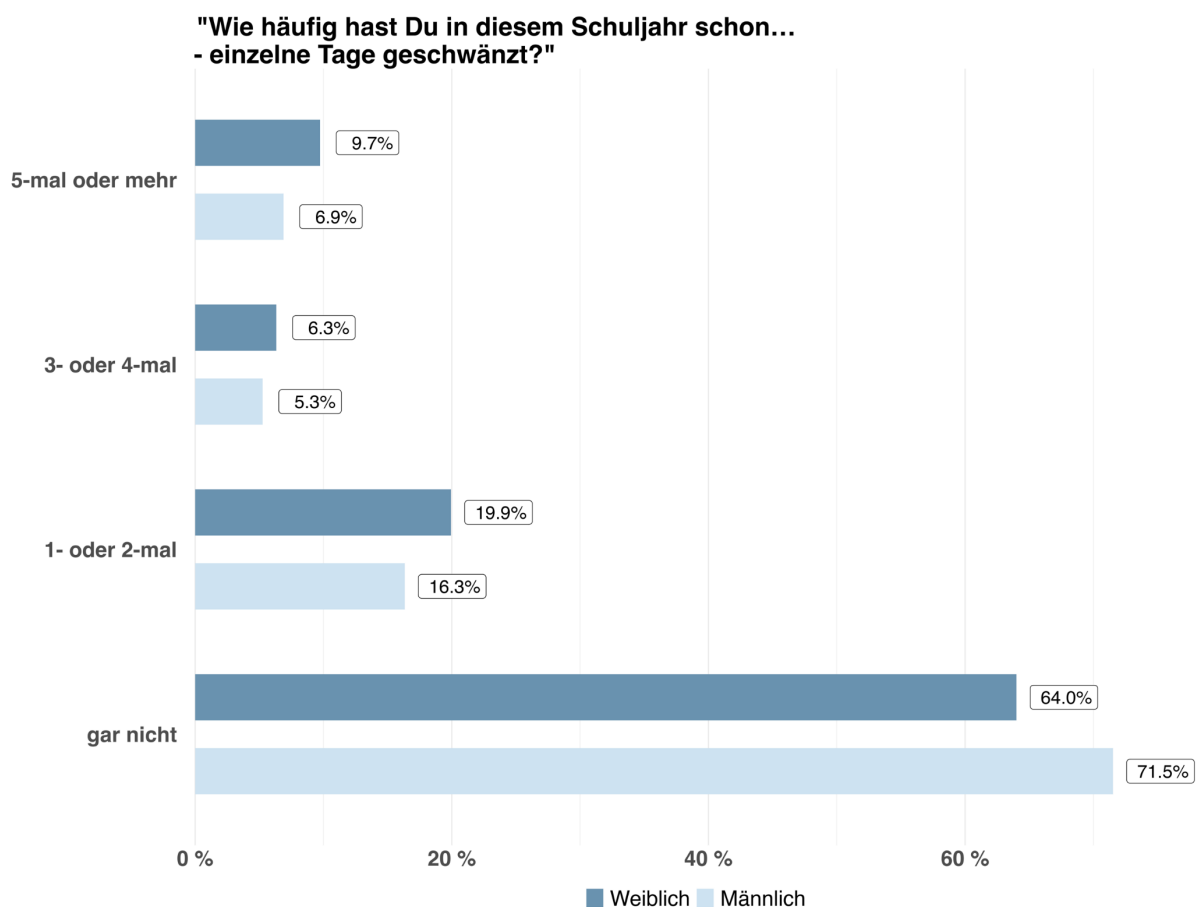
Die an der Jugendstudie beteiligten Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg gaben an, eher ganze einzelne Schultage zu schwänzen als gezielt bestimmte Fächer (s. Abbildung 61); etwa ein Drittel der Jugendlichen war im laufenden Schuljahr bereits einmal einen ganzen Tag dem Unterricht ferngeblieben. In Bezug auf das fachspezifische Schwänzen ist das Fach Sport wie in den meisten anderen Untersuchungen auch (Sälzer & Heine, 2016; Srem-Sai et al., 2024) das beliebteste Fach: Etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler hatte dieses Fach bereits einmal unerlaubt versäumt. Am seltensten wurde das Fach Biologie geschwänzt (11 %). Aufschlussreich ist auch der Blick auf die Fragen, die ausgeprägtere Unterrichtsversäumnisse erfassen: Versäumen von mehr als zwei Tagen hintereinander sowie das Fehlen bei einer Prüfung, Klassenarbeit oder einem Test. Knapp 20 % der Schülerinnen und Schüler haben laut eigener Angaben im laufenden Schuljahr bereits mehr als zwei Tage hintereinander geschwänzt und knapp 30 % absichtlich eine Prüfung, Klassenarbeit oder einen



Test versäumt (Abbildung 61). Beide Größen zeigen, dass Schulabsentismus in Baden-Württemberg keine Lappalie ist, sondern ernstzunehmende Ausmaße erreicht hat. Da bundesweit belastbare Zahlen fehlen, ist ein Benchmarking dieser Anteile nicht möglich, aber im Sinne eines groben Monitorings sollten diese Zahlen Anlass zur Sorge geben. Unterricht findet nur für diejenigen statt, die auch daran teilnehmen.

Im Kontext des internationalen Forschungsstands gilt mittlerweile als Konsens, dass die Prävalenz von Schulabsentismus möglichst differenziert betrachtet werden muss, um die Problematik präzise zu erfassen und entscheiden zu können, wie am besten damit umzugehen sei. Besonders gut lässt sich dies am Beispiel der Geschlechterunterschiede bei Schulabsentismus zeigen: In Baden-Württemberg gaben die Mädchen an, häufiger zu schwänzen als die Jungen (56 % versus 46 %); dies entspricht dem Stand zahlreicher nationaler und internationaler Untersuchungen (Bos et al., 1992; Heine & Sälzer, 2023; Stamm et al., 2009; Vaughn et al., 2013). Die meisten publizierten Studien finden bei vertiefter Betrachtung jedoch, dass die Jungen zwar seltener, aber dafür dann intensiver dem Unterricht fernbleiben; also eher die höheren Ausprägungen der Fragen (3- bis 4-mal, 5-mal und mehr) auswählen. In der Jugendstudie Baden-Württemberg ist dies nicht der Fall; besonders deutlich bei der Frage zum Schwänzen ganzer Schultage (s. Abbildung 62). In allen Antwortkategorien außer „gar nicht“ stimmte ein höherer Anteil an Mädchen zu als an Jungen.

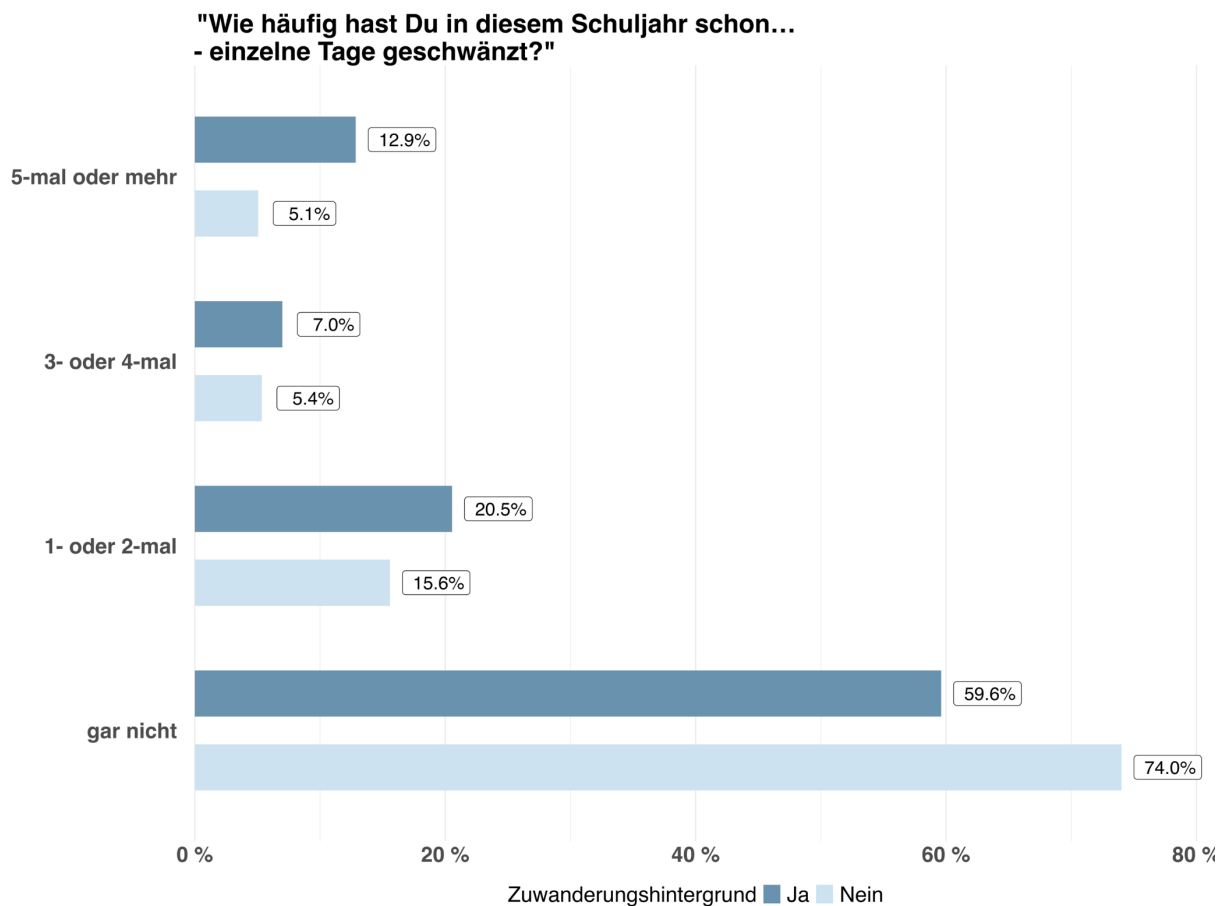
**Abbildung 62: Schwänzen einzelner ganzer Schultage nach Geschlecht**



*N gewichtet = 1.790 ; N ungewichtet = 1.796; Daten: Jugendstudie 2024.*

Während 72 % der Jungen angaben, in diesem Schuljahr noch keinen ganzen Schultag geschwänzt zu haben, waren dies bei den Mädchen etwas weniger als zwei Drittel (64 %). Bei der Differenzierung nach Häufigkeiten war der Anteil der Mädchen ausnahmslos höher als der der Jungen: Im laufenden Schuljahr schon ein- bis zweimal einen ganzen Tag unerlaubt versäumt zu haben, berichteten knapp 20 % der Mädchen (vs. 16 % der Jungen), drei- bis viermal 6 % der Mädchen (Jungen: 5 %) und die am stärksten ausgeprägte Kategorie, fünfmal und mehr, bejahten 10 % der Mädchen und 7 % der Jungen. Es zeigt sich hier also ein konsistentes Bild in Bezug auf Geschlechterdifferenzen beim Schwänzen ganzer Schultage.

**Abbildung 63: Schwänzen einzelner ganzer Schultage nach Zuwanderungshintergrund**



*N gewichtet = 1.918; N ungewichtet = 1.936; Daten: Jugendstudie 2024.*

Gemäß dem aktuellen Forschungsstand erwartungskonform ist der Befund, dass Jugendliche mit einem Zuwanderungshintergrund häufiger unerlaubt dem Unterricht fernbleiben als solche ohne. Während unter den Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund 74 % angaben, im aktuellen Schuljahr noch keinen Tag geschwänzt zu haben, so sind dies unter denjenigen mit einem Zuwanderungshintergrund lediglich knapp 60 %.

## Gründe für Schulabsentismus

Die Gründe, aus denen Jugendliche unerlaubt dem Unterricht fernbleiben, sind vielfältig und individuell sehr unterschiedlich. Das macht es so herausfordernd, Schulabsentismus flächendeckend und nachhaltig zu verhindern: Es sind oftmals schlicht Gelegenheiten, die sich bieten, und für einen Teil der Schülerinnen und Schüler beginnt damit ein regelmäßiges Schulmeidungsverhalten, das im Extremfall zu einer Entfremdung vom Bildungswesen führen kann (Ricking, 2023; Ricking & Hagen, 2016).

**Abbildung 64: Gründe für Schulabsentismus**



Für alle Antworten: *N gewichtet* = 2.092; *N ungewichtet* = 2.092; Daten: Jugendstudie 2024.

Abbildung 64 verdeutlicht, dass es „den“ einen Grund für Schulabsentismus nicht gibt. Das Bild, das hier sichtbar wird, ist typisch für das Jugendalter der befragten Schülerinnen und Schüler (Ricking & Bolz, 2024): Die am häufigsten gewählte Antwort war „aus einem anderen Grund“ (30 %), die Jugendlichen konnten oder wollten sich also nicht der ausführlichen Auswahlliste wiederfinden, sondern reihten sich in die „Restkategorie“ ein. Jenseits dieser häufigsten Antwort verteilten sich die Schülerinnen und Schüler in vergleichsweise kleinen Gruppen auf die anderen möglichen Gründe. Wir sehen hier, dass jeweils mehr als ein Fünftel angab, „keine Lust auf Schule“ gehabt zu haben (26 %), gewusst zu haben, „im Unterricht nichts zu verpassen“ (24 %), „einen Test nicht schreiben“ gewollt zu haben bzw. dass die „Freundinnen und Freunde das auch machen“ (jeweils 23 %). Am seltensten bestätigten die

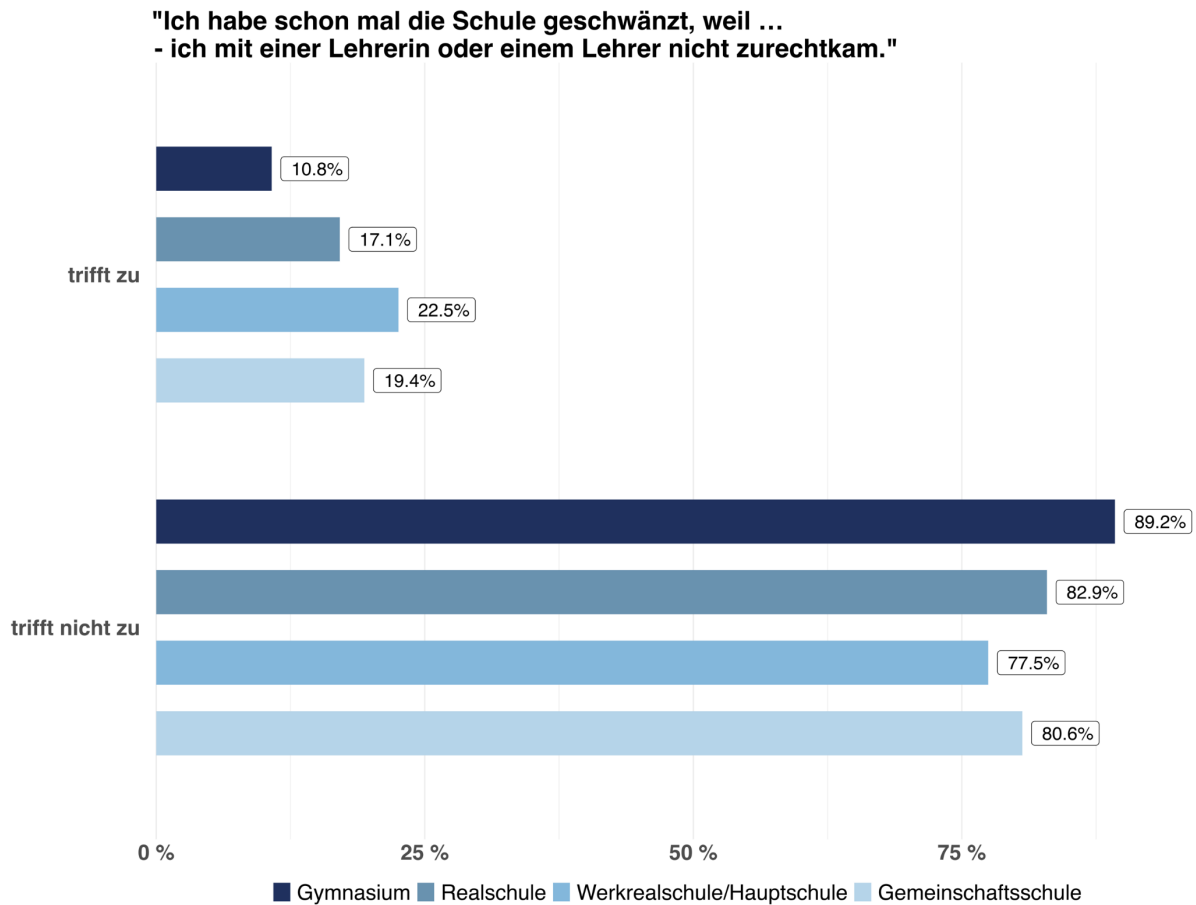
Schülerinnen und Schüler, die Schule zu schwänzen, weil die „Eltern das so wollten“ (7 %) — auch dies ist typisch für das Jugendalter, da elterliches Zurückhalten eher im Grundschulalter erfolgt (Herz et al., 2004).

Um den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu geben, auch in der Auswahlliste nicht vorhandene Begründungen anzugeben, wurde ein Freitextfeld zur Formulierung individueller Gründe für Schulabsentismus angeboten. Die hier angegebenen zahlenmäßig relevanten Begründungen lassen sich in zwei Gruppen unterteilen: Schwänzen wegen *persönlicher Probleme* (elf Nennungen, z. B. „Angst vor Test“, „damit ich nicht gemobbt werde“ oder „weil ich Depressionen habe“) sowie Schwänzen, weil *andere Prioritäten* gesetzt werden (neun Nennungen, z. B. „Fortnite“, „Ich wollte mehr Freizeit“ oder „Ich habe einen Hund bekommen“).

## Unterschiede nach Schularten

Mit den jeweiligen Gründen für das unerlaubte Fernbleiben vom Unterricht hängt unter anderem zusammen, welche Ansätze der Prävention und Intervention sinnvoll und erfolgversprechend sind (Klein et al., 2022; Ricking et al., 2009). Deshalb ist ein differenzierter Blick in die unterschiedlichen Schularten in Baden-Württemberg hilfreich, um gegebenenfalls Strategien für den Umgang mit absenten Schülerinnen und Schülern auszuwählen. Es fällt auf, dass vor allem zwischen Gymnasien und den nicht gymnasialen Schularten Unterschiede in den Begründungen für Schulabsentismus vorliegen: An Gymnasien wird offenbar aus anderen Gründen und Anlässen geschwänzt als an anderen Schularten. Besonders deutlich unterscheiden sich die Gymnasien von den anderen Schularten bei der Begründung, dass sie mit einer Lehrkraft nicht zurechtgekommen seien und deshalb dem Unterricht ferngeblieben seien (Abbildung 65). An Gymnasien gaben mit 11 % deutlich weniger Schülerinnen und Schüler dies als Grund für unerlaubte Unterrichtsversäumnisse an als an den anderen Schularten (zwischen 17 % und 23 %).

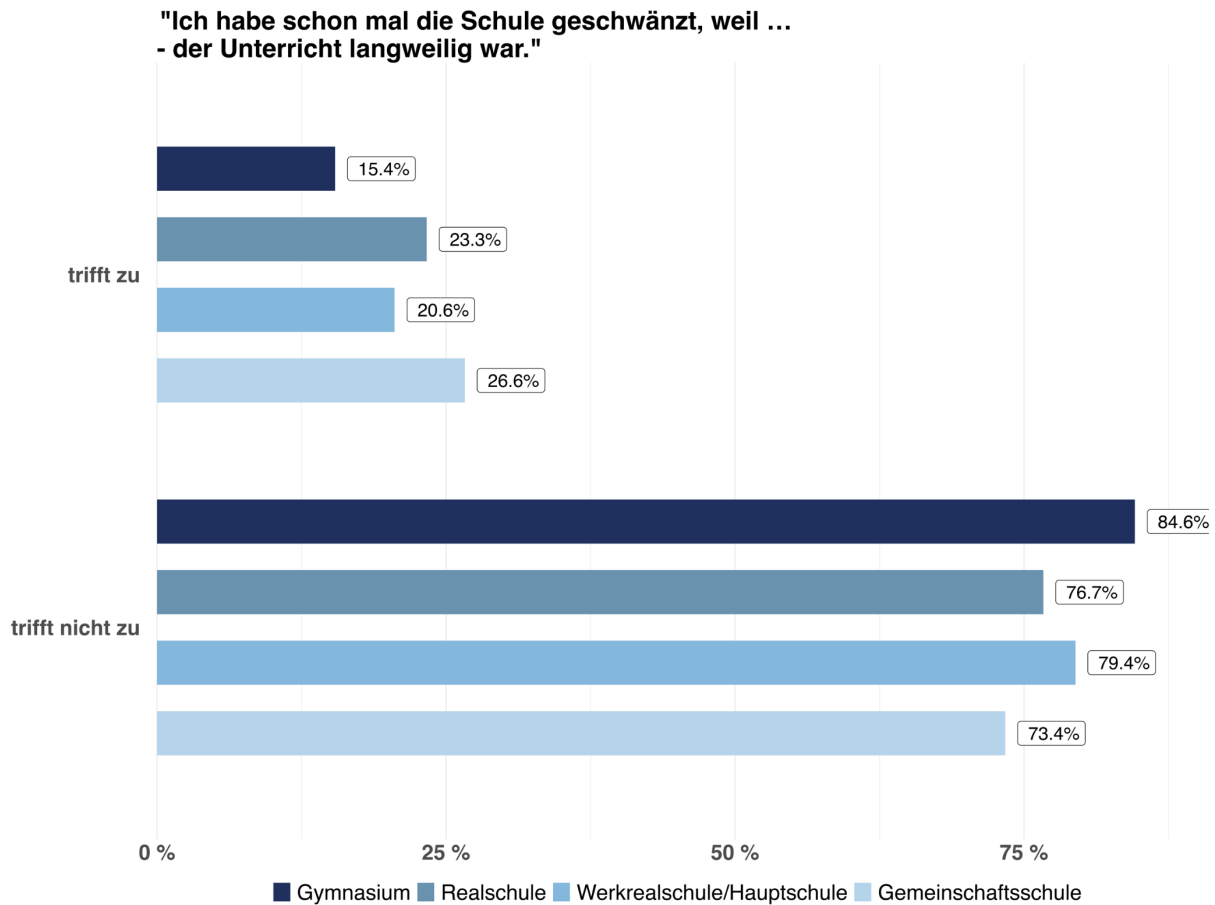
**Abbildung 65: Schulabsentismus, weil jemand mit einer Lehrkraft nicht zurechtkam**



*N gewichtet = 1.875; N ungewichtet = 1.891; Daten: Jugendstudie 2024.*

Typischerweise ist einer der am häufigsten genannten Gründe im Jugendalter, weshalb Schülerinnen und Schüler es vorziehen, dem Unterricht fernzubleiben, Langeweile. Die Erwartung eines Unterrichts, der ihr Interesse nicht weckt, wird immer wieder zum Anlass genommen, die Schule zu schwänzen (Ruiz et al., 2018; Strand, 2014). In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Schularten in Baden-Württemberg ebenfalls voneinander, insbesondere die Gymnasien von den nicht gymnasialen Schularten (s. Abbildung 66): An Gymnasien war langweiliger Unterricht am seltensten Grund für geschwänzte Schulstunden (15 %), während an Werkrealschulen/Hauptschulen jede fünfte Antwort diesen Grund ansprach (21 %). Deutlich häufiger noch war dies an Realschulen der Fall (23 %) sowie an Gemeinschaftsschulen (27 %).

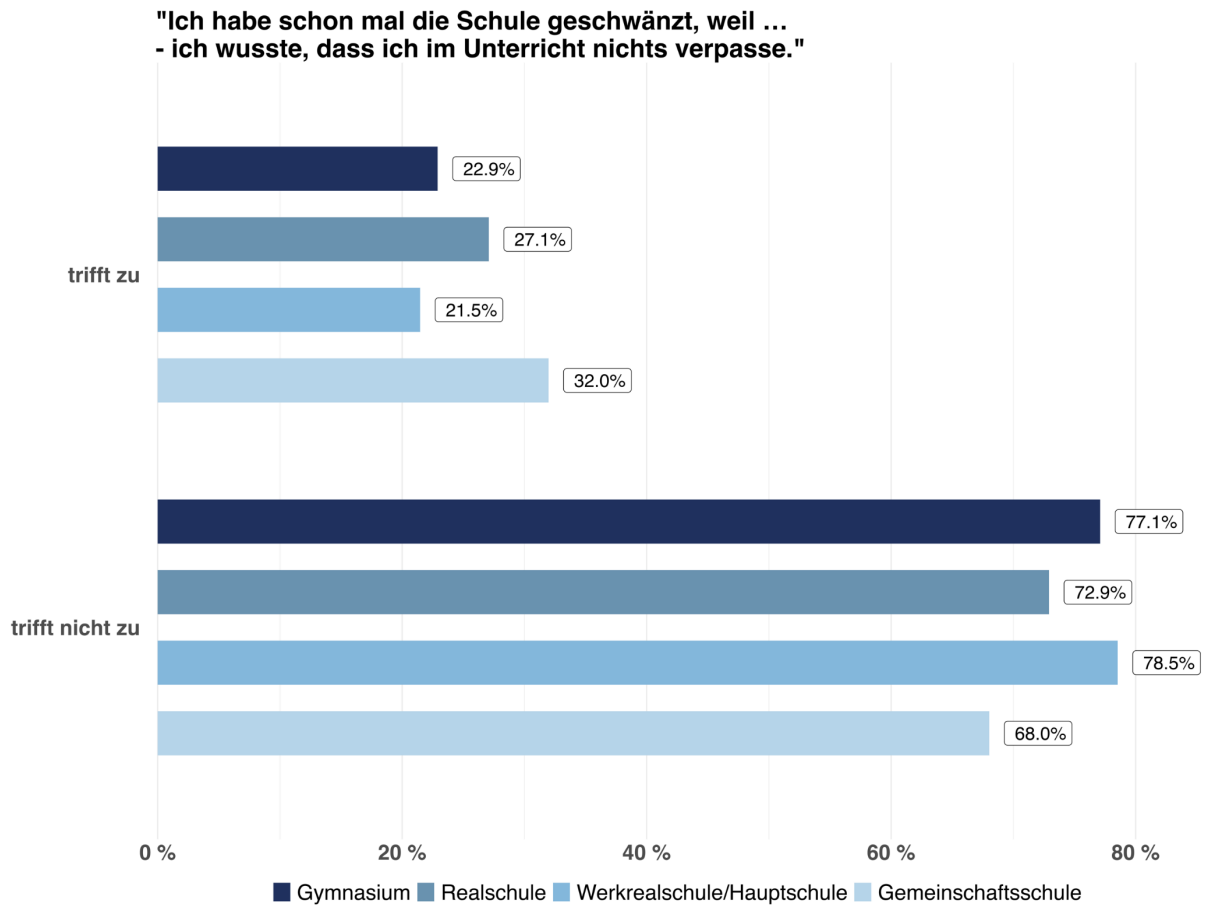
**Abbildung 66: Schulabsentismus, weil der Unterricht langweilig war**



*N gewichtet = 1.875; N ungewichtet = 1.981; Daten: Jugendstudie 2024.*

Im alltäglichen Verständnis wird Schulabsentismus häufig mit Schulversagen, Leistungsschwäche und individuellen Problemen Jugendlicher in Verbindung gebracht. Die empirische Forschung zeigt jedoch regelmäßig, dass diese Zusammenhänge zu kurz gedacht sind (Henry & Huizinga, 2007; Klein et al., 2022; Srem-Sai et al., 2024). Vielmehr ist es so, dass sowohl Über- als auch Unterforderung, sowohl Vermeidungsverhalten als auch die Präferenz für attraktivere Alternativen dazu führen können, dass Jugendliche unerlaubt dem Unterricht fernbleiben (Lenzen et al., 2016; Seeliger, 2016). In Deutschland werden Schülerinnen und Schüler so früh auf der Basis ihrer Schulleistungen in unterschiedliche Sekundarschularten aufgeteilt wie kaum in einem anderen Bildungssystem (OECD, 2023a). Zum Zeitpunkt der Befragung für die Jugendstudie Baden-Württemberg haben sie entsprechend bereits mehrere Jahre in einer separierten Schulform verbracht und Sozialisationsprozesse erlebt. Aus Abbildung 67 wird ersichtlich, dass schulartspezifisch in unterschiedlichem Ausmaß Unterricht geschwänzt wurde, weil die Jugendlichen sicher waren, dass sie nichts verpassen.

**Abbildung 67: Schulabsentismus, weil im Unterricht nichts verpasst wird (Schularten)**

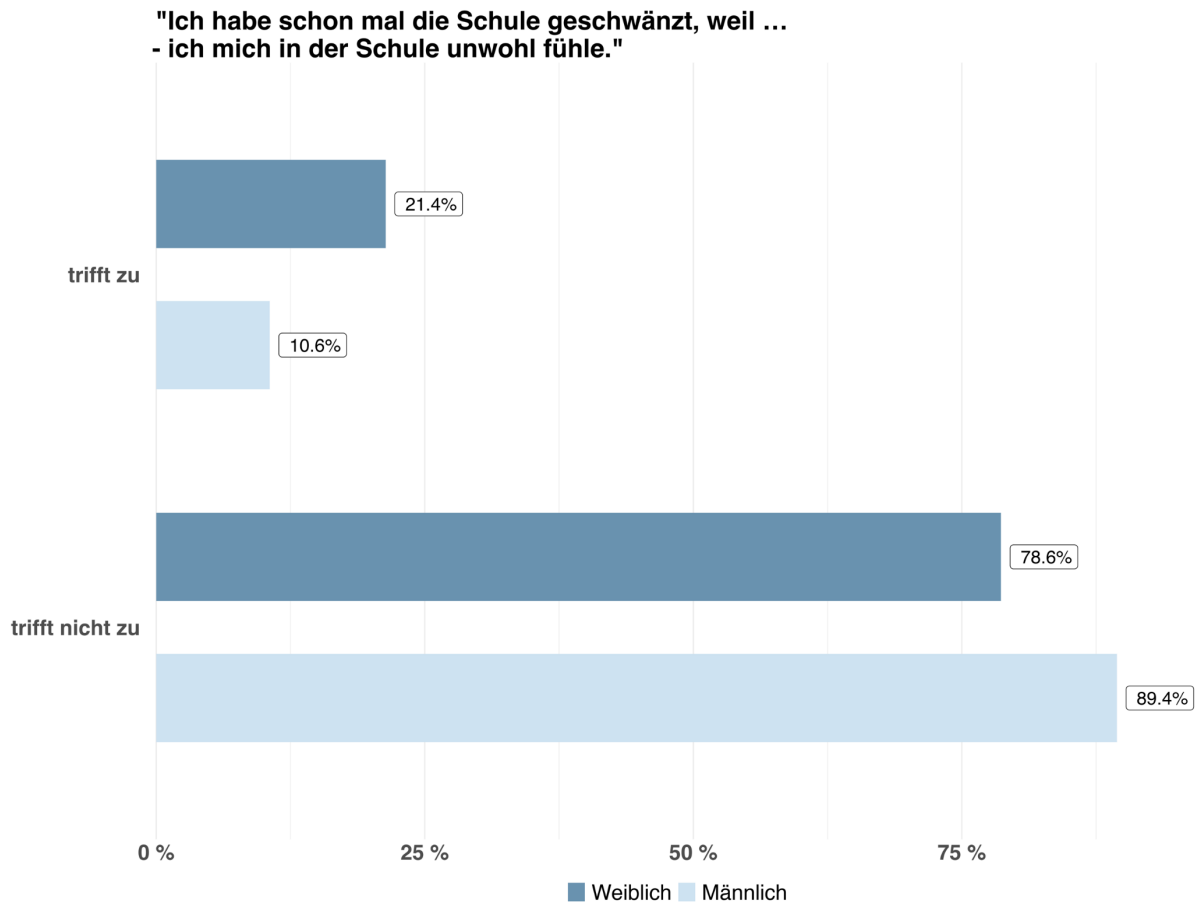


*N gewichtet = 1.875; N ungewichtet = 1.891; Daten: Jugendstudie 2024.*

### Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen

In Bezug auf die Begründungen für Schulabsentismus unterscheiden sich Jungen und Mädchen in Baden-Württemberg im Großen und Ganzen nicht signifikant voneinander. Der einzige Aspekt, dem Mädchen deutlich häufiger zustimmten als Jungen, ist „Ich habe schon mal die Schule geschwänzt, weil ich mich in der Schule unwohl fühle“ (21 % vs. 11 %, s. Abbildung 68).

**Abbildung 68: Schulabsentismus mangels Wohlbefinden in der Schule**



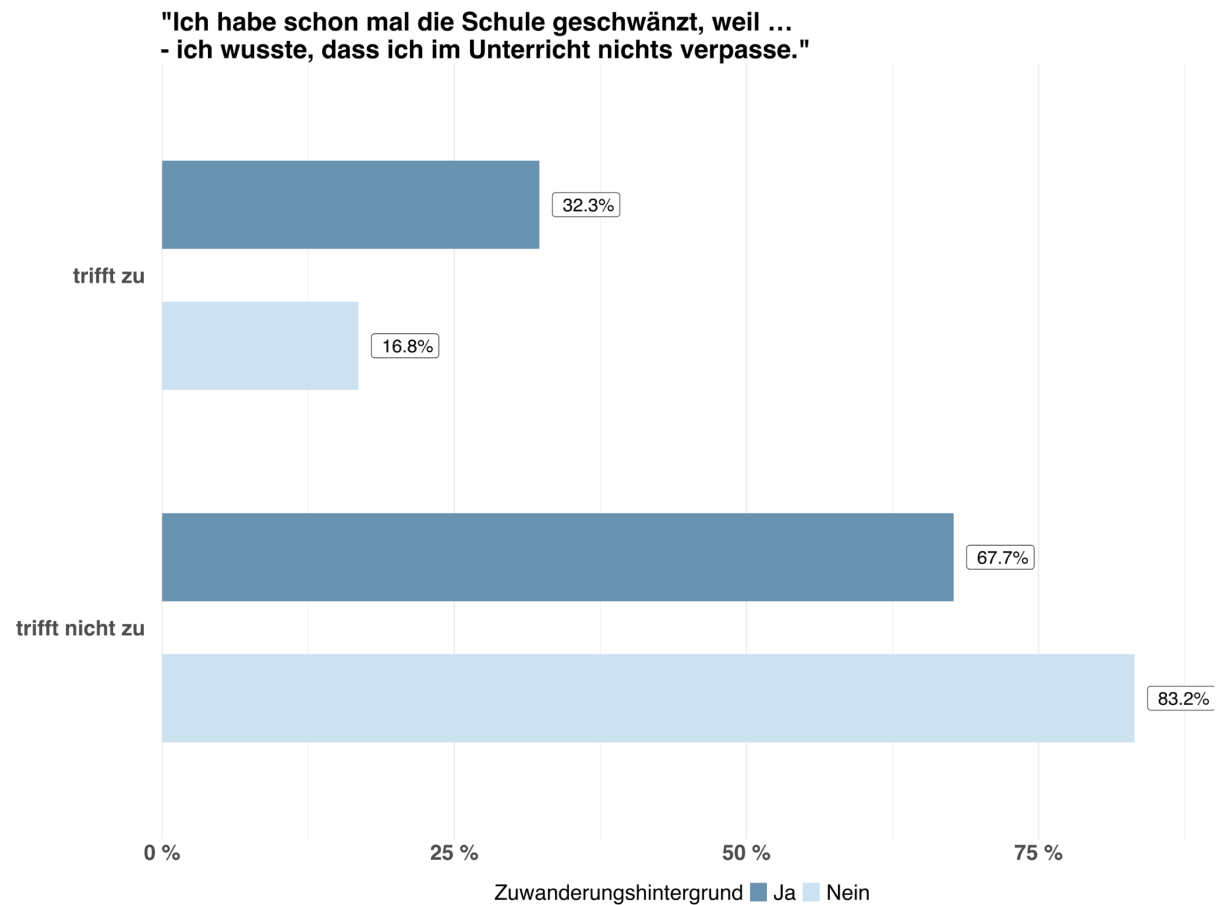
*N gewichtet = 1.790; N ungewichtet = 1.796; Daten: Jugendstudie 2024.*

### Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund

Die deutlichsten Unterschiede zwischen Gruppen von Schülerinnen und Schülern treten in der Jugendstudie 2024 bei den Begründungen von Schulabsentismus zwischen solchen mit und solchen ohne Zuwanderungshintergrund zutage: Bei fast allen zur Auswahl stehenden Gründen stimmten die Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund stärker zu als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne eine Zuwanderungsgeschichte. Die deutlichste Zustimmung unter Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund erfuhr das Item „Ich habe schon mal die Schule geschwänzt, weil ich wusste, dass ich im Unterricht nichts verpasse“ (32 % vs. 17 %, s. Abbildung 69). Ähnlich häufig bejahten Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund, dass sie schon einmal die Schule geschwänzt haben, weil ihre Freundinnen und Freunde das auch machen (31 % vs. 16 %), weil sie eine Prüfung oder einen Test nicht schreiben wollten (31 % vs. 16 %) und weil sie ausschlafen wollten (30 % vs. 12 %).



**Abbildung 69: Schulabsentismus, weil im Unterricht nichts verpasst wird (Zuwanderungshintergrund)**



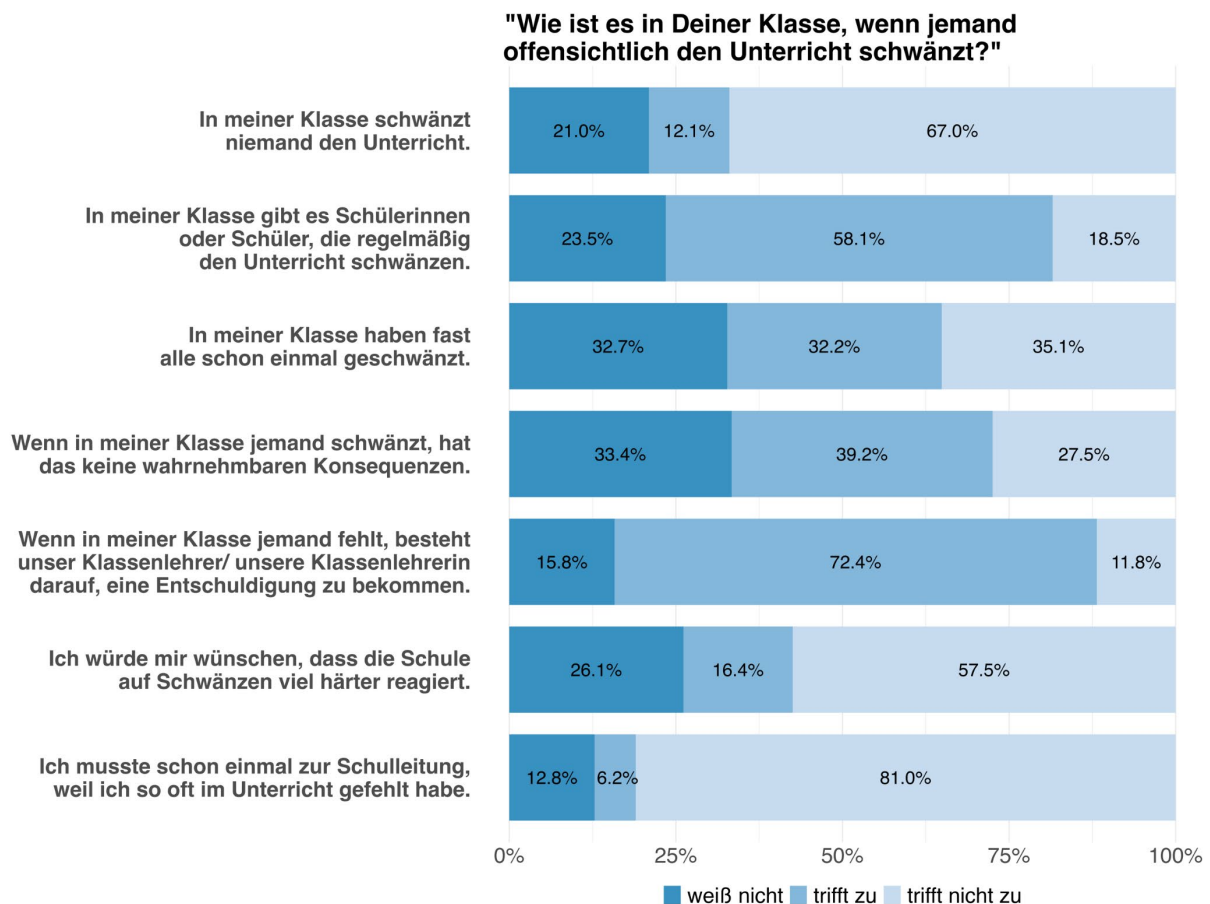
*N gewichtet = 2.092 ; N ungewichtet = 2.092; Daten: Jugendstudie 2024.*

### Blick auf die Klasse: Was passiert, wenn jemand schwänzt?

Bei Datenerhebungen zum Thema Schulabsentismus ist ein bekanntes Problem, dass die Antworten der Schülerinnen und Schüler zwar eigentlich die zuverlässigste Quelle sind – nur sie selbst wissen schließlich, wann sie geschwänzt haben – aber andererseits nicht zu beziffern ist, inwiefern diese Auskünfte der Wahrheit entsprechen oder verzerrt sind (Palmu et al., 2024; Sälzer et al., 2012). Solange kein kontinuierliches, flächendeckendes Monitoring im Schulwesen selbst etabliert ist, bleiben die Selbstberichte der Schülerinnen und Schüler die belastbarste verfügbare Datenquelle (Kreitz-Sandberg et al., 2024). Dass das Ausmaß der selbstberichteten Unterrichtsversäumnisse ein Wert ist, der anfällig ist für Über- oder Unterschätzungen, lässt sich beispielsweise daran erkennen, dass der Fokus einer Frage nach Unterrichtsversäumnissen auf Klassenebene durchaus andere Größenordnungen hervorbringt als eine Frage an die Person der Schülerin oder des Schülers selbst: Während 52 % der Jugendlichen zum Zeitpunkt der Jugendstudie 2024 laut eigenen Angaben bereits selbst mindestens einmal die Schule geschwänzt hatten, widersprachen 67 % der Aussage „In meiner Klasse schwänzt niemand den Unterricht“ (s. Abbildung 70). Etwa die Hälfte der Schüle-

rinnen und Schüler berichtete also, selbst schon einmal dem Unterricht unerlaubt ferngeblieben zu sein, es gab in der Einschätzung der Jugendlichen jedoch nur rund 33 %, die in einer Klasse ohne schwänzende Mitschülerinnen und Mitschüler sind („In meiner Klasse schwänzt niemand den Unterricht“). Durch die unterschiedlichen Foki der Fragestellungen auf Individuen oder Klassen sind beide Werte nicht direkt aufeinander zu beziehen, aber sie geben einen Eindruck davon, dass es sich hier um Auskünfte handelt, die mit Vorsicht zu interpretieren sind. Dies wird untermauert durch die komplementäre Aussage „In meiner Klasse gibt es Schülerinnen und Schüler, die regelmäßig den Unterricht schwänzen“. Dieser Aussage stimmen 58 % der Jugendlichen zu. Die prozentualen Anteile der Zustimmung bzw. Ablehnung dieser beiden sich widersprechenden Aussagen sollten sich eigentlich in etwa auf 100 summieren. Dass sie dies nicht tun, verdeutlicht, wie wichtig die Absicherung von Selbstberichtsdaten durch ein institutionelles, systematisches Monitoring des Schulbesuchsverhaltens ist (Griffiths et al., 2024; Heyne et al., 2024).

**Abbildung 70: Schulabsentismus in der eigenen Klasse**



„In meiner Klasse schwänzt niemand den Unterricht.“: N = 1.854; N ungewichtet = 1.850;

„In meiner Klasse gibt es Schülerinnen und Schüler, die regelmäßig den Unterricht schwänzen.“: N = 1.861; N ungewichtet = 1.853;

„In meiner Klasse haben fast alle schonmal geschwänzt.“: N = 1.855; N ungewichtet = 1.853;

„Wenn in meiner Klasse jemand schwänzt, hat das keine wahrnehmbaren Konsequenzen.“: N = 1.843; N ungewichtet = 1.842;

„Wenn in meiner Klasse jemand fehlt, besteht unser Klassenlehrer/unsere Klassenlehrerin darauf, eine Entschuldigung zu bekommen.“: N = 1.854; N ungewichtet = 1.845;

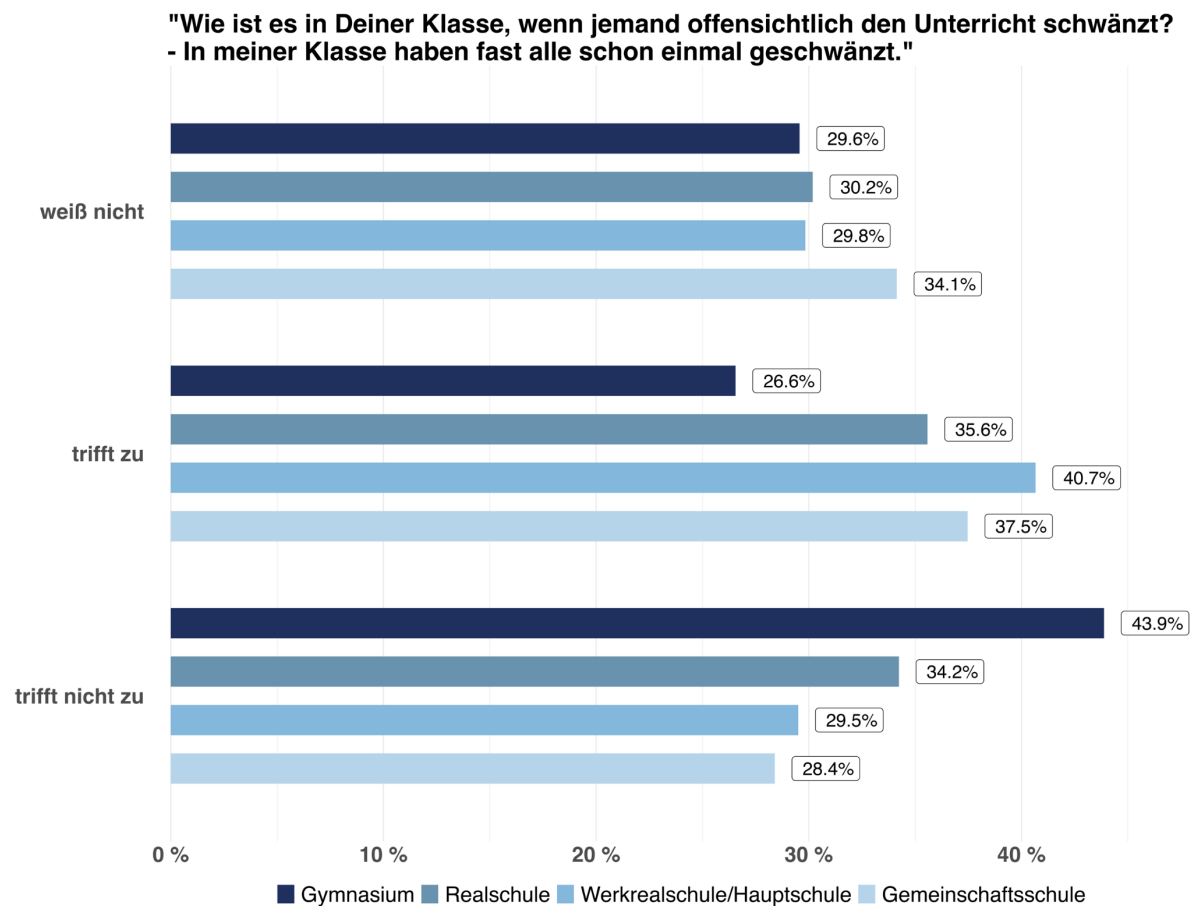
„Ich würde mir wünschen, dass die Schule auf Schwänzen viel härter reagiert.“: N = 1.852, N ungewichtet = 1.845;

„Ich musste schon einmal zur Schulleitung, weil ich so oft im Unterricht gefehlt habe.“: N = 2.090, N ungewichtet = 2.090;

Daten: Jugendstudie 2024.

Bei der Einschätzung, inwieweit in der eigenen Schulklasse Unterrichtsversäumnisse aus gesetzlich nicht legitimierten Gründen vorliegen, treten deutliche Unterschiede zwischen den Schularten hervor. Wiederum wurde bestätigt, dass an Gymnasien Absentismus in deutlich geringerem Maße vorzuliegen scheint als an den anderen Schularten: Am Gymnasium stimmten mit 27 % der Schülerinnen und Schüler erheblich weniger als an den übrigen Schularten der Aussage zu „In meiner Klasse haben fast alle schon einmal geschwänzt“. An den nicht gymnasialen Schularten sind es zwischen 36 % (Realschulen) und 41 % (Werkrealschulen/Hauptschulen).

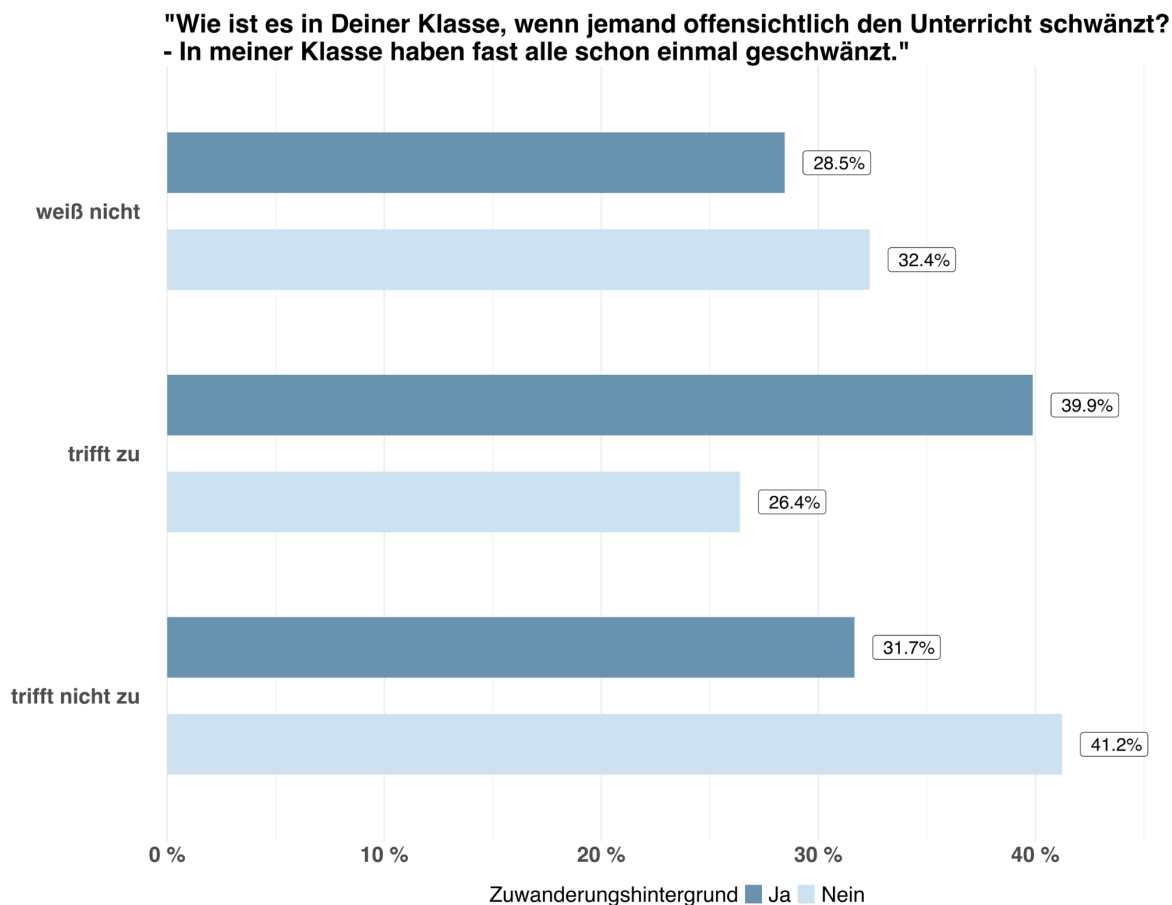
**Abbildung 71: Verbreiteter Schulabsentismus in der eigenen Klasse nach Schulform**



*N gewichtet = 1.818; N ungewichtet = 1.829; Daten: Jugendstudie 2024.*

Unter den Jugendlichen mit einem Zuwanderungshintergrund zeigt sich eine erheblich höhere Zustimmung zu der Aussage „In meiner Klasse haben fast alle schon einmal geschwänzt“ als bei ihren Klassenkameradinnen und -kameraden ohne Zuwanderungshintergrund. Hier stimmten 40 % der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund zu, während es bei denjenigen ohne Zuwanderungsgeschichte mit 26 % deutlich weniger sind (s. Abbildung 72).

**Abbildung 72: Verbreiteter Schulabsentismus in der eigenen Klasse nach Zuwanderungshintergrund**



*N gewichtet = 1.842; N ungewichtet = 1.853; Daten: Jugendstudie 2024.*

### **Wunsch an die Schule: Härter durchgreifen? Nur zum Teil**

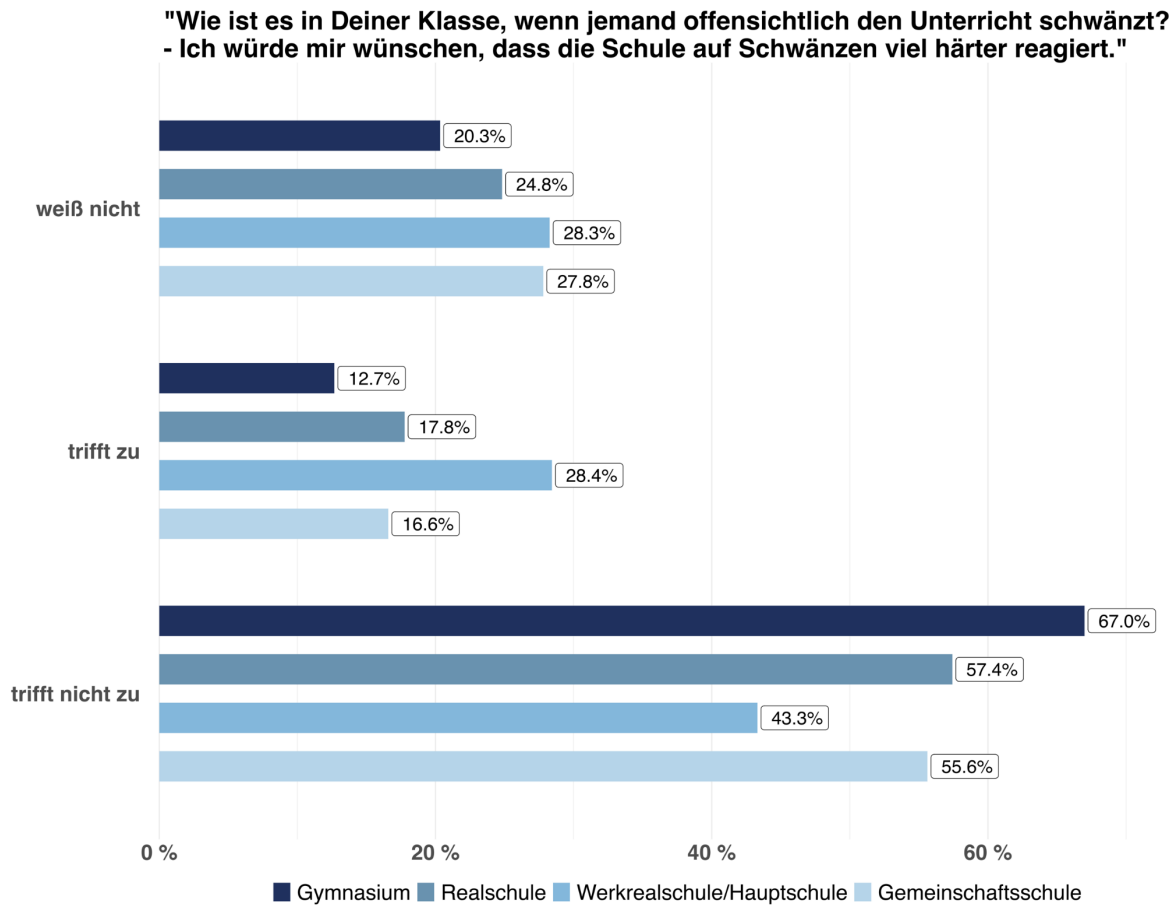
Dass die Schule und ihr Umgang mit unerlaubten Unterrichtsversäumnissen einen spürbaren Einfluss darauf haben kann, wie häufig und in welchem Ausmaß geschwänzt wird, ist in mehreren einschlägigen Studien bestätigt worden (Henry & Huizinga, 2007; Reid, 2003; Sälzer, 2010; Sälzer & Lenski, 2016; Strand, 2014) und sollte Anlass sein, sich auch auf bildungspolitischer Ebene damit auseinanderzusetzen, wie die Schulen dabei unterstützt werden können, ihre eigene Situation bezüglich des Schulbesuchsverhaltens belastbar einzuordnen und darauf basierend möglichst einheitliche Interventionsstufen zu implementieren. Da gemäß der Schulpflicht keine Absenz vom Unterricht unentschuldigt bleiben darf, überrascht es, dass lediglich 72 % der Jugendlichen der Aussage zustimmten „Wenn in meiner Klasse jemand fehlt, besteht unsere Klassenlehrerin/ unser Klassenlehrer darauf, eine Entschuldigung zu bekommen“. Ergänzend gaben insgesamt 39 % an, dass es in ihrer Klasse keine wahrnehmbaren Konsequenzen hat, wenn jemand schwänzt. Angesichts der Tatsache, dass an Gymnasien weniger geschwänzt wird als an den anderen Schularten und unter Berücksichtigung der Rolle der Schule beim Umgang mit Absentismus fällt auf, dass gerade an Gymnasien fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (48 %) der Aussage zustimmte, in ihrer Klasse zöge das Schwänzen keine wahrnehmbaren Konsequenzen nach sich. An

den übrigen Schularten lag die Zustimmung deutlich niedriger, zwischen 30 % (Werkrealschule/Hauptschule) und 34 % (Gemeinschaftsschule). Gleichzeitig gaben am Gymnasium die meisten Schülerinnen und Schüler an, dass ihre Klassenlehrkraft auf einer Entschuldigung besteht, wenn jemand im Unterricht gefehlt hat (79 %). An den übrigen Schularten ist dieser Anteil geringer (zwischen 63 % an Gemeinschaftsschulen und 75 % an Realschulen). Diese Überlappung in der Wahrnehmung, eine Entschuldigung werde zwar gefordert, aber darüber hinaus werden keine Konsequenzen erwartet, deckt sich mit den Befunden aus den o. g. Studien: Das Einfordern einer Entschuldigung nach einer Abwesenheit, sei sie bedingt durch Absentismus oder aufgrund von Krankheit, wird von den Jugendlichen in der Regel als so normal empfunden, dass es sich in ihrer Wahrnehmung nicht um eine Sanktion oder Konsequenz aus dem Unterrichtsversäumnis handelt. Zugleich ist zu beachten, dass unter dem Begriff „Fehlen“ nicht nur Schulabsentismus zu verstehen ist, sondern auch alle anderen, durchaus legitimen Unterrichtsversäumnisse (aufgrund von Krankheit o.ä.).

Es liegen ebenfalls Belege dafür vor, dass Schülerinnen und Schüler, die selbst nicht die Schule schwänzen, unter der Situation leiden: Etwa, wenn Mitschülerinnen und Mitschüler durch ihr Verhalten viel Aufmerksamkeit der Lehrkräfte binden, für den Umgang mit dem Absentismus Unterrichtszeit beansprucht wird oder schlicht dadurch, dass sie sich fragen, warum sie selbst eigentlich jeden Tag im Unterricht sitzen, wenn man doch auch einfach mal etwas anderes tun könnte (Henry & Huizinga, 2007; Sälzer, 2010; Strand, 2014). Dementsprechend wurden die Jugendlichen in der Jugendstudie 2024 gebeten, ihre Einschätzung zur Aussage zu geben „Ich würde mir wünschen, dass die Schule auf Schwänzen viel härter reagiert“. Interessant ist hier wiederum der Befund, dass sich die Antworten der Schülerinnen und Schüler von Schulform zu Schulform unterscheiden: Am Gymnasium stimmten dem lediglich 13 % zu, an Gemeinschaftsschulen 17 %, an Realschulen 18 % und an Werkrealschulen/Hauptschulen 28 %. Die stärkste Zustimmung zu diesem Wunsch nach härteren Reaktionen fand sich also in der Schulform, in der auch am häufigsten Absentismus in der eigenen Klasse beobachtet wurde (s. Abbildung 71 und Abbildung 73).

Insgesamt spiegeln die Antworten der Jugendlichen wider, was für eine bedeutsame Rolle die Schule in ihrem Alltag spielt. Sie bietet Raum, sich einzubringen, und bei verschiedenen Themen mitzubestimmen; sie ist jedoch auch ein Ort, an dem sich Jugendliche nicht gehört oder übersehen fühlen können. Schulabsentismus ist eine Form der Rückmeldung an die Schule, dass etwas nicht passt. Die Ergebnisse, die in diesem Kapitel vorgestellt wurden, können Anlass und Bezugspunkt dafür sein, Schule als Institution, aber auch als Haus und Lebenswelt an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren und ihnen noch mehr als bisher Gelegenheit zu bieten, sich in Partizipation zu üben.

**Abbildung 73: Wunsch nach härteren Reaktionen auf Absentismus nach Schulart**



*N gewichtet = 1.812; N ungewichtet = 1.823; Daten: Jugendstudie 2024.*



- Fast die Hälfte der Jugendlichen (48 %) hat sich schon in der Schule für etwas engagiert (Schulfest, SMV o.ä.).
- Mädchen engagieren sich häufiger als Jungen, außer beim Amt der Klassen-sprecherin.
- Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule je nach Thema in unterschiedli-chem Ausmaß: Am meisten bei der Gestaltung des Klassenzimmers, am we-nigsten bei der Festlegung der Unterrichtsthemen und Hausaufgaben
- Gegenüber der Jugendstudie 2022 hat sich diesbezüglich nichts verändert.
- Möglichkeiten zur Mitbestimmung für die Schülerinnen und Schüler unter-scheiden sich je nach Schulart.
- Im Schuljahr 2023/2024 hatten von den Jugendlichen zum Zeitpunkt der Be-fragung bereits 52 % mindestens einmal den Unterricht geschwänzt.
- An Gymnasien wird seltener und aus anderen Gründen und Anlässen ge-schwänzt als an anderen Schularten.

## Literatur

- Bos, K. T., Ruijters, A. M., & Visscher, A. J. (1992). Absenteeism in Secondary Education. *British Educational Research Journal*, 18(4), 381-295. <https://doi.org/10.1080/0141192920180405>
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947521300056X>
- Fauth, B., & Leuders, T. (2018). Kognitive Aktivierung im Unterricht. In *Wirksamer Unterricht* (Bd. 2). Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg.
- Griffiths, S., Franklin, V. E., & Heyne, D. (2024). School Attendance and Absence in England: Working with Data to Inform Policy and Practice Beneficial to Young People. *ORBIS SCHOLAE*, 16(3), 105–124. <https://doi.org/10.14712/23363177.2023.15>
- Heine, J.-H., & Sälzer, C. (2023). Socially Jetlagged and Late for School: Chronotypes, Achievement and Truancy among 15-Year-Old Students in PISA 2018. *European Education*, 55(3-4), 216–231. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2263443>
- Henry, K. L., & Huizinga, D. H. (2007). School-related risk and protective factors associated with truancy among urban youth placed at risk. *The Journal of Primary Prevention*, 28(6), 505–519. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0115-7>
- Herz, B., Pühr, K., & Ricking, H. (Hrsg.). (2004). *Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule*. Julius Klinkhardt.
- Heyne, D., Keppens, G. A., & Dvořák, D. (2024). From Attendance Data to Student Support: International Practices for Recording, Reporting, and Using Data on School Attendance and Absence. *ORBIS SCHOLAE*, 16(3), 5–26. <https://doi.org/10.14712/23363177.2023.16>
- Horstkemper, M., & Tillmann, K.-J. (2016). *Sozialisation und Erziehung in der Schule: Eine problemorientierte Einführung*. UTB Schulpädagogik: Bd. 4537. Verlag Julius Klinkhardt.
- Klein, M., Sosu, E. M., & Dare, S. (2022). School Absenteeism and Academic Achievement: Does the Reason for Absence Matter? *AERA Open*, 8, 233285842110711. <https://doi.org/10.1177/23328584211071115>
- Kreitz-Sandberg, S., Backlund, Å., Fredriksson, U., Isaksson, J., Rasmusson, M., & Gren Landell, M. (2024). Recording and Reporting School Attendance and Absence: International Comparative Views on Attendance Statistics in Sweden, Germany, England, and Japan. *ORBIS SCHOLAE*, 16(3), 187–212. <https://doi.org/10.14712/23363177.2023.9>
- Lenzen, C., Brunner, R., & Resch, F. (2016). Schulabsentismus: Entwicklungen und fortbestehende Herausforderungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 44(2), 101–111. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000405>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016). *Bildungspläne 2016: Rahmenseetzungen*. <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/allgemeine-informationen-1/bildungsplaene/rahmenseetzungen/-neuerungen>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Palmu, I., Virtanen, T., Markkanen, E.-L., & Sergejeff, J. (2024). Recording, Reporting and Utilising School Absenteeism Data in Finland: Work in Progress. *ORBIS SCHOLAE*, 16(3), 125–136. <https://doi.org/10.14712/23363177.2023.10>
- Reid, K. (2003). The Search for Solutions to Truancy and Other Forms of School Absenteeism. *Pastoral Care in Education*, 21(1), 3–9. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00248>
- Ricking, H. (2023). *Schulabsentismus pädagogisch verstehen* (1. Aufl.). Kohlhammer Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-3035281>
- Ricking, H., & Bolz, T. (2024). Professionelle Beziehungen im Kontext von Schulabsentismus. *PiD - Psychotherapie im Dialog*, 25(03), 69–73. <https://doi.org/10.1055/a-2192-0926>



- Ricking, H., & Hagen, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch: Grundlagen - Diagnostik - Prävention* (1. Aufl.). Kohlhammer Verlag.
- Ricking, H., Schulze, G. C., & Wittrock, M. (Hrsg.). (2009). *Schulabsentismus und Dropout: Erscheinungsformen - Erklärungsansätze - Intervention* (UTB Pädagogik: Bd. 3213). Ferdinand Schöningh. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8252-3213-9>
- Ruiz, I., Mink, J., & Aleman, X. (2018). Truancy in High School. *SPACE: Student Perspectives About Civic Engagement*, 3(1), 3–11. <https://digitalcommons.nl.edu/space/vol3/iss1/3/>
- Sälzer, C. (2010). *Schule und Absentismus: Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92251-5>
- Sälzer, C., & Heine, J.-H. (2016). Students' skipping behavior on truancy items and (school) subjects and its relation to test performance in PISA 2012. *International Journal of Educational Development*, 46, 103–113. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.10.009>
- Sälzer, C., & Lenski, A. E. (2016). Mind the Gap: How Students Differentially Perceive Their School's Attendance Policies in Germany. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 21(4), 246–260. <https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1206824>
- Sälzer, C., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Stamm, M. (2012). Predicting adolescent truancy: The importance of distinguishing between different aspects of instructional quality. *Learning and Instruction*, 22(5), 311–319. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.001>
- Schmaltz, C. (2019). *Heterogenität als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23020-3>
- Seeliger, S. (2016). *Schulabsentismus und Schuld Dropout: Fallanalysen Zur Erfassung Eines Phänomens*. Springer.
- Srem-Sai, M., Agormedah, E. K., Hagan, J. E., Gbordzoe, N. I., & Sarfo, J. O. (2024). Gender-Based Biopsychosocial Correlates of Truancy in Physical Education: A National Survey among Adolescents in Benin. *Social Sciences*, 13(5), 257. <https://doi.org/10.3390/socsci13050257>
- Stamm, M., Ruckdäschel, C., Templer, F., & Niederhauser, M. (2009). *Schulabsentismus: Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91319-3>
- Statistisches Bundesamt. (2023, 4. Dezember). *Statistischer Bericht: Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2022/2023: EVAS-Nummer 21111 (2110100237005\_SB)*.
- Strand, A.-S. M. (2014). 'School – no thanks – it ain't my thing': accounts for truancy. Students' perspectives on their truancy and school lives. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(2), 262–277. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.743920>
- Tillmann, K.-J. (2020). Sozialisation. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 203–215). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_16)
- van Ackeren, I., Klemm, K., & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Online—Ausgabe). Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-20000-2>
- Vaughn, M. G., Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P., Perron, B. E., & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36(4), 767–776. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.015>



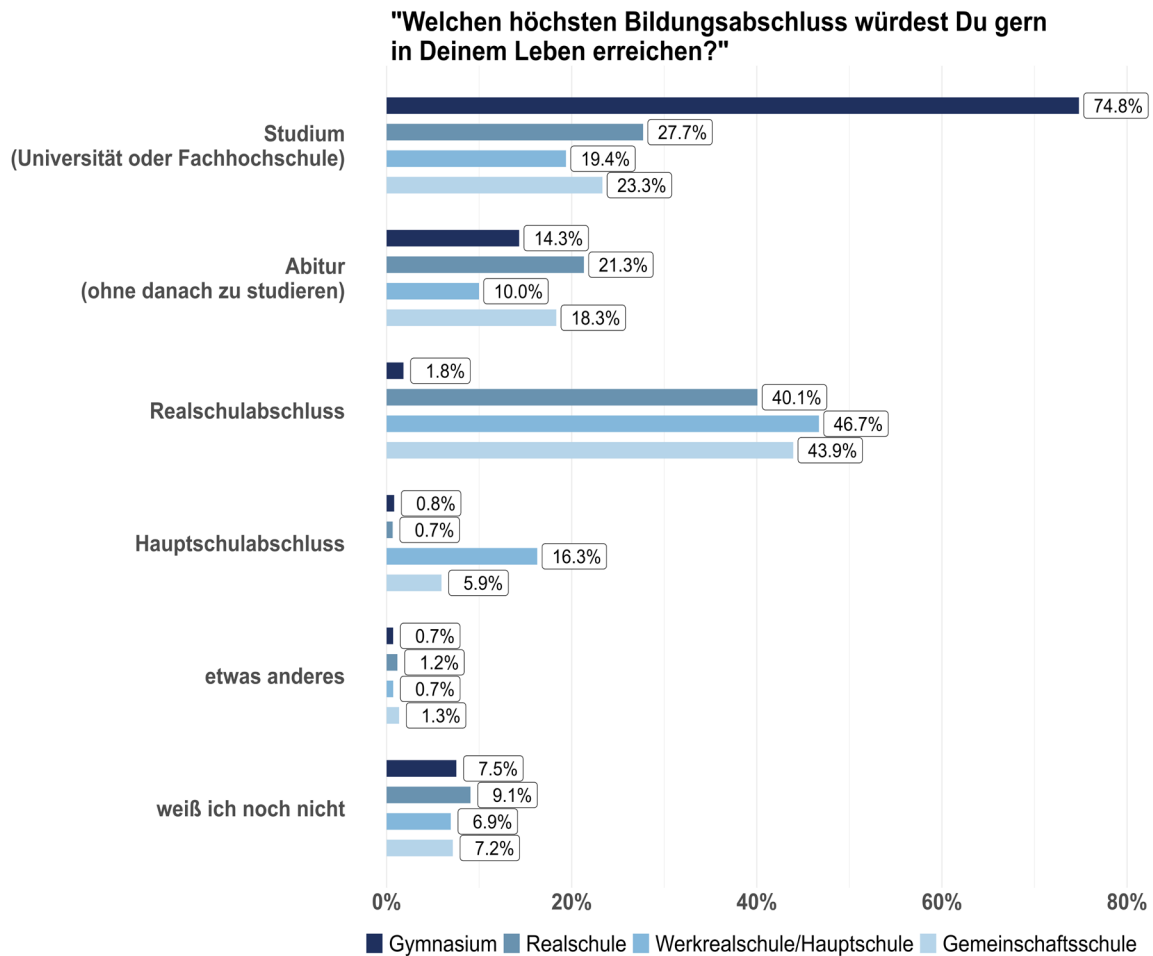
## 4.10 Schule und Zukunft

Bildungsaspirationen junger Menschen sind ein zentraler Faktor für ihren Bildungs- und Berufsweg und beeinflussen langfristig ihre sozioökonomischen Chancen und beruflichen Erfolge (Valls et al., 2022; Mello, 2021). Mit dem Begriff Bildungsaspirationen verbinden sich die höchsten angestrebten Bildungsziele, die die Jugendlichen erreichen wollen, dabei wird zwischen idealistischen Bildungszielen unabhängig von tatsächlichen Möglichkeiten und realistischen Bildungszielen abhängig von Rahmenbedingungen und Erfolgsaussichten unterschieden (McElvany et al., 2018). Bildungsaspirationen werden stark von individuellen Selbstkonzepten, dem sozialen Umfeld sowie gesellschaftlichen Erwartungen geprägt (Gutman & Akerman, 2019).

### **Bildungsziele und der gewählte Bildungsweg hängen eng zusammen.**

Auf die Frage nach dem höchsten Bildungsabschluss, den die Jugendlichen gern erreichen würden, antwortete knapp die Hälfte der Befragten, dass sie gern ein Studium abschließen würden (43 %), während etwa 26 % den Realschulabschluss für erstrebenswert befanden. Das Abitur (ohne danach zu studieren) wurde von 17 % der Jugendlichen als idealistische Bildungsaspiration angegeben. Wenig erstrebenswert erschien dagegen mit 3 % der Hauptschulabschluss – rund 8 % der Jugendlichen waren noch unentschieden. Die geäußerten Bildungsaspirationen waren dabei wie erwartet abhängig von dem bereits eingeschlagenen Bildungsweg (s. Abbildung 74): Jugendliche an Gymnasien wünschten sich mit Abstand am häufigsten ein Studium als höchsten Bildungsabschluss (75 %), während der Realschulabschluss oder das Abitur besonders Jugendlichen an Real- und Gemeinschaftsschulen attraktiv erschienen. Somit scheinen selbst idealistische Bildungsziele abhängig von den gegebenen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten zu sein.

Abbildung 74: Bildungsaspiration nach Schulart

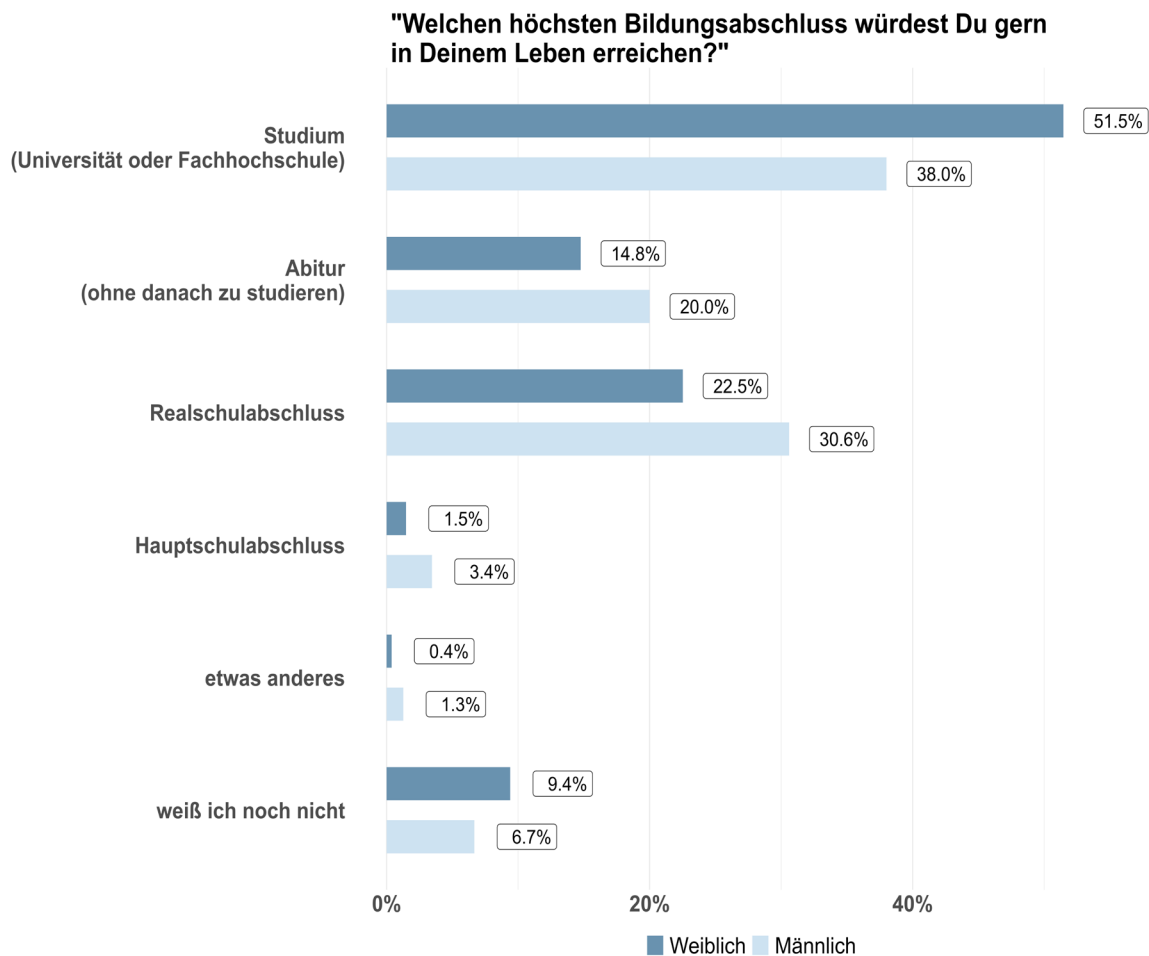


*N gewichtet = 1.845; N ungewichtet = 1.860; Daten: Jugendstudie 2024.*

### Bildungsaspirationen abhängig vom Geschlecht, aber nicht von der Herkunft

Empirische Befunde weisen darauf hin, dass sozioökonomische und demographische Faktoren Bildungsaspirationen und auch -erfolge beeinflussen (z. B. Astleithner et al., 2021; Imdorf, 2005). Auch in den Ergebnissen der Jugendstudie finden sich entsprechende Hinweise. So zeigt sich, dass weibliche Jugendliche (52 %) deutlich häufiger ein Studium als höchsten wünschenswerten Bildungsabschluss angaben als männliche Jugendliche (38 %, s. Abbildung 75). Dies deckt sich auch mit Erkenntnissen zu entsprechenden Studierenden- und Absolvierendenzahlen.

**Abbildung 75: Bildungsaspiration nach Geschlecht**



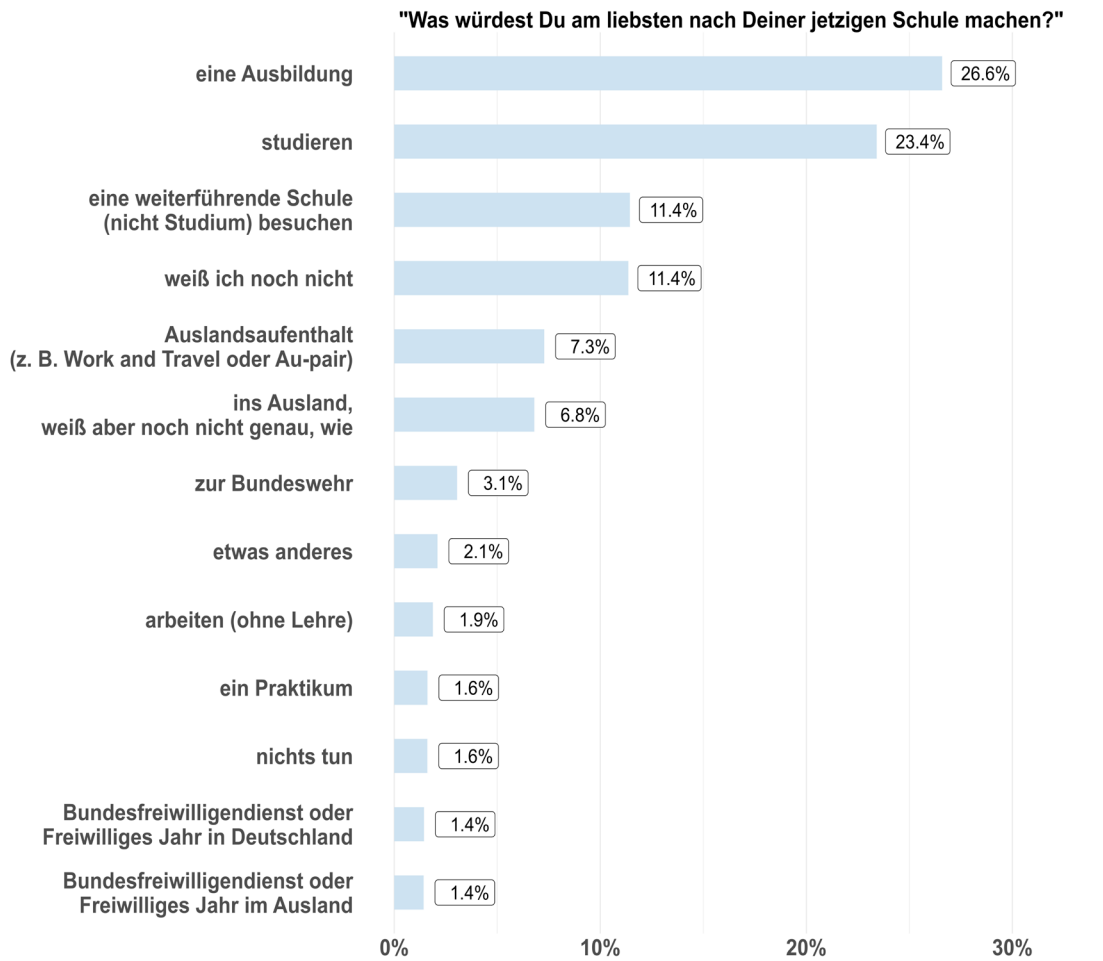
*N gewichtet = 1.764; N ungewichtet = 1.770; Daten: Jugendstudie 2024.*

Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte gaben etwas häufiger an, ein Studium anzustreben, entgegen der Befunde der letzten Jugendstudie ist dieser Unterschied allerdings nicht signifikant.

### **Ausbildung oder Studium für die meisten attraktive Optionen nach der Schule**

In den Ergebnissen zeigt sich ferner, dass sowohl Studium als auch berufliche Ausbildung keineswegs unattraktiv erscheinen, sondern im Anschluss an die Schulzeit eine bedeutende Rolle spielen: Jeweils etwa ein Viertel der befragten Jugendlichen gab an, am liebsten entweder eine Ausbildung (27 %) oder ein Studium (23 %) aufnehmen zu wollen – dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass hier eine bereits in der aktuellen Berufsbildungsberichtslegung angedeutete Trendumkehr bevorsteht. Jeweils gut 11 % wollten eine weiterführende Schule besuchen oder konnten noch keine Auskunft geben. Lediglich 2 % gaben an, ohne weitere Ausbildung arbeiten zu wollen (s. Abbildung 76).

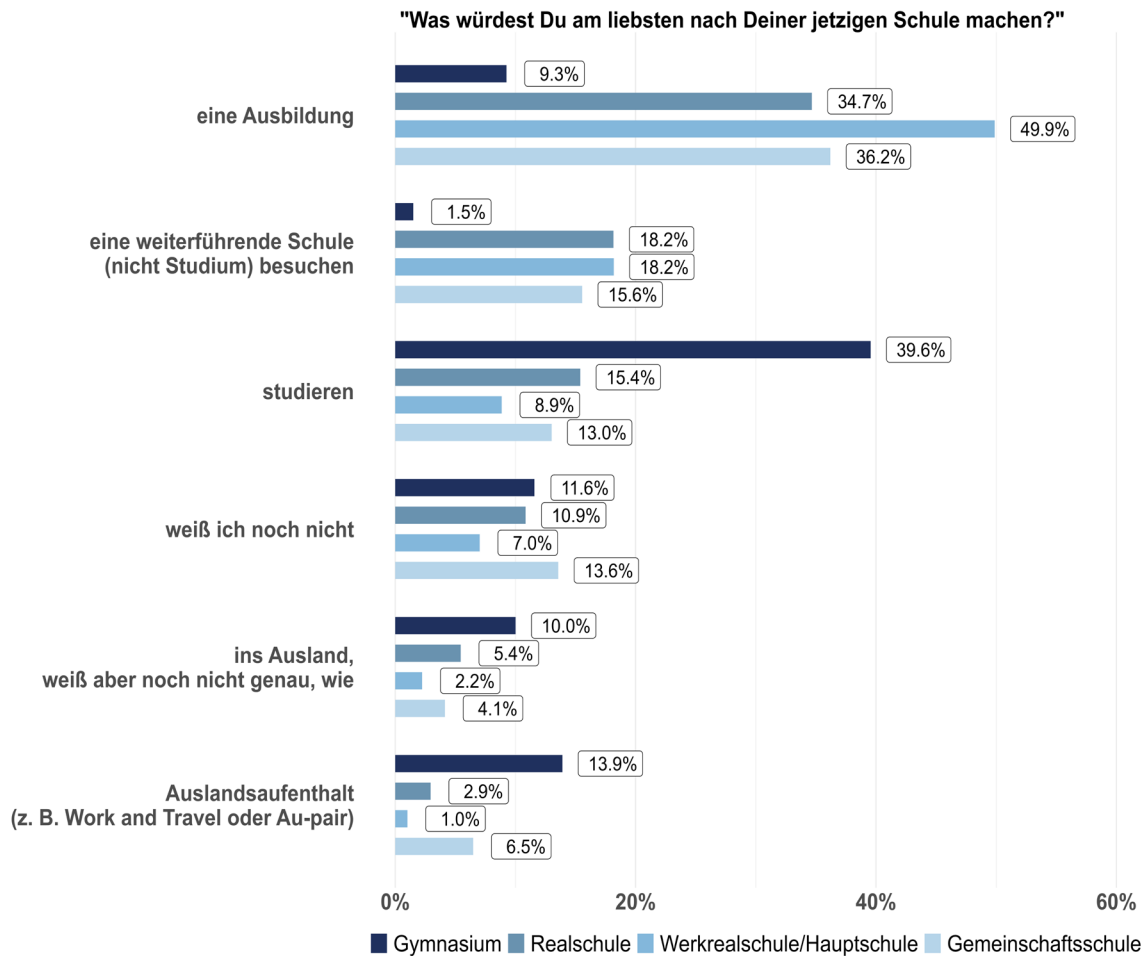
**Abbildung 76: Gewünschte Tätigkeit nach dem Schulabschluss**



*N gewichtet = 1.987; N ungewichtet = 2.001; Daten: Jugendstudie 2024.*

Erwartungsgemäß zeigen sich signifikante Unterschiede in Abhängigkeit der Schularten: Jugendliche an Gymnasien streben mehrheitlich ein Studium oder einen Auslandsaufenthalt an, während in den anderen Schulformen der Besuch einer weiterführenden Schule sowie - insbesondere an Werkrealschulen/Hauptschulen - berufliche Ausbildungsgänge deutlich attraktiver erscheinen (s. Abbildung 77).

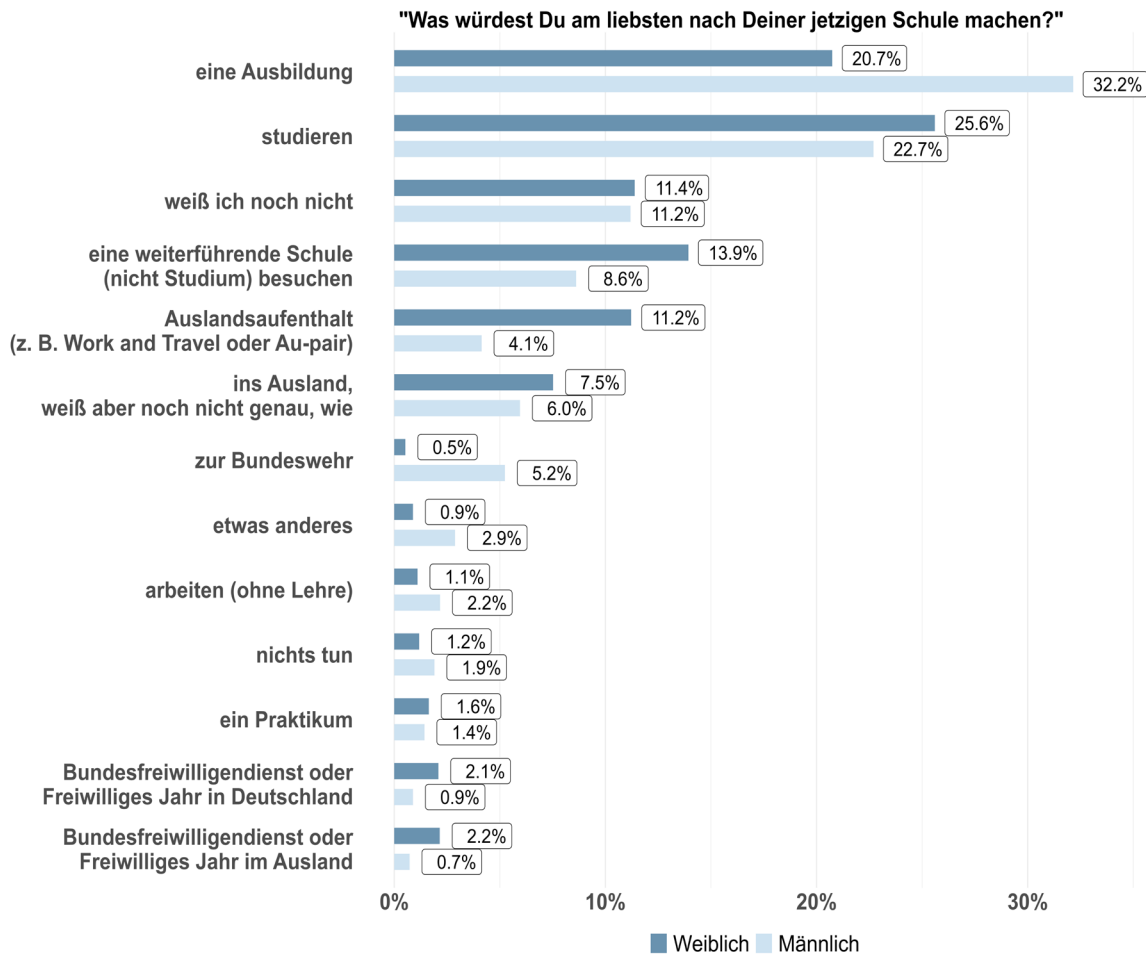
**Abbildung 77: Gewünschte Tätigkeit nach dem Schulabschluss nach Schularten**



Die übrigen Kategorien werden zur besseren Übersicht ausgeblendet, da schulspezifische Unterschiede kaum vorhanden sind. N gewichtet = 1.871; N ungewichtet = 1.889; Daten: Jugendstudie 2024.

Auch zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen – männliche Jugendliche gaben deutlich häufiger an, eine Ausbildung anzustreben (32 %), während es weibliche Jugendliche eher an die Hochschulen zum Studieren zog (26 %; s. Abbildung 78). Ähnliche Muster zeigen sich bei dem Vergleich zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte: Hier gaben Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte signifikant häufiger an, ein Studium anzustreben als eine berufliche Ausbildung. Gut 13 % gaben an, es noch nicht zu wissen (s. Abbildung 79).

**Abbildung 78: Gewünschte Tätigkeit nach dem Schulabschluss nach Geschlecht**

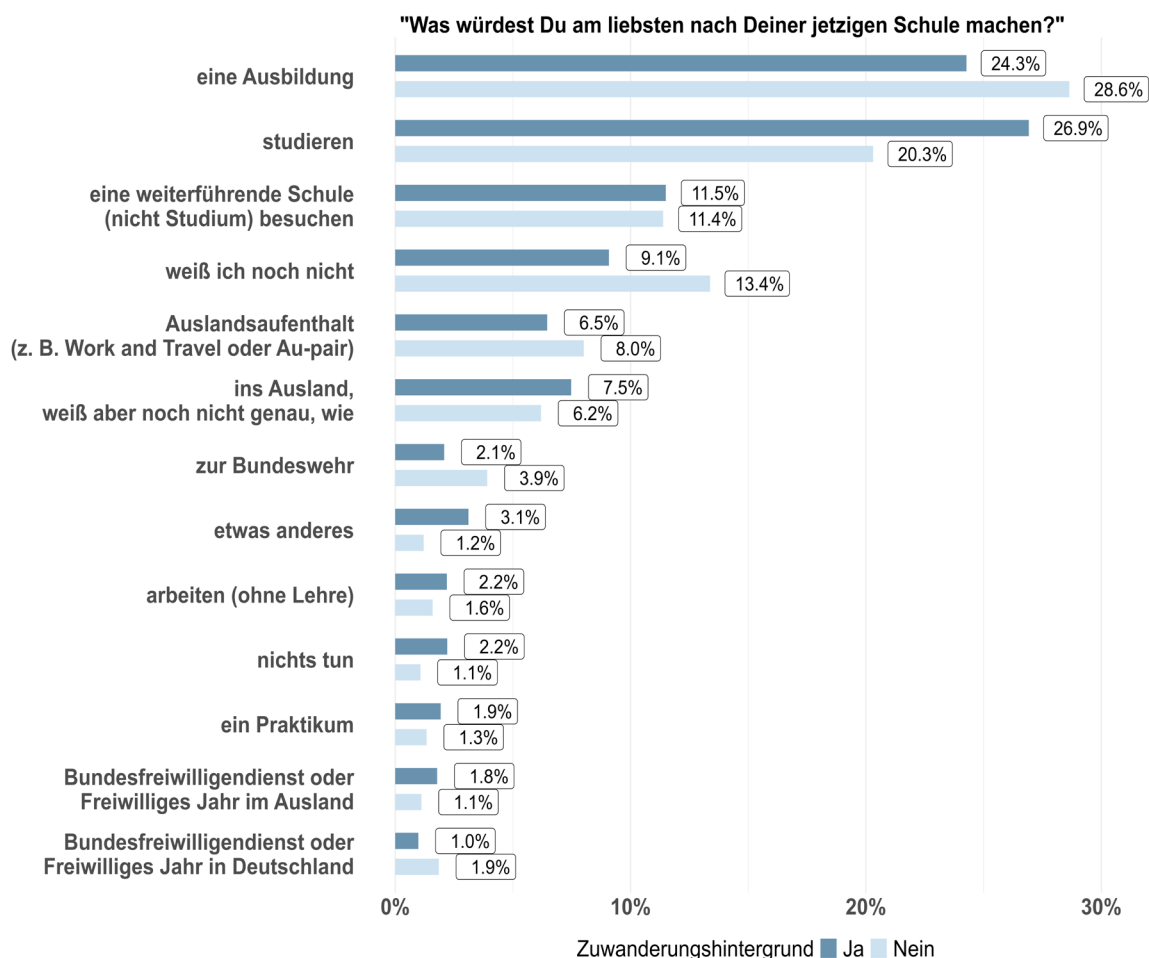


*N gewichtet = 1.786; N ungewichtet = 1.794; Daten: Jugendstudie 2024.*

### **Richtung der Berufswahl für die Mehrheit der Jugendlichen in der neunten Jahrgangsstufe bereits in etwa klar**

Im Verlauf beruflicher Orientierungs- und Berufswahlprozesse entwickeln junge Menschen eine berufliche Identität (Hirschi, 2011; Porfeli et al., 2011). Eine gut entwickelte berufliche Identität geht im späteren Arbeitsleben mit einem höheren beruflichen Engagement, einer klareren beruflichen Zielorientierung und einem besseren psychischen Wohlbefinden einher (Heinrichs et al., 2022). Im Verlauf der beruflichen Identitätsentwicklung können junge Menschen dabei in der Regel unterschiedliche Stadien durchlaufen, die mit dem Begriff des beruflichen Identitätsstatus umschrieben werden. Der berufliche Identitätsstatus beschreibt das Stadium, in dem sich junge Menschen in ihrer Auseinandersetzung mit beruflichen Optionen und Entscheidungen in Bezug auf ihre berufliche Zukunft befinden und basiert auf dem Ausmaß der beruflichen Exploration und der Festlegung auf berufliche Ziele. Er gilt als ein entscheidender Indikator für den erfolgreichen Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Ein erarbeiteter Identitätsstatus, in dem man bereits über die berufliche Zukunft nachgedacht und auch bereits konkrete Optionen exploriert hat, gilt dabei als besonders erfolgversprechend gegenüber Stadien, in denen verschiedene berufliche Alternativen nur in geringem Ausmaß oder gar nicht erwogen und exploriert werden.

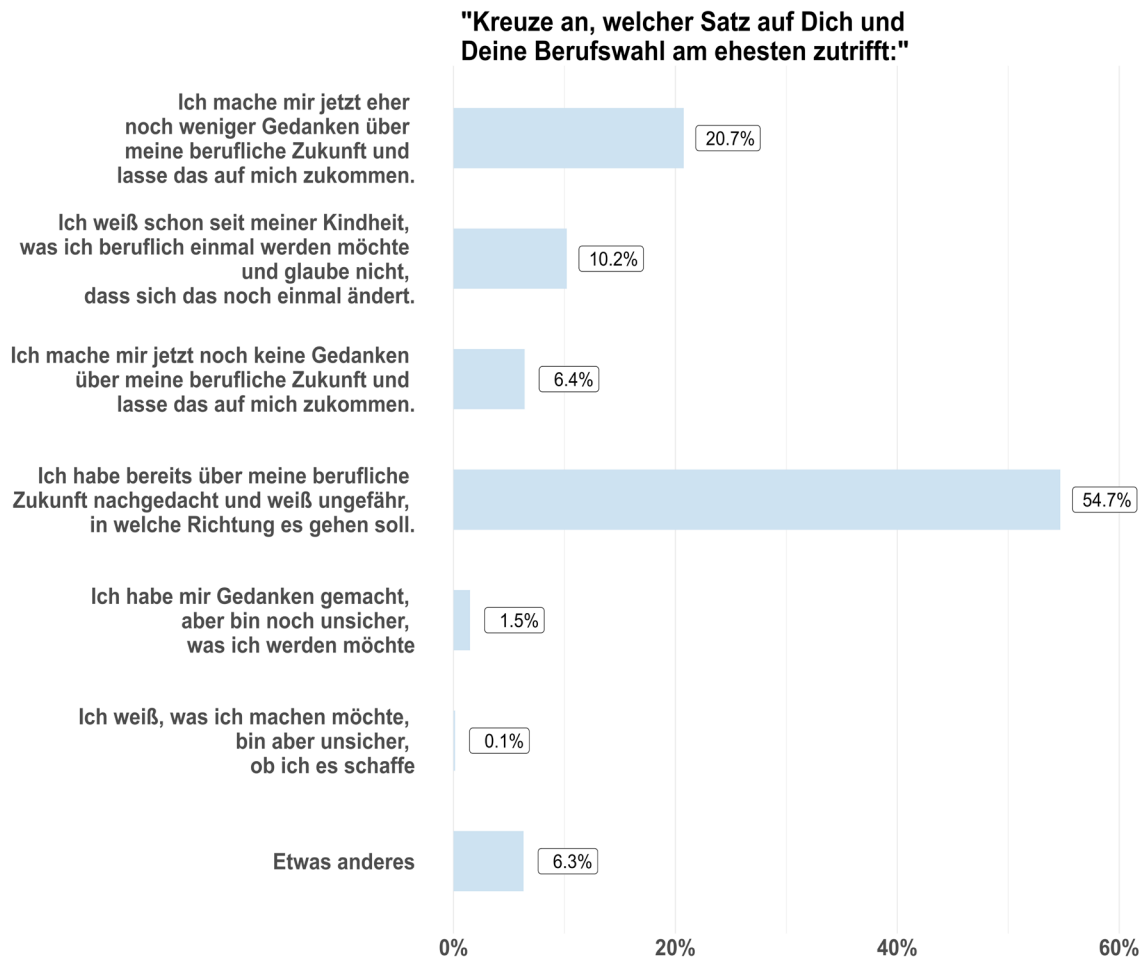
**Abbildung 79: Gewünschte Tätigkeit nach dem Schulabschluss nach Zuwanderungshintergrund**



*N gewichtet = 1.987; N ungewichtet = 2.001; Daten: Jugendstudie 2024.*

Die befragten Jugendlichen wurden gebeten, sich entsprechend ihres beruflichen Identitätsstatus zu verorten („Kreuze an, welcher Satz auf Dich und Deine Berufswahl am ehesten zutrifft“). Über die Hälfte der Jugendlichen (55 %) gab dabei an, bereits über ihre berufliche Zukunft nachgedacht und entsprechend exploriert zu haben und eine ungefähre Idee zu haben, in welche Richtung es gehen soll (s. Abbildung 80). Etwa ein Fünftel gab an, sich eher noch in einem Stadium ihrer Berufswahl zu befinden, in dem sie sich eher wenige Gedanken über ihre berufliche Zukunft machten und das eher auf sich zukommen ließen. Gut 10 % der Jugendlichen wiesen ein in der Kindheit übernommenes berufliches Identitätsbild auf und waren sich ob ihrer Berufswahl eher sicher, während 6 % sich noch gar keine Gedanken über ihre Berufswahl gemacht haben oder sich in keiner der Antwortoptionen wiederfinden konnten.

**Abbildung 80: Beruflicher Identitätsstatus**

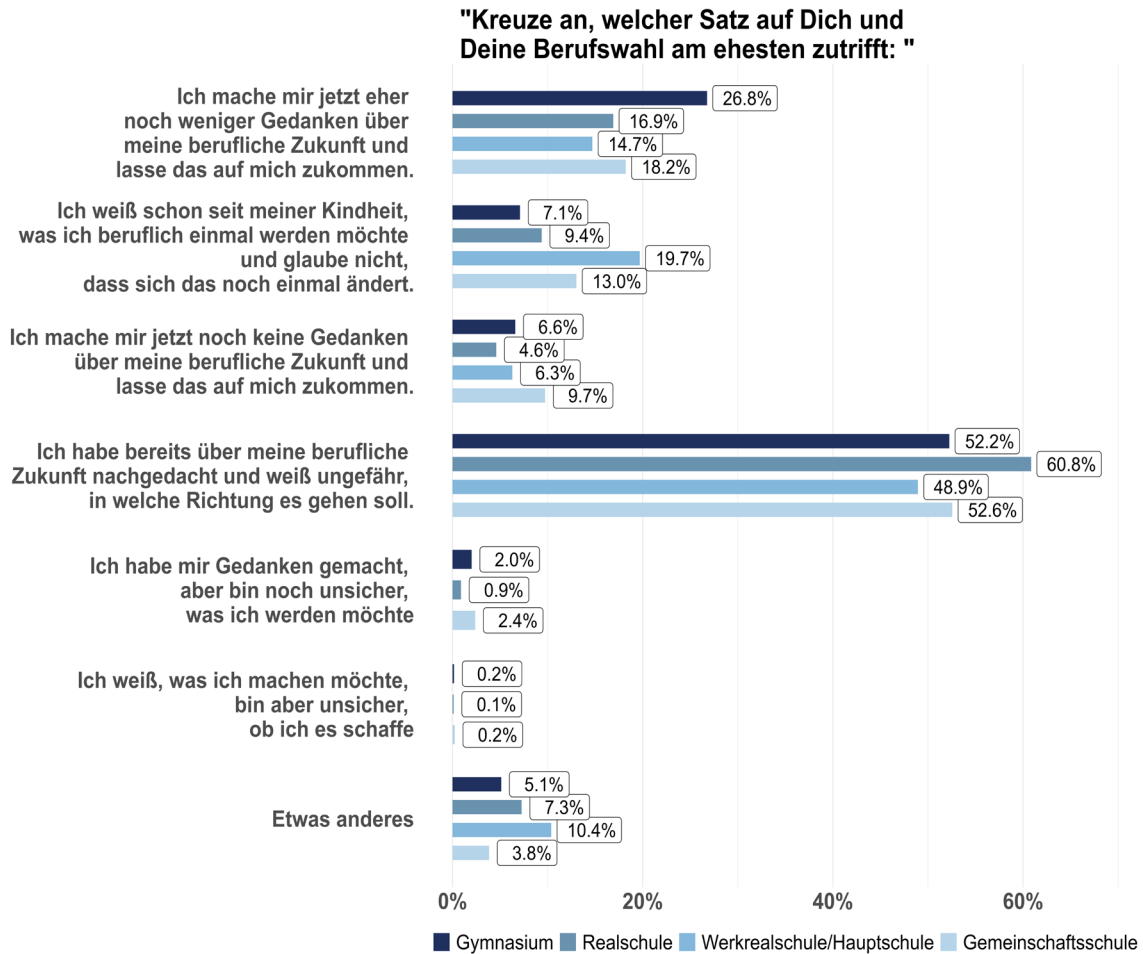


*N gewichtet = 1.918; N ungewichtet = 1.932; Daten: Jugendstudie 2024.*

Schülerinnen und Schüler an Realschulen, die dem Schulabschluss zeitlich relativ nahestehen, ordneten sich zu über 60 % dem erarbeiteten beruflichen Identitätsstatus zu und hatten bereits über ihre berufliche Zukunft nachgedacht, wohingegen Jugendliche an Gymnasien sich häufig auch noch weniger Gedanken über ihre berufliche Zukunft machten (s. Abbildung 81). Der in der Kindheit erworbene feste Berufswunsch dominiert bei den Schülerinnen und Schülern an Werkrealschulen/Hauptschulen (20 %) und ist bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit 7 % am niedrigsten.



Abbildung 81: Beruflicher Identitätsstatus nach Schulart

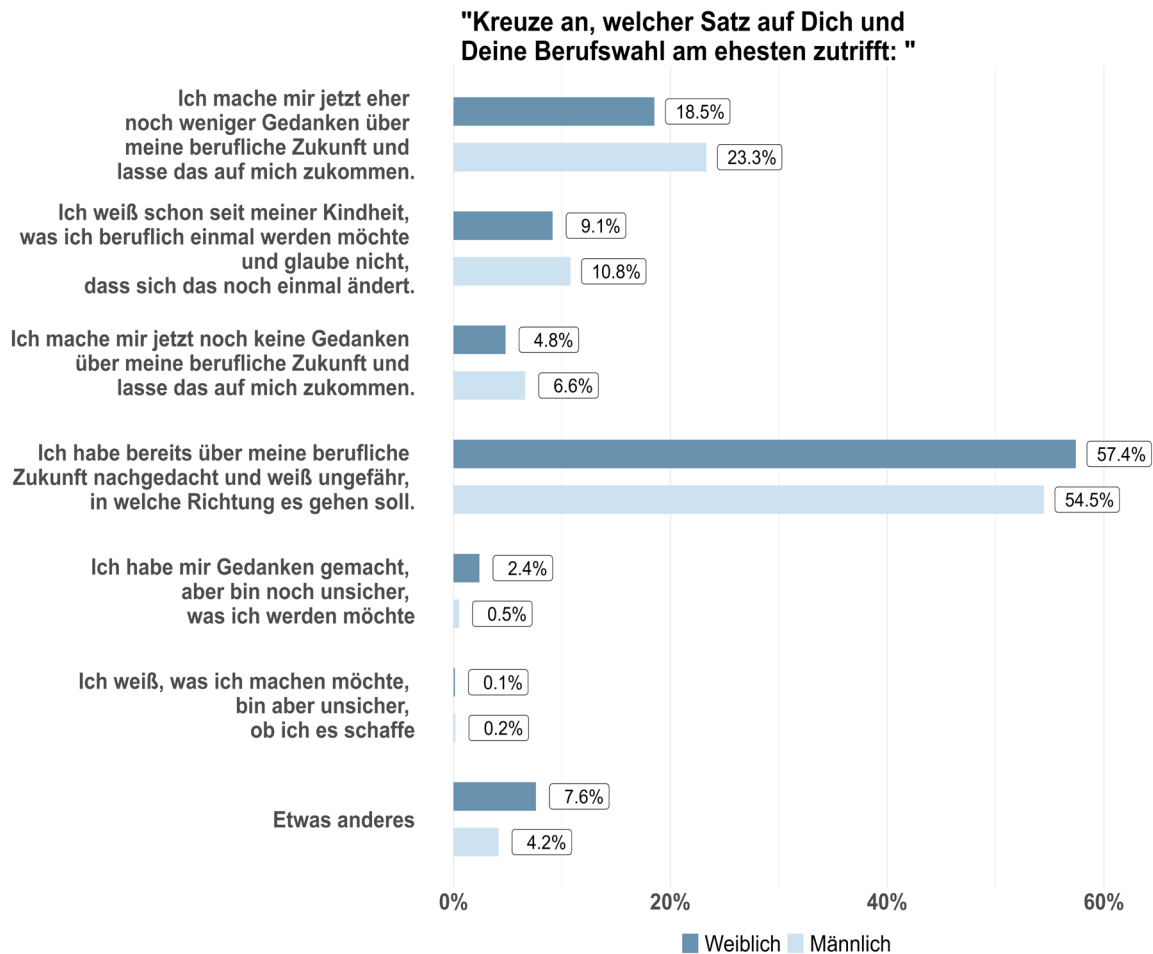


N gewichtet = 1.839; N ungewichtet = 1.855; Daten: Jugendstudie 2024.

Weibliche und männliche Jugendliche ordnen sich in etwa zu gleichen Teilen dem erarbeiteten Identitätsstatus zu, die Mädchen überwiegen mit 57 % leicht gegenüber den Jungen mit 55 % (s. Abbildung 82). In eher diffusen Identitätsstadien, in denen sie die Entscheidung eher noch auf sich zukommen lassen, dominieren hingegen mit 23 % eher die Jungen gegenüber den Mädchen (19 %). Die beruflichen Identitätsstadien von Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte unterscheiden sich nicht signifikant.

**Berufliche Interessen der Jugendlichen breit ausdifferenziert, unternehmerische Tätigkeiten besonders interessant**

Abbildung 82: Beruflicher Identitätsstatus nach Geschlecht



N gewichtet = 1.761; N ungewichtet = 1.767; Daten: Jugendstudie 2024.

Berufliche Interessen spielen eine zentrale Rolle bei der Berufswahl und beruflichen Zufriedenheit, da sie eine wichtige Grundlage für berufliche Passung und langfristigen Erfolg darstellen (Nye et al., 2017). Das weithin bekannte RIASEC-Modell von John Holland bietet eine theoretische Grundlage zur Erfassung dieser Interessen, indem es sechs Dimensionen unterscheidet: Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising und Conventional (Holland, 1997). Die Dimensionen dieses Modells lassen sich folgendermaßen beschreiben:

- **Realistic (R)** – Realistisch: Praktische, handwerkliche oder technische Tätigkeiten, bei denen oft mit Werkzeugen, Maschinen oder physischer Arbeit gearbeitet wird.
- **Investigative (I)** – Intellektuell: Analytische und forschende Tätigkeiten, die problemlösendes Denken, wissenschaftliche Methoden und das Verstehen von Zusammenhängen erfordern.
- **Artistic (A)** – Künstlerisch: Kreative und gestalterische Tätigkeiten, die Ausdrucksfähigkeit, Originalität und kreative Problemlösungen betonen.
- **Social (S)** – Sozial: Tätigkeiten, die zwischenmenschliche Interaktionen, Unterstützung oder Erziehung umfassen, oft im Kontext von Hilfeleistung oder Zusammenarbeit.

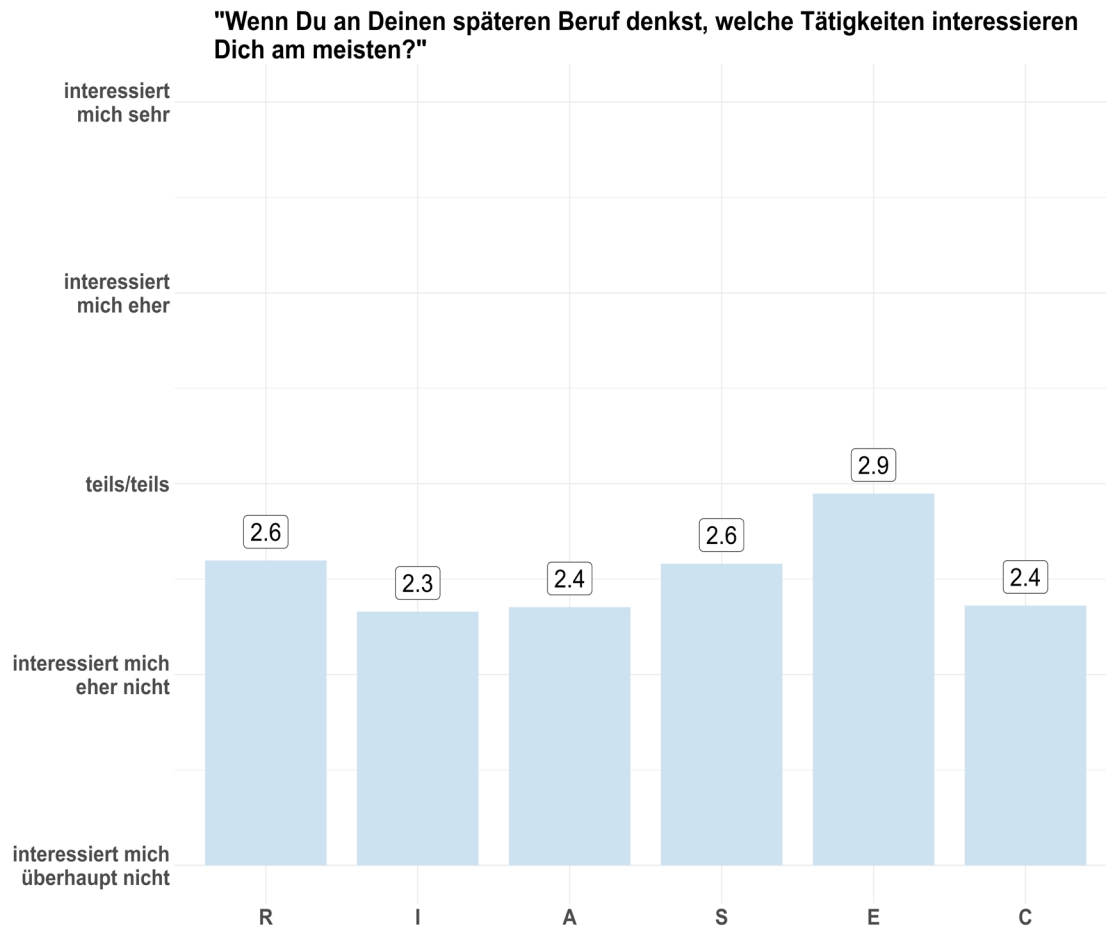
- **Enterprising (E)** – Unternehmerisch: Tätigkeiten, die Führung, Überzeugungskraft und organisatorisches Handeln betonen, oft im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Zielen oder Projektmanagement.
- **Conventional (C)** – Konventionell: Strukturierte, regelgeleitete Tätigkeiten, die Genauigkeit, Organisation und die Arbeit mit Daten oder administrativen Prozessen in den Vordergrund stellen.

Das Modell zählt zu den am weitesten verbreiteten und empirisch fundierten Klassifikationssystemen für berufliche Interessen. Verschiedene Studien zeigen, dass berufliche Interessen nicht nur die Berufswahl beeinflussen, sondern auch signifikant mit beruflicher Zufriedenheit, Leistung und Wohlbefinden korrelieren (Su, Murdock & Rounds, 2015). Besonders in dynamischen Arbeitsmärkten gewinnen diese Interessen an Bedeutung, da sie als stabiler Faktor in einem sich wandelnden beruflichen Umfeld fungieren können (Stoll et al., 2021).

Auch die an der Jugendstudie teilnehmenden Jugendlichen wurden nach ihren beruflichen Interessen gefragt. Dabei zeigt sich, dass besonders unternehmerische berufliche Tätigkeiten vergleichsweise interessant erscheinen, der Mittelwert für diese Dimension liegt bei knapp 3. Darüber hinaus erscheinen den Jugendlichen realistische berufliche Tätigkeiten (Mittelwert 2,6), wie sie etwa im Handwerk vorkommen, und soziale Tätigkeiten (Mittelwert 2,6) als relativ interessant, insgesamt bewegen sich die Werte nahe am theoretischen Mittelwert der Skala. Die übrigen Tätigkeiten wurden nur geringfügig weniger interessant eingestuft, hier liegen die Mittelwerte um den Wert 2,3.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich dabei nur in Teilen. Männliche Jugendliche interessieren sich signifikant häufiger für berufliche Tätigkeiten der realistischen Dimension (Mittelwert 3,1) wohingegen Mädchen signifikant interessierter an künstlerischen (2,5) und sozialen (3,0) Berufen sind. Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund interessieren sich signifikant mehr für berufliche Tätigkeiten aus der konventionellen Dimension (2,5) und etwas weniger für handwerkliche Tätigkeiten aus der realistischen Dimension (2,5). Bei der Betrachtung der Schularten waren handwerkliche Tätigkeiten der realistischen Dimension besonders für Jugendliche am Werkrealschule/Hauptschule (3,0) interessant, weniger für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien (2,5). Letztere waren besonders an unternehmerischen (3,1), aber auch sozialen (2,6) und forschenden (2,5) beruflichen Tätigkeiten interessiert. Jugendliche an Realschulen weisen ebenfalls im Bereich der unternehmerischen Interessen die höchsten Werte auf (2,8), gefolgt von realistischen (2,6) und sozialen (2,5) Tätigkeiten, für Jugendliche an Gemeinschaftsschulen sind es Tätigkeiten aus der unternehmerischen (2,9), realistischen (2,7) und sozialen (2,6) Dimension.

**Abbildung 83: Mittelwerte der beruflichen Interessensdimensionen RIASEC**



Gewichtete Mittelwerte auf einer Skala von 1 (interessiert mich überhaupt nicht) bis 5 (interessiert mich sehr);

R: N = 1.950; N ungewichtet = 1.965;

I: N = 1.946; N ungewichtet = 1.962;

A: N = 1.955; N ungewichtet = 1.970;

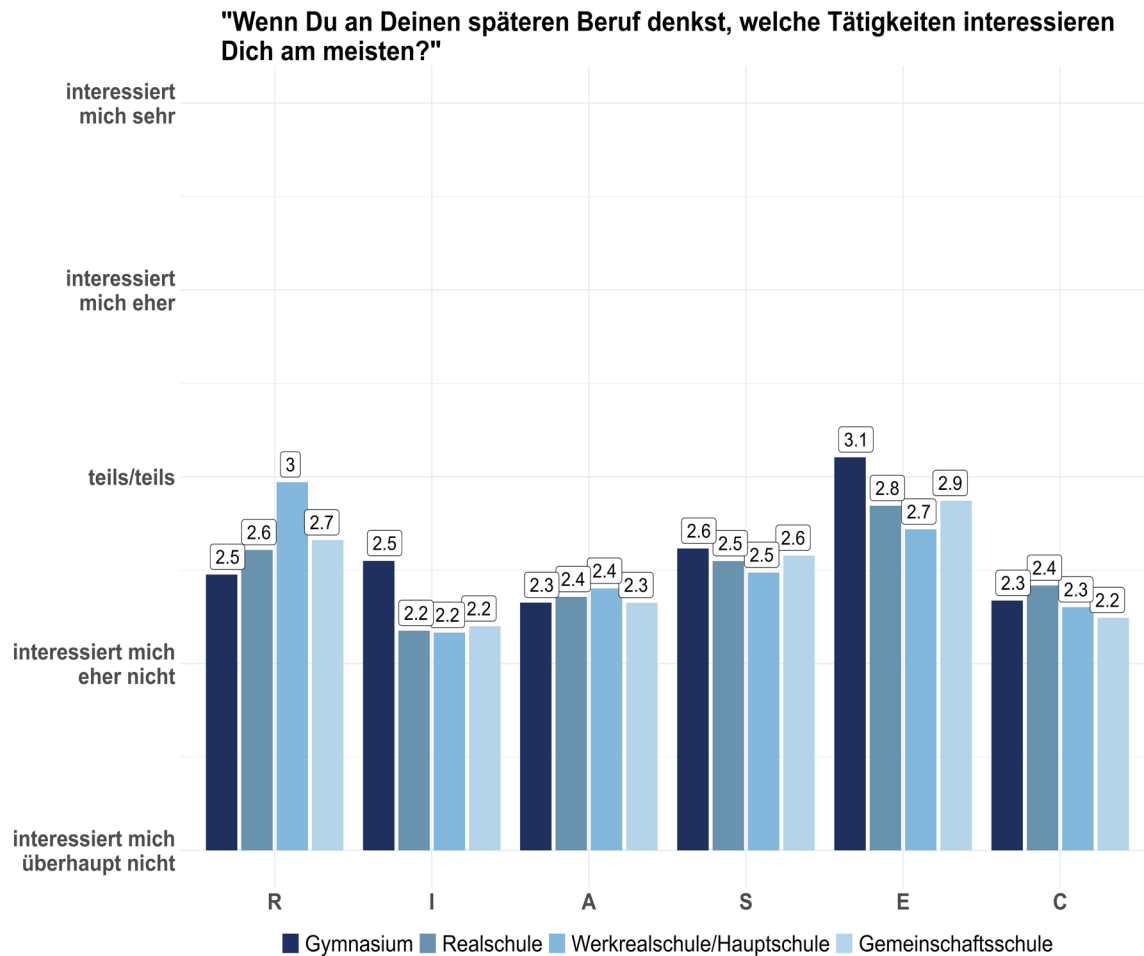
S: N = 1.950; N ungewichtet = 1.965;

E: N = 1.948; N ungewichtet = 1.965;

C: N = 1.947; N ungewichtet = 1.962;

Daten: Jugendstudie 2024.

**Abbildung 84: Mittelwerte der beruflichen Interessensdimensionen nach Schularten**



Gewichtete Mittelwerte auf einer Skala von 1 (interessiert mich überhaupt nicht) bis 5 (interessiert mich sehr);

R: N = 1.851; N ungewichtet = 1.866;

I: N = 1.847; N ungewichtet = 1.864;

A: N = 1.853; N ungewichtet = 1.871;

S: N = 1.849; N ungewichtet = 1.866;

E: N = 1.850; N ungewichtet = 1.868;

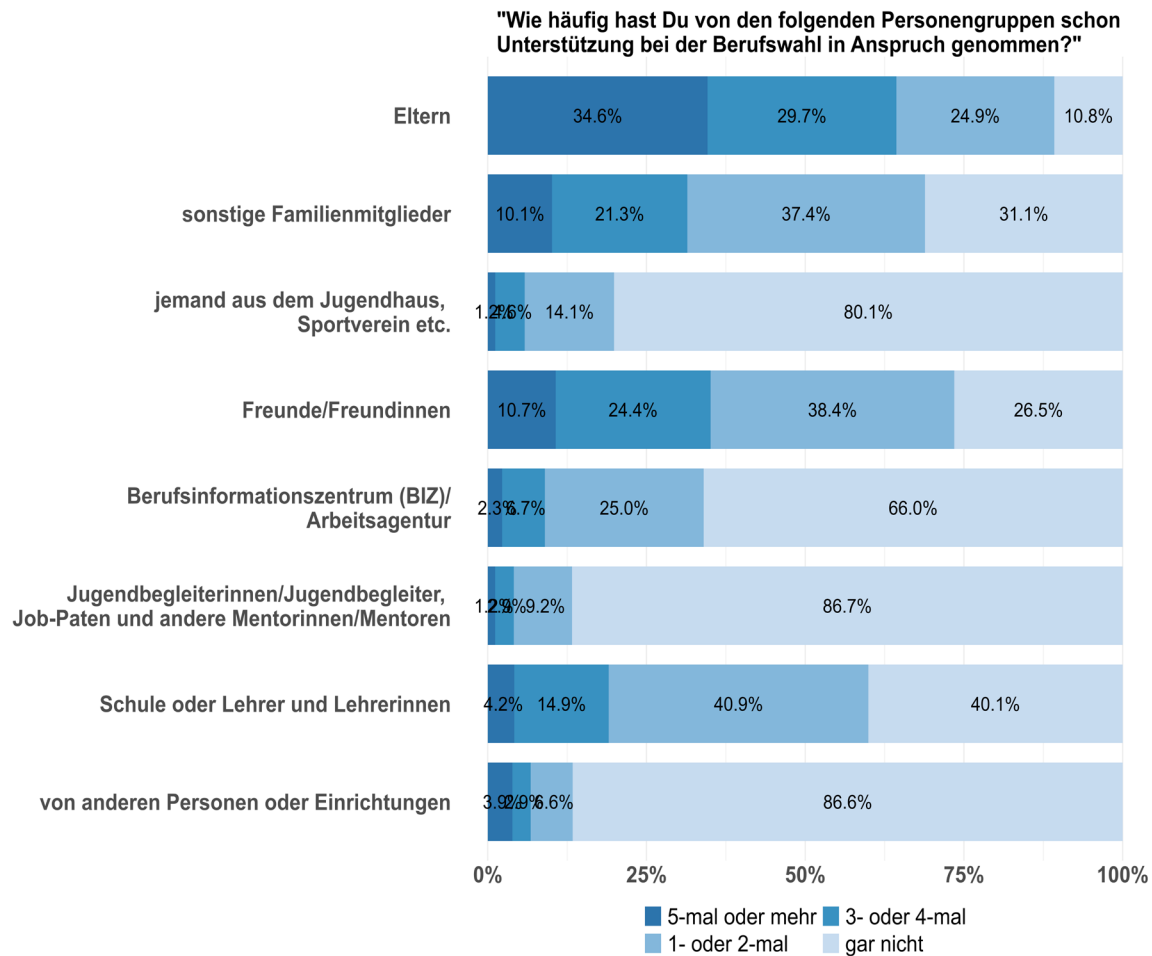
C: N = 1.849; N ungewichtet = 1.865;

Daten: Jugendstudie 2024.

### Besonders Familie und Freunde unterstützen bei der Berufswahl

Die übergeordnete Bedeutung des unmittelbaren sozialen Umfelds bei der Berufswahl, die sich bereits in zahlreichen Studien zeigte (z.B. Astleithner et al., 2021; Irwin, 2009; Bourdieu, 1986), dokumentiert sich auch in der Jugendstudie erneut. Um zu differenzierten Aussagen kommen zu können, wurde nach der Häufigkeit gefragt, in der von unterschiedlichen Personengruppen bereits Unterstützung bei der Berufswahl in Anspruch genommen wurde (s. Abbildung 85). Dabei zeigt sich, dass besonders Eltern und sonstige Familienmitglieder, aber auch Freunde und Freundinnen zu den Personen gehören, die besonders häufig konsultiert werden. So gaben über 60 % der Jugendlichen an, bereits dreimal oder öfter Unterstützung von Ihren Eltern erhalten zu haben. Dabei wenden sich weibliche Schülerinnen etwas häufiger an ihre Eltern. Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund hingegen wenden sich häufiger an andere Familienmitglieder.

**Abbildung 85: Unterstützung bei der Berufswahl: Personengruppen**



Eltern: N = 1.914; N ungewichtet = 1.923;

sonstige Familienmitglieder: N = 1.870; N ungewichtet = 1.875;

jemand aus dem Jugendhaus, Sportverein etc.: N = 1.848; N ungewichtet = 1.851;

Freunde/Freundinnen: N = 1.885; N ungewichtet = 1.893;

Berufsinformationszentrum (BIZ)/Arbeitsagentur: N = 1.862; N ungewichtet = 1.866;

Jugendbegleiterinnen/Jugendbegleiter, Job-Paten und andere Mentorinnen/Mentoren: N = 1.843; N ungewichtet = 1.849;

Schule oder Lehrer und Lehrerinnen: N = 1.883; N ungewichtet = 1.887;

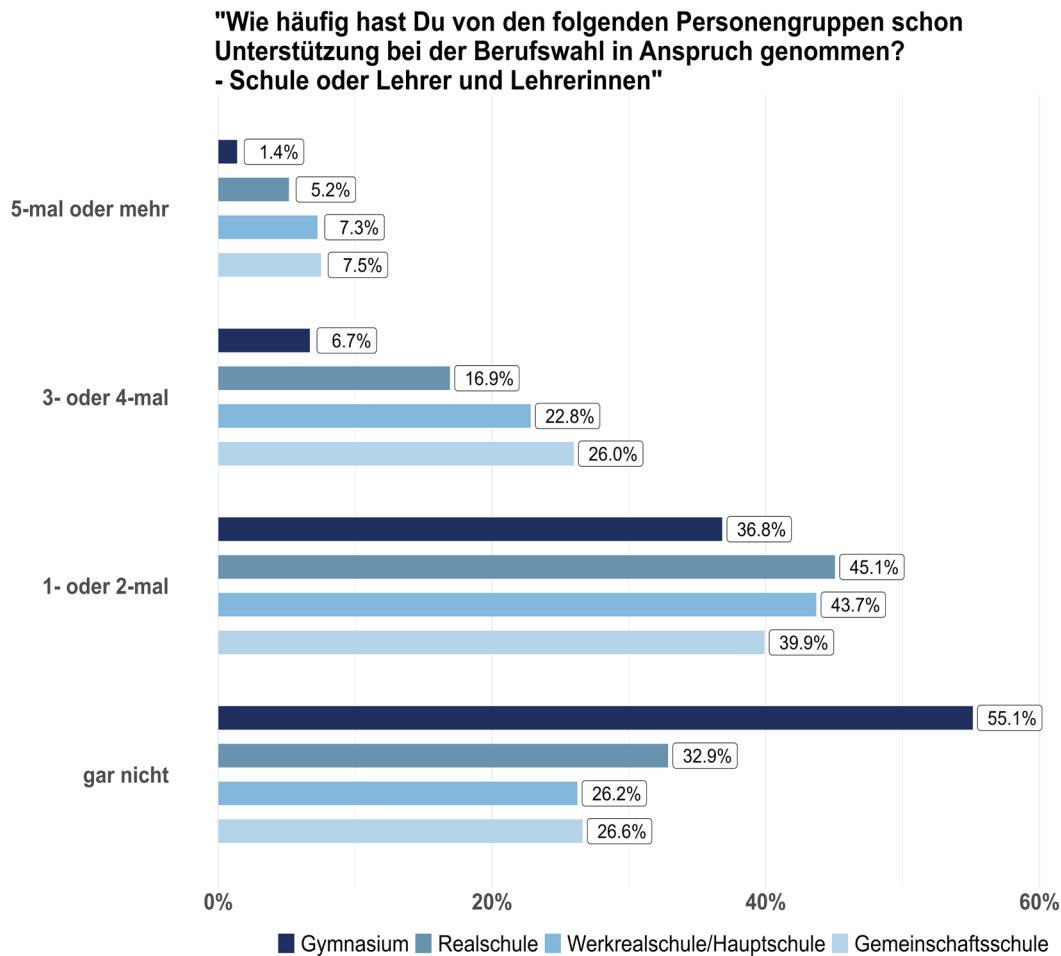
von anderen Personen oder Einrichtungen: N = 1.193; N ungewichtet = 1.206

Daten: Jugendstudie 2024.

## An Gymnasien Berufswahl deutlich seltener ein Thema

Etwas seltener wurden Lehrkräfte konsultiert, aber auch hier sprechen insgesamt weit über 50 % der Jugendlichen mindestens einmal mit ihren Lehrerinnen und Lehrern (s. Abbildung 86). Die differenzierte Betrachtung nach Schularten offenbart, dass besonders in Gymnasien eher selten oder gar nicht über die Berufswahl gesprochen wird – möglicherweise, da diese noch in größerer zeitlicher Entfernung liegt – während in den übrigen Schularten durchaus Unterstützung in Anspruch genommen wird.

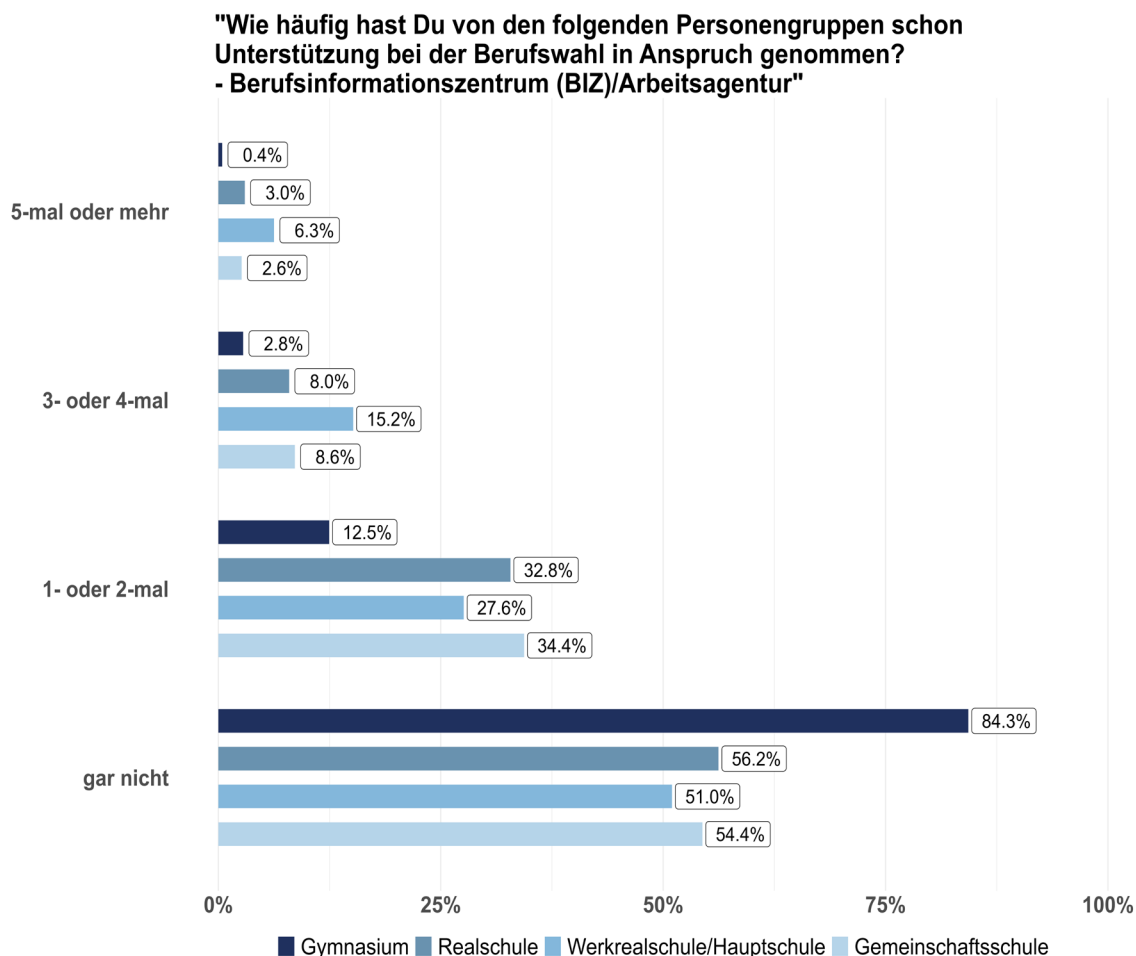
**Abbildung 86: Unterstützung bei der Berufswahl durch Lehrkräfte nach Schularten**



*N gewichtet = 1.799; N ungewichtet = 1.806; Daten: Jugendstudie 2024.*

Eine untergeordnete Rolle spielen insgesamt Ansprechpersonen in Jugendhäusern, Sportvereinen etc., hier wurde von weniger als 20 % Unterstützung in Anspruch genommen (s. Abbildung 85). Auch Berufsinformationszentrum und Arbeitsagentur wurden bislang von einem Drittel der befragten Jugendlichen bei der Berufswahl in Anspruch genommen (s. Abbildung 87). Wenn BIZ/Arbeitsagentur als unterstützende Instanz herangezogen wurde, dann vorrangig von Jugendlichen an Realschulen und Gemeinschaftsschulen, kaum an Gymnasien, wobei dies damit zusammenhängen kann, dass entsprechende Aktivitäten in Schule und Unterricht an Realschulen und Gemeinschaftsschulen in stärkerem Maße durchgeführt werden.

**Abbildung 87: Unterstützung bei der Berufswahl durch BIZ/Arbeitsagentur nach Schularten**



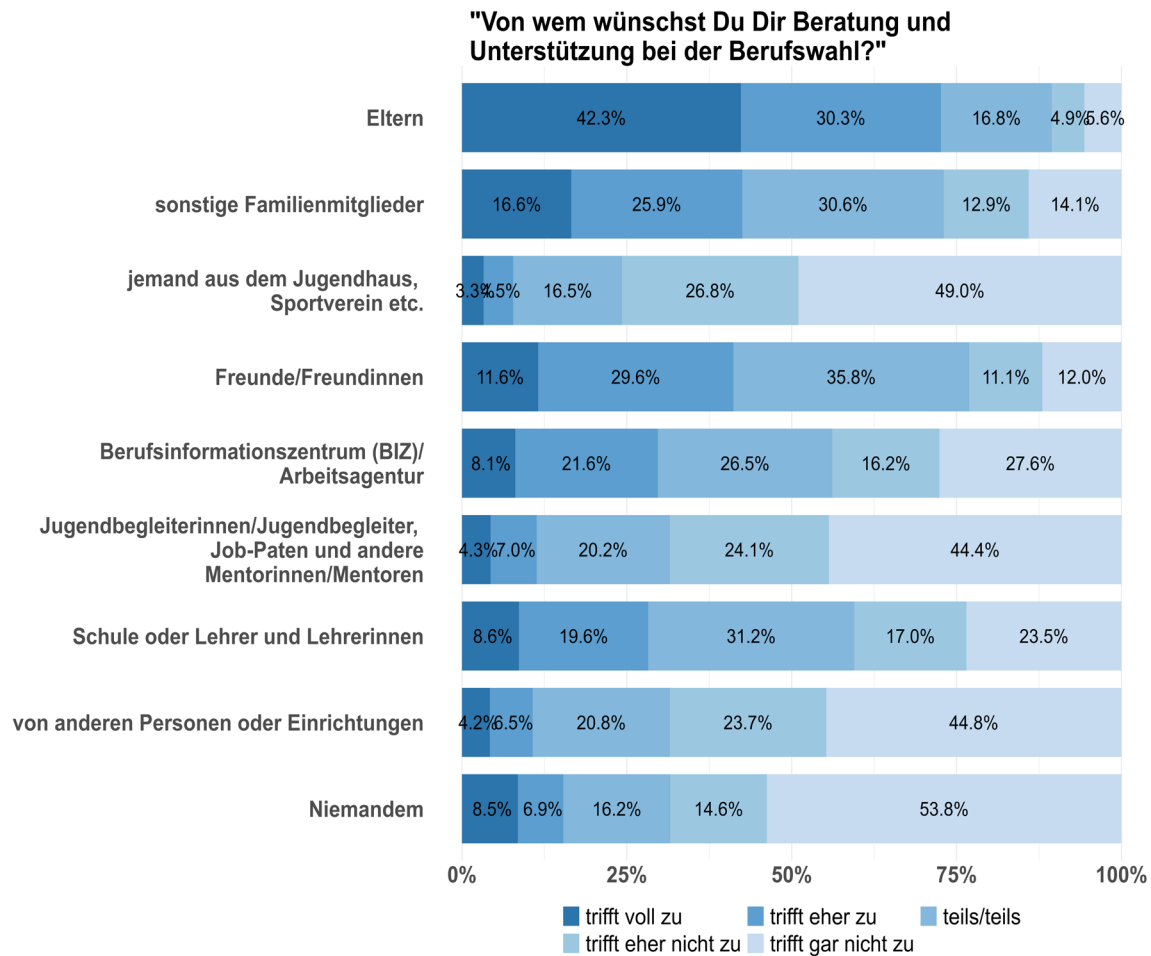
*N gewichtet = 1.778; N ungewichtet = 1.785; Daten: Jugendstudie 2024.*

### Wunsch nach mehr Berufsberatung durch Berufsinformationszentren

Die tatsächliche Inanspruchnahme von Unterstützung bei der Berufswahl durch das enge soziale Umfeld der Jugendlichen deckt sich mit den entsprechenden Wünschen der Jugendlichen – mehr als 70 % stimmen der Aussage eher oder voll zu, sich von den Eltern Unterstützung zu wünschen, im Falle des Freundeskreises sind dies noch ein gutes Drittel (s. Abbildung 88). Besonders Mädchen geben an, sich Unterstützung durch ihren Freundeskreis zu wünschen. Unterstützung von Lehrkräften oder Berufsinformationszentren/Arbeitsagenturen wünschen sich jeweils ein gutes Viertel der Jugendlichen – letztere spielten bei der tatsächlichen Inanspruchnahme von Unterstützung eine geringere Rolle, so dass hier eine Diskrepanz sichtbar wird. Nur etwa 15 % der Jugendlichen gaben an, sich keinerlei Unterstützung bei der Berufswahl zu wünschen.



**Abbildung 88: Wunsch nach Unterstützung bei der Berufswahl**



Eltern: N = 1.883; N ungewichtet = 1.893;

sonstige Familienmitglieder: N = 1.865; N ungewichtet = 1.867;

jemand aus dem Jugendhaus, Sportverein etc.: N = 1.840; N ungewichtet = 1.844;

Freunde/Freundinnen: N = 1.861; N ungewichtet = 1.871;

Berufsinformationszentrum (BIZ)/Arbeitsagentur: N = 1.859; N ungewichtet = 1.861;

Jugendbegleiterinnen/Jugendbegleiter, Job-Paten und andere Mentorinnen/Mentoren: N = 1.846; N ungewichtet = 1.853;

Schule oder Lehrer und Lehrerinnen: N = 1.856; N ungewichtet = 1.864;

von anderen Personen oder Einrichtungen: N = 1.794; N ungewichtet = 1.808;

Niemandem: N = 1.622; N ungewichtet = 1.617;

Daten: Jugendstudie 2024.



- Knapp die Hälfte der Jugendlichen hält ein Studium als höchsten Bildungsabschluss für erstrebenswert.
- Die Bildungsaspiration hängt eng mit dem bereits eingeschlagenen Bildungsweg zusammen.
- Weibliche Jugendliche äußern höhere Bildungsaspirationen als männliche.
- Etwa jeweils ein Viertel der Jugendlichen möchte nach der Schule eine Ausbildung oder ein Studium aufnehmen.

- Weibliche Jugendliche und Zugewanderte streben häufiger ein Studium an.
- Die Mehrheit der Jugendlichen hat schon eine Idee bezüglich ihrer beruflichen Zukunft, darunter insbesondere Schülerinnen und Schüler von Realschulen.
- Männliche Jugendliche interessieren sich tendenziell eher für unternehmerische und handwerkliche bzw. technische berufliche Tätigkeiten, während Mädchen eher soziale Tätigkeiten als interessant wahrnehmen.
- Unterstützung bei der Berufswahl und Berufsberatung wird vorrangig von engen sozialen Bezugspersonen in Familie und Freundeskreis gewünscht und in Anspruch genommen.

### Literatur

- Astleithner, F., Vogl, S., & Parzer, M. (2021). Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspirationen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 46(3), 233–256.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.R. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology Education*. (S. 241-258). Greenwood Press.
- Gutman, L. M., & Akerman, R. (2019). Determinants of Aspirations. In J. E. Symonds (Hrsg.), *Education and Society: Critical Perspectives* (S. 92-109). Bloomsbury Publishing.
- Mello, Z. R. (2021). The Role of Time Perspective in Adolescent Educational and Occupational Aspirations. *Journal of Adolescence*, 91, 155-168. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.08.001>
- McElvany, N., Ferdinand, H.D., Gebauer, M.M Bos, W., Huelmann, T., Köller, O., & Schöber, C. (2018). Attainment-aspiration gap in students with a migration background: The role of self-efficacy. *Learning and Individual Differences* 65, 159–166.
- Heinrichs, K., Wuttke, E., & Kögler, K. (2022). Berufliche Identität, Identifikation und Beruflichkeit - Eine Verortung aus der Perspektive einer theoriegeleiteten empirischen Berufsbildungsforschung. In R. Hermkes, T. Bruns, & T. Bonowski (Hrsg.), *Perspektiven wirtschafts- und berufspädagogischer sowie wirtschaftsethischer Forschung. Digitale Festschrift für Gerhard Minnameier zum 60. Geburtstag* (S. 1-28). [https://www.bwpat.de/profil7\\_minnameier/heinrichs\\_etal\\_profil7.pdf](https://www.bwpat.de/profil7_minnameier/heinrichs_etal_profil7.pdf)
- Hirschi, A. (2011). Career-choice readiness in adolescence: Developmental trajectories and individual differences. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 340-348.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93537-3>.
- Irwin, S. (2009). Family contexts, norms and young people's orientations. Researching diversity. *Journal of Youth Studies* 12, 337–354.
- Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2017). Interest congruence and performance: Revisiting recent meta-analytic findings. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 138-151.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A Multi-dimensional Measure of Vocational Identity Status. *Journal of Adolescence*, 34(5), 853-871. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.001>
- Su, R., Murdock, C., & Rounds, J. (2015). Person-environment fit. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention* (Bd. 1.S. 81–98). American Psychological Association.

- Stoll, G., Rieger, S., Nagengast, B., Trautwein, U., & Rounds, J. (2021). Stability and Change in Vocational Interests After Graduation From High School: A Six-Wave Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology, 120*(4), 1091–1116. <https://doi.org/10.1037/pspp0000359>
- Valls, O., Astleithner, F., Schels, B., Vogl, S., & Kogler, R. (2022). Educational and Occupational Aspirations: A Longitudinal Study of Vienna Youth. *Social Inclusion, 10*(2), 226-239. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5105>

## Anhang: Fragebogen Jugendstudie BW 2024

### Deine Freizeit

---

- 1. Bitte kreuze an, welche der folgenden Aktivitäten Du in Deiner Freizeit machst.  
[Wähle bitte maximal 5 Antwortmöglichkeiten aus.]**

<input type="checkbox"/>	Zeit alleine verbringen
<input type="checkbox"/>	mit Freundinnen/Freunden treffen
<input type="checkbox"/>	fernsehen/Filme/Serien schauen
<input type="checkbox"/>	Sport im Verein
<input type="checkbox"/>	Sport außerhalb vom Verein
<input type="checkbox"/>	Freizeitangebote in der Schule
<input type="checkbox"/>	Internet nutzen (z. B. Sozial Media)
<input type="checkbox"/>	schreiben (Tagebuch, Briefe, längere E-Mails, Blogs, ...)
<input type="checkbox"/>	lesen (Bücher, längere Artikel in Zeitschriften, online, ...)
<input type="checkbox"/>	Musik hören
<input type="checkbox"/>	Musik im Verein
<input type="checkbox"/>	Musik machen außerhalb eines Vereins
<input type="checkbox"/>	Jugendhaus/Jugendtreff
<input type="checkbox"/>	Jugendgruppe in der Kirche, Moschee, Synagoge
<input type="checkbox"/>	Jugendgruppe im Verein
<input type="checkbox"/>	mit der Familie zusammen sein
<input type="checkbox"/>	Besuch von Konzerten
<input type="checkbox"/>	Besuch von kulturellen Einrichtungen (Museen, Bücherei, Theater, ...)
<input type="checkbox"/>	kulturelle Aktivitäten (Theater spielen, Jugendzirkus, malen, ...)
<input type="checkbox"/>	nichts tun/chillen/herumhängen
<input type="checkbox"/>	in die Bar/ins Café gehen
<input type="checkbox"/>	Gaming
<input type="checkbox"/>	auf Feste/Partys/Clubs gehen
<input type="checkbox"/>	ins Kino gehen
<input type="checkbox"/>	shoppen/bummeln
<input type="checkbox"/>	Sonstiges

- 2. Engagierst du dich in deiner Freizeit auf eine oder mehrere der genannten Arten? [Du kannst mehrere Antworten ankreuzen.]**

<input type="checkbox"/>	in der SMV (SchülerMitVerantwortung), z. B. als Kassensprecherin/Klassensprecher
<input type="checkbox"/>	in einer Gruppe oder einer AG an der Schule
<input type="checkbox"/>	in einem Verein
<input type="checkbox"/>	in einer Bürgerinitiative, einem Bürgerverein
<input type="checkbox"/>	bei einem Rettungsdienst, bei der freiwilligen Feuerwehr, beim Technischen Hilfswerk
<input type="checkbox"/>	bei einer Hilfsorganisation (z.B. Greenpeace, Amnesty International)
<input type="checkbox"/>	in einer Partei
<input type="checkbox"/>	in einer Jugendorganisation
<input type="checkbox"/>	in der Kirchengemeinde, einer religiösen Gruppe
<input type="checkbox"/>	in einem Projekt, in einer selbst organisierten Gruppe oder einem Netzwerk
<input type="checkbox"/>	in anderer Weise, nämlich: _____
<input type="checkbox"/>	Ich engagiere mich nicht.

**3. Nach jeder angekreuzten Antwort folgt die Frage nach der Häufigkeit des Engagements:  
Wie oft engagierst Du Dich im Durchschnitt für XY?**

<input type="checkbox"/>	mindestens einmal pro Woche
<input type="checkbox"/>	mehrmals im Monat
<input type="checkbox"/>	mehrmals im Jahr
<input type="checkbox"/>	einmal im Jahr oder seltener

**4. Würdest Du Dich in Deiner Freizeit gerne (mehr) engagieren?**

ja  nein

➔ Weiter mit 6

**5. Was hält Dich von (mehr) Engagement ab? [Du kannst mehrere Antworten ankreuzen.]**

<input type="checkbox"/>	Schulstress
<input type="checkbox"/>	mangelnde Motivation
<input type="checkbox"/>	Belastungen im Alltag
<input type="checkbox"/>	psychische, gesundheitliche oder körperliche Einschränkungen
<input type="checkbox"/>	fehlende Informationen
<input type="checkbox"/>	fehlende Barrierefreiheit
<input type="checkbox"/>	fehlendes Angebot
<input type="checkbox"/>	zu viele andere Hobbies
<input type="checkbox"/>	Sonstiges: _____

**6. Jobbst du regelmäßig neben der Schule?**

ja  nein

**7. Hast du in den letzten Sommerferien gearbeitet?**

ja  nein

## Wichtige Themen

**8. Manche Themen können einem besonders wichtig sein. Hier siehst Du einige Beispiele dafür. Bitte wähle die fünf für Dich wichtigsten aus und sortiere sie rechts mit dem wichtigsten oben.**

<input type="checkbox"/>	Gesundheit
<input type="checkbox"/>	Familie
<input type="checkbox"/>	Religion
<input type="checkbox"/>	Freunde/Freundinnen
<input type="checkbox"/>	Geld
<input type="checkbox"/>	Leistung/Erfolg
<input type="checkbox"/>	Aussehen
<input type="checkbox"/>	Freizeit
<input type="checkbox"/>	Umwelt/Natur
<input type="checkbox"/>	Liebe/Partnerschaft
<input type="checkbox"/>	Sicherheit

<input type="checkbox"/>	Unabhängigkeit
<input type="checkbox"/>	etwas Anderes: _____

## Politik und Du

### 9. Wie stark interessierst Du Dich für Politik?

sehr stark	stark	mittel	wenig	überhaupt nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 10. Wie sehr vertraust Du persönlich den folgenden Einrichtungen oder Personen?

	sehr stark	stark	mittel	wenig	überhaupt nicht
Politikerinnen und Politiker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expertinnen und Experten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
politische Parteien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
öffentlich-rechtlichen Medien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 11. Welche der folgenden Angebote zur politischen Bildung hast Du genutzt? [Politische Bildung: Angebote für Jugendliche zu den Themen Politik und Gesellschaft]

<input type="checkbox"/>	Angebote an der Schule
<input type="checkbox"/>	Angebote außerhalb der Schule
<input type="checkbox"/>	Ich habe kein Angebot genutzt
<input type="checkbox"/>	Ich kenne keine Angebote

### 12. Würdest Du Dir mehr Angebote wünschen?

<input type="checkbox"/>	Ja, an der Schule
<input type="checkbox"/>	Ja, außerhalb der Schule
<input type="checkbox"/>	Nein → weiter mit Frage 14
<input type="checkbox"/>	Weiß nicht → weiter mit Frage 14

### 13. Welche Angebote würdest Du Dir wünschen?

<input type="checkbox"/>	Treffen mit Politikerinnen und Politikern an der Schule
<input type="checkbox"/>	Besuch einer Gemeinde- oder Stadtrat-Sitzung
<input type="checkbox"/>	Besuch des Landtags
<input type="checkbox"/>	Besuch des Bundestags
<input type="checkbox"/>	Planspiele, z. B. „Schule als Staat“
<input type="checkbox"/>	Seminare/Angebote zu politischer Bildung
<input type="checkbox"/>	Sonstiges: _____

### 14. Wie zufrieden bist Du mit unserer Demokratie in Deutschland?

äußerst zufrieden	eher zufrieden	teils/teils	eher unzufrieden	äußerst unzufrieden
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15. Wie wichtig ist es für Dich, in einem Land zu leben, das demokratisch regiert wird?**

sehr wichtig	eher wichtig	teils/teils	eher nicht wichtig	überhaupt nicht wichtig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**16. Wie sollten sich Jugendliche in einer Demokratie beteiligen können?**

	wünsche ich mir sehr	wünsche ich mir eher	teils/teils	wünsche ich mir eher nicht	wünsche ich mir überhaupt nicht
Beteiligungsformate <u>mit Wahlverfahren</u> (z. B. Jugendgemeinderat, Jugendparlament).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beteiligungsformate <u>mit Losverfahren</u> (z. B. Jugendgremium).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beteiligungsformate <u>in Projekten</u> (themenorientiert, z. B. Gestaltung einer freien Fläche mit Beteiligung von Jugendlichen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offene Beteiligung (z. B. Jugendforum, Jugendhearings).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie ein Land regiert werden kann. Bitte gib an, was Du von folgenden Aussagen hältst.**

	sehr gut	gut	schlecht	sehr schlecht
Man sollte einen starken Staatschef oder Staatschefin haben, der oder die sich nicht um ein Parlament (Bundestag) und um Wahlen kümmern muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anstelle der Regierung sollten Expertinnen und Experten entscheiden, was das Beste für das Land ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Militär sollte das Land regieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte ein demokratisches politisches System haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte ein System haben, das sich nach religiösen Gesetzen richtet und in dem es keine politischen Parteien oder Wahlen gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**18. Was ist Deine persönliche Meinung zu den folgenden Formen politischer Entscheidungsfindung?**

	die beste Art, politische Entscheidungen zu treffen 1	2	3	4	die schlechteste Art, politische Entscheidungen zu treffen 5
regelmäßig Bürgerinnen und Bürger nach ihrer Meinung fragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expertinnen und Experten in unterschiedlichen politischen Bereichen Entscheidungen treffen lassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

den Menschen die Teilnahme und Diskussion wichtiger politischer Entscheidungen erleichtern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gewählte politische Vertreterinnen und Vertreter entscheiden lassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**19. Jetzt geht es um Deine persönliche Meinung zu einigen Aussagen. Wie sehr stimmst Du den folgenden Aussagen zu?**

	trifft voll zu	trifft eher zu	teils/teils	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
Wir sollten dankbar sein für führende Menschen, die uns genau sagen können, was wir tun sollen und wie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zeiten, in denen strikte Disziplin und Gehorsam zu den wichtigsten Eigenschaften gehören, sollten vorbei sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsere Gesellschaft muss einmal wirklich hart gegen Kriminelle durchgreifen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist wichtig, auch die Rechte von Verbrecherinnen und Verbrechern zu schützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Land braucht Menschen, die sich alten Traditionen widersetzen und neue Ideen ausprobieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Gesellschaftliche und persönliche Herausforderungen

**20. Es gibt verschiedene Dinge im Leben, die einem Sorge bereiten können. Wie ist das bei Dir? Inwieweit machst Du Dir zurzeit Sorgen um...**

	keine Sorgen	ein wenig Sorgen	mittelgroße Sorgen	große Sorgen	sehr große Sorgen
... den Klimawandel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Linksextremismus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Rechtsextremismus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... soziale Ungleichheit/Armut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Krieg/Terror	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Zuwanderung nach Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Pandemien (Verbreitung von Krankheiten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... steigende Preise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Kriminalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... künstliche Intelligenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... keinen Job/Arbeit zu finden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## 21. Inwieweit treffen diese Aussagen auf Dich zu?

	trifft voll zu	trifft eher zu	teils/teils	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
Ich habe mein Leben selbst in der Hand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mich anstrengte, werde ich auch Erfolg haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egal ob in der Freizeit oder in der Schule, mein Leben wird von anderen bestimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei meinen Plänen kommt oft etwas dazwischen, das ich nicht beeinflussen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 22. Wenn Du an die letzte Woche zurückdenkst, wie oft hast du...

	immer	fast immer	meistens	manchmal	fast nie	nie	weiß nicht
... das Gefühl gehabt, dass alles, was Du tust, anstrengend ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... unruhig geschlafen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Dich glücklich gefühlt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Dich deprimiert oder niedergeschlagen gefühlt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Dich einsam gefühlt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... das Leben genossen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Dich traurig gefühlt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Dich zu nichts aufraffen können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 23. Wenn es Dir schlecht geht, gibst es dann jemanden, an den Du Dich wenden kannst?

<input type="checkbox"/> ja, es gibt jemanden	<input type="checkbox"/> nein, es gibt niemanden	<input type="checkbox"/> möchte mich an niemanden wenden	<input type="checkbox"/> mir geht es nie schlecht
	→ Weiter mit 25	→ Weiter mit 25	→ Weiter mit 25

## 24. An wen kannst Du Dich wenden?

<input type="checkbox"/>	Familie
<input type="checkbox"/>	Freundinnen und Freunde
<input type="checkbox"/>	Lehrerinnen und Lehrer
<input type="checkbox"/>	Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter
<input type="checkbox"/>	Psychologinnen und Psychologen, Therapeutinnen und Therapeuten oder andere professionell Tätige
<input type="checkbox"/>	Telefonseelsorge
<input type="checkbox"/>	Chats/Foren
<input type="checkbox"/>	Andere und zwar _____
<input type="checkbox"/>	niemanden

## Schule und Deine Zukunft

---

### 25. Welchen höchsten Bildungsabschluss würdest Du gern in Deinem Leben erreichen?

<input type="checkbox"/>	Studium (Universität oder Fachhochschule)
<input type="checkbox"/>	Abitur (ohne danach zu studieren)
<input type="checkbox"/>	Realschulabschluss
<input type="checkbox"/>	Hauptschulabschluss
<input type="checkbox"/>	etwas anderes
<input type="checkbox"/>	weiß ich noch nicht
<input type="checkbox"/>	keine Angabe

### 26. Was würdest Du am liebsten nach Deiner jetzigen Schule machen?

<input type="checkbox"/>	eine Ausbildung
<input type="checkbox"/>	studieren
<input type="checkbox"/>	arbeiten (ohne Ausbildung)
<input type="checkbox"/>	eine weiterführende Schule (nicht Studium) besuchen
<input type="checkbox"/>	ein Praktikum
<input type="checkbox"/>	einen Bundesfreiwilligendienst oder ein freiwilliges Jahr in Deutschland
<input type="checkbox"/>	einen Bundesfreiwilligendienst oder ein freiwilliges Jahr im Ausland
<input type="checkbox"/>	Auslandsaufenthalt (z. B. Work and Travel oder Au-pair)
<input type="checkbox"/>	ins Ausland, weiß aber noch nicht genau, wie
<input type="checkbox"/>	zur Bundeswehr
<input type="checkbox"/>	nichts tun
<input type="checkbox"/>	etwas anderes
<input type="checkbox"/>	weiß ich noch nicht

### 27. Welchen Beruf würdest am liebsten ausüben?

<input type="checkbox"/>	weiß ich noch nicht
--------------------------	---------------------

### 28. Trifft der folgende Satz auf dich zu? Ich habe geplant Sorabistik (sorbische Sprache und Literatur) zu studieren.

trifft voll zu	trifft eher zu	teils/teils	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**29. Wenn Du an Deinen späteren Beruf denkst, welche Tätigkeiten interessieren Dich am meisten?**

	interessiert mich sehr	interessiert mich eher	teils/teils	interessiert mich eher nicht	interessiert mich überhaupt nicht
Dinge herstellen, anfertigen oder reparieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in einem Labor arbeiten und etwas untersuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beruflich im Theater oder einer Musikgruppe auf der Bühne stehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Menschen betreuen oder unterrichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
koordinierende und leitende Aufgaben in einer Organisation übernehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in einem Büro arbeiten, Geschäftsbriefe schreiben oder Angebote einholen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geräte, Maschinen oder Anlagen bauen, bedienen oder pflegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mich künstlerisch verwirklichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Bereich Bildung, Erziehung und Therapie tätig sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit anderen Menschen diskutieren, sie überzeugen und mit ihnen verhandeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akten und Statistiken erstellen oder verwalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
körperlich oder mit Werkzeugen arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich mit naturwissenschaftlichen Phänomenen beschäftigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fotografieren, filmen, dekorieren oder andere kreative Dinge machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hilfsbedürftigen Menschen helfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
als Leiterin oder Leiter einer Gruppe oder Organisation tätig sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lagerbestände kontrollieren oder Kosten und Steuern berechnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Ursachen eines wissenschaftlichen Problems herausfinden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in den sozialen Medien als Influencer tätig sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**30. Von wem hast Du schon Beratung und Unterstützung bei der Berufswahl in Anspruch genommen?**

	gar nicht	1- oder 2-mal	3- oder 4-mal	5-mal oder mehr
Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sonstige Familienmitglieder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jemand aus dem Jugendhaus, Sportverein etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freunde/Freundinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsinformationszentrum (BIZ)/Arbeitsagentur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugendbegleiterinnen/Jugendbegleiter, Job-Paten und andere Mentorinnen/Mentoren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schule oder Lehrer und Lehrerinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von anderen Personen oder Einrichtungen und zwar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**31. Von wem wünschst Du Dir Beratung und Unterstützung bei der Berufswahl?**

	trifft voll zu	trifft eher zu	teils/teils	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sonstige Familienmitglieder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jemand aus dem Jugendhaus, Sportverein etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freunden/Freundinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsinformationszentrum (BIZ)/Arbeitsagentur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugendbegleiterinnen/Jugendbegleiter, Job-Paten und anderen Mentorinnen/Mentoren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrerinnen und Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Personen oder Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
niemandem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**32. Kreuze an, welcher Satz auf Dich und Deine Berufswahl am ehesten zutrifft:**

<input type="checkbox"/>	Ich mache mir jetzt eher noch weniger Gedanken über meine berufliche Zukunft und lasse das auf mich zukommen.
<input type="checkbox"/>	Ich weiß schon seit meiner Kindheit, was ich beruflich einmal werden möchte und glaube nicht, dass sich das noch einmal ändert.
<input type="checkbox"/>	Ich mache mir jetzt noch keine Gedanken über meine berufliche Zukunft und lasse das auf mich zukommen.
<input type="checkbox"/>	Ich habe bereits über meine berufliche Zukunft nachgedacht und weiß ungefähr, in welche Richtung es gehen soll.
<input type="checkbox"/>	Etwas anderes und zwar: _____

## Das Klima und Deine Zukunft

### 33. Wie sehr stimmst Du folgenden Aussagen zu?

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	teils/teils	Stimme eher nicht zu	stimme über- haupt nicht zu
Ich bin mir bewusst, dass Fliegen eine sehr umweltschädliche Art der Fortbewegung ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann durch ein umweltschonendes Verkehrsmittel das Klima schützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Verantwortung für die Lösung der Umweltprobleme liegt bei jedem Einzelnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hätte ein schlechtes Gewissen gegenüber der Umwelt, wenn ich Plastikmüll in die Natur werfe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich der Umwelt zu liebe verpflichtet, in nicht so weit entfernte Urlaubsorte zu reisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nur wenn alle mitmachen, kann man die Umweltprobleme lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Klimawandel macht mir Angst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klimaproteste können politische Veränderungen bewirken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 34. Wie oft hast Du selbst schon an Klimaaktionen oder -Protesten teilgenommen?

gar nicht	1- oder 2-mal	3- oder 4-mal	5-mal und mehr	Nie, aber ich könnte mir vorstellen teil- zunehmen	Nie, und ich werde nicht teilnehmen	Ich weiß nicht oder möchte nicht antwor- ten
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 35. Du planst eine Woche Urlaub in Italien. Dir stehen Verkehrsmittel A und B zur Verfügung. Für welches entscheidest Du Dich?

	Verkehrsmittel A	Verkehrsmittel B	
Kosten	150€ // 90€ // 30€	150€ // 90€ // 30€	
Zeit	12h // 6h // 3h	12h // 6h // 3h	
Umweltbelastung	hoch // mittel // niedrig	niedrig // mittel // hoch	
Platzangebot	Beengt // ausreichend Platz // viel Platz	Beengt // ausreichend Platz // viel Platz	
Abreisezeit	Zu jeder Zeit // einmal täglich // mehrmals täglich	Zu jeder Zeit // einmal täglich // mehrmals täglich	
Welches Verkehrsmittel würdest Du wählen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> keine Reise <input type="checkbox"/> weiß nicht

**36. Warum hast du dich für diese Option entschieden? Gerne kannst du Gründe nennen, die nicht genannt wurden.** [wird nur gefragt, wenn „keine Reise“ gewählt wurde]

**37. Bitte kreuze in dieser Zeile aus technischen Gründen "stimme überhaupt nicht zu" an.**

stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	teils/teils	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Schule und Du

**38. Hast Du bei den folgenden Dingen in Deiner Schule schon einmal mitgewirkt?**

*Zur Info: Mitwirkung heißt aktives Mitgestalten, sich an wichtigen Planungen, Entscheidungen oder deren Verwirklichung beteiligen.*

	nein, kenne ich nicht	nein, kenne ich aber	ja, ich habe mitgewirkt
Mitgestaltung eines Projekttags, einer Projektwoche oder eines Schulfests.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitgestaltung oder Vorbereitung einer Schüler- und Schülerinnenvollversammlung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildung zum/zur Streitschlichter/Streitschlichterin, Schulsanitäter/Schulsanitäterin, Suchtbeauftragten gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitarbeit in der SMV (SchülerMitVerantwortung).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amt des Klassensprechers/ der Klassensprecherin übernommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**39. Wie sehr wirst Du bei den folgenden Dingen im Unterricht einbezogen?**

	Kann ich mitbestimmen	Kann ich meine Meinung sagen	Kann ich nicht mitbestimmen	Weiß nicht
bei der Auswahl von Unterrichtsthemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei der Gestaltung des Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei der Festlegung der Hausaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei der Festlegung von Regeln im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei der Leistungsbewertung/Notengebung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei der Sitzordnung im Klassenzimmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei der Gestaltung des Klassenzimmers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei der Auswahl von Klassenfahrtzielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**40. Wenn man im Unterricht fehlt, ohne einen akzeptablen Grund dafür zu haben, spricht man vom Schulschwänzen. Wie häufig hast Du in diesem Schuljahr schon...**

	gar nicht	1- oder 2-mal	3- oder 4-mal	5-mal und mehr
... in Biologie geschwänzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... in Chemie geschwänzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... in Physik geschwänzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... in Mathematik geschwänzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... in Sport geschwänzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... in Deutsch geschwänzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

... in anderen Fächern geschwänzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Vor- oder Nachmittage (halbtagsweise) geschwänzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... einzelne Tage geschwänzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mehr als zwei Tage hintereinander geschwänzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... nur die erste oder letzte Stunde geschwänzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... eine Prüfung/Klassenarbeit/einen Test geschwänzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

➔ Falls überall gar nicht angekreuzt weiter mit 42

#### 41. Ich habe schon mal die Schule geschwänzt, weil ...

	trifft zu	trifft nicht zu
... der Unterricht langweilig war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... es unwichtig ist, was wir im Unterricht machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ich wusste, dass ich im Unterricht nichts verpasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ich nicht gut auf den Unterricht vorbereitet war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... meine Freunde und Freundinnen das auch machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ich einen Test nicht schreiben wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ich mit einer Lehrerin oder einem Lehrer nicht zurechtkam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ich ausschlafen wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ich mich in der Schule unwohl fühle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ich meine Hausaufgaben nicht gemacht hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... meine Eltern das so wollten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ich für einen Test lernen wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ich keine Lust auf Schule hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aus einem anderen Grund nämlich:	_____	

#### 42. Wie ist es in Deiner Klasse, wenn jemand offensichtlich den Unterricht schwänzt?

	trifft zu	trifft nicht zu	weiß nicht
In meiner Klasse schwänzt niemand den Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Klasse gibt es Schülerinnen oder Schüler, die regelmäßig den Unterricht schwänzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Klasse haben fast alle schon einmal geschwänzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn in meiner Klasse jemand schwänzt, hat das keine wahrnehmbaren Konsequenzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn in meiner Klasse jemand fehlt, besteht unsere Klassenlehrerin/unsere Klassenlehrer darauf, eine Entschuldigung zu bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich würde mir wünschen, dass die Schule auf Schwänzen viel härter reagiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich musste schon einmal zur Schulleitung, weil ich so oft im Unterricht gefehlt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Geld und Finanzen

---

**43. Hast Du ein eigenes Konto?**

ja

nein

**44. Hattest Du schon einmal Schulden, die du nicht auf Einmal zurückzahlen konntest?**

ja

nein

**45. Bitte bewerte wie gut du mit Geld umgehen kannst auf einer Skala von 1 „überhaupt nicht gut“ bis 10 „sehr gut“.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**46. Wo informierst Du Dich über Finanzfragen? (Mehrfachnennung möglich)**

<input type="checkbox"/>	Eltern/Familie
<input type="checkbox"/>	Freundeskreis
<input type="checkbox"/>	Internet
<input type="checkbox"/>	Banken
<input type="checkbox"/>	Beratungsstellen
<input type="checkbox"/>	Unterricht
<input type="checkbox"/>	wo anders, nämlich: _____
<input type="checkbox"/>	Ich informiere mich nicht.

Nun folgt eine neuartige Fragetechnik. Bitte lies zunächst die Anleitungen genau durch und beantworte dann die Fragen. Es werden zwei Fragen gestellt. Denke zuerst darüber nach, wie Du jede Frage einzeln beantworten würdest (entweder mit Ja oder mit Nein). Danach wähle bitte Option A, wenn Du beide Fragen mit „Ja“ oder beide mit „Nein“ beantworten würdest und Option B, wenn Du eine Frage mit „Ja“ und die andere Frage mit „Nein“ beantworten würdest.

Lootboxen sind virtuelle Kisten, die in Videospielen erhältlich sind und entweder kostenlos, mit virtueller Spielwährung oder echtem Geld erworben werden können. Sie enthalten zufällig ausgewählte digitale Gegenstände wie Skins oder andere Belohnungen.

Bitte denke nun über die beiden Fragen nach:

**47. Denke an Dein Geburtsdatum. Ist Dein Geburtstag in den Monaten Januar bis März?**

**48. Hast Du jemals eine Lootbox in einem Spiel mit echtem Geld gekauft?**

Nun wähle Option A, wenn du beide Fragen mit Ja oder beide Fragen mit Nein beantworten würdest. Ansonsten kreuze Option B an.

<input type="checkbox"/> Option A	<input type="checkbox"/> Option B
-----------------------------------	-----------------------------------



## Angaben zu Dir

49. In welchem Jahr bist Du geboren?

---

50. In welchem Land bist Du geboren?

<input type="checkbox"/>	Deutschland
<input type="checkbox"/>	Türkei
<input type="checkbox"/>	Polen
<input type="checkbox"/>	Russland
<input type="checkbox"/>	Kasachstan
<input type="checkbox"/>	Rumänien
<input type="checkbox"/>	Italien
<input type="checkbox"/>	Syrien
<input type="checkbox"/>	Griechenland
<input type="checkbox"/>	Kosovo
<input type="checkbox"/>	Bosnien und Herzegowina
<input type="checkbox"/>	Ukraine
<input type="checkbox"/>	in einem anderen europäischen Land
<input type="checkbox"/>	in einem anderen Land außerhalb Europas

51. Bist Du...?

männlich	weiblich	kann oder möchte mich nicht zuordnen	möchte nicht antworten
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. Ich habe am 29. Februar Geburtstag

trifft voll zu	trifft eher zu	teils/teils	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

53. Welche Schulart besuchst Du?

<input type="checkbox"/>	Gemeinschaftsschule
<input type="checkbox"/>	Werkrealschule/Hauptschule
<input type="checkbox"/>	Realschule
<input type="checkbox"/>	Gymnasium

54. Welche Sprache sprichst Du normalerweise mit den folgenden Menschen?

	meistens eine andere Sprache als Deutsch	etwa gleich häufig Deutsch und eine andere Sprache	meistens Deutsch	ausschließlich Deutsch	keine Option
mit Deiner Mutter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit Deinem Vater?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit Deinen Geschwistern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

mit Deiner besten Freundin/Deinem besten Freund?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit Deinen Mitschülerinnen/Mitschülern auf dem Schulhof?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**55. Ist Deine Mutter in Deutschland geboren?**

ja  nein

**56. Ist Dein Vater in Deutschland geboren?**

ja  nein

**57. Welchen Beruf übt Deine Mutter aus?**

\_\_\_\_\_  weiß nicht  nicht erwerbstätig

**58. Welchen Beruf übt Dein Vater aus?**

\_\_\_\_\_  weiß nicht  nicht erwerbstätig

**59. Ganz zum Schluss möchten wir noch wissen, wie Dir die Befragung gefallen hat. Welche Note würdest Du dem Fragebogen geben?**

1 sehr gut	2 gut	3 befriedigend	4 ausreichend	5 mangelhaft	6 ungenügend	weiß nicht/möchte nicht antworten
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**60. Inwieweit stimmen diese Aussagen?**

	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Ich habe die Fragen gut verstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Ausfüllen hat Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**GANZ HERZLICHEN DANK, DASS DU MITGEMACHT HAST!**