



Landtag Nordrhein-Westfalen

Enquetekommission "Chancen für Kinder"

Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen

Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre)

Studie von Prof. Dr. Wolfgang Mack

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Mit einem Anhang von Dr. Jens Pothmann: Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik für die Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen

Düsseldorf 2007

Wolfgang Mack

**Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und
informelle Bildung: die mittlere Jugend
(12 bis 16 Jahre)**

Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chancen
für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen

Oktober 2007

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Einleitung | 1 |
| 1. Bildung des Subjekts: Relevanz formaler, non-formaler und informeller Bildung | 5 |
| 1.1 Bildung – ein aktiver Prozess des sich bildenden Subjekts | 5 |
| 1.2 Formale, non-formale und informelle Bildung | 9 |
| 1.3 Formale, non-formale und informelle Orte und Gelegenheiten für Bildung | 12 |
| 1.4 Bildung im Jugendalter: Zum Verhältnis von schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten und –möglichkeiten | 17 |
| 2. Bildung: Kompetenzen, Werte und Haltungen | 21 |
| <i>Kompetenzen</i> | 22 |
| <i>Werte und Haltungen</i> | 25 |
| 3. Bildung, Habitus und soziale Ungleichheit | 29 |
| 3.1 Soziale Ungleichheit und Bildung – Schule als Ort sozialer Ausgrenzung oder als Ort sozialer Integration? | 29 |
| 3.2 Bildung und Habitus: Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit als Bildungsbenachteiligung | 33 |
| 3.3 Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen | 35 |
| 4. Formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse im Jugendalter | 37 |
| 4.1 Familie als Bildungsort | 38 |
| 4.1.1 Informelle Bildung in der Familie als Habitusgenese | 38 |
| <i>Familie Heller</i> | 43 |
| <i>Familie Wolfersheimer</i> | 45 |
| <i>Familie Fink</i> | 47 |
| <i>Fazit</i> | 50 |
| 4.1.2 Familie, soziale Lage und individuelle Bildungsverläufe im Jugendalter | 52 |
| <i>Aufwachsen in Armut</i> | 52 |
| <i>Sozial ungleiche Verteilung der Chancen in der Schule</i> | 54 |
| <i>Schullaufbahneempfehlungen der Schule und Schulwahlverhalten der Eltern</i> | 56 |
| <i>Bildungsbenachteiligung aufgrund sozialer Herkunft</i> | 58 |
| <i>Soziale Lage und formale Bildungsbeteiligung in der Schule</i> | 62 |
| <i>Zusammenfassung</i> | 65 |

| | |
|--|-----|
| 4.2 Informelle Bildung in Gleichaltrigen-Gruppen | 66 |
| 4.2.1 Bedeutung der Gleichaltrigen im Jugendalter | 67 |
| 4.2.2 Gleichaltrige und Bildungsprozesse | 69 |
| 4.3 Medien als Ort und Möglichkeit informeller Bildung | 73 |
| <i>Medien als Orientierungsmöglichkeiten bei der Suche und</i> | |
| <i>Entwicklung eigenen Persönlichkeits- und Lebenskonzepte</i> | 75 |
| <i>Wissenserwerb und Information durch Medien</i> | 77 |
| <i>Kompetenzerwerb durch Nutzung und Produktion von</i> | |
| <i>Medien</i> | 78 |
| <i>Zusammenfassung</i> | 78 |
| 4.4 Jobs als Gelegenheiten informeller Bildung | 79 |
| 4.5 Jugendarbeit als non-formaler Bildungsort | 83 |
| 4.5.1 Gesetzliche Grundlagen, Aufgaben und Struktur | 83 |
| 4.5.2 Bildung in der Jugendarbeit: Konzepte und Positionen im | |
| sozialpädagogischen Diskurs zu Bildung in der Jugendarbeit | 87 |
| 4.5.3 Bildung in der Jugendarbeit im Spiegel von Statistiken und | |
| Studien | 96 |
| <i>Jugendzentren als Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit</i> | 97 |
| <i>Nutzung von Angeboten und Einrichtungen der</i> | |
| <i>Jugendarbeit</i> | 98 |
| <i>Sozial ungleich verteilte Nutzung von Angeboten und</i> | |
| <i>Einrichtungen der Jugendarbeit</i> | 100 |
| <i>Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der</i> | |
| <i>amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik und der</i> | |
| <i>Juleica-Statistik</i> | 103 |
| 4.6 Kulturelle Jugendbildung | 110 |
| <i>Kompetenznachweis Kultur</i> | 112 |
| <i>Zusammenfassung</i> | 115 |
| 4.7 Formale, non-formale und informelle Bildung im Jugendalter: | |
| Ein Zwischenresümee | 116 |
| 5. Handlungsbereiche und Entwicklungslinien: Strategien und Konzepte | 117 |
| 5.1 Aufbau einer jugendtauglichen Schulkultur | 117 |
| <i>Die Bedeutung des sozialen Ortes in der Sozialpädagogik</i> | 118 |
| <i>Schule als sozialer Ort?</i> | 119 |
| 5.1.1. Jugendtaugliche Schulkultur | 120 |
| 5.1.2. Sozialpädagogische Kompetenzen und Dienstleistungen an | |
| der Schule | 121 |
| 5.1.3. Lebensweltorientierte Schulentwicklung | 124 |
| <i>Perspektivwechsel: Für eine zukunftsfähige Schule</i> | 125 |
| 5.2 Schule und Familie | 128 |
| <i>Neues Verhältnis von Schule und Familie – Erwartungen</i> | |
| <i>an das Projekt Ganztagschule</i> | 131 |

| | |
|--|-----|
| <i>Neue Beratungskultur an der Schule</i> | 133 |
| <i>Arbeitsbündnisse zwischen Schule, Jugendhilfe und Eltern</i> | 135 |
| 5.3 Jugendarbeit | 142 |
| <i>Kooperation von Jugendarbeit und Schule</i> | 143 |
| <i>Sozialraumorientierte und zielgruppenspezifische Öffnung der Angebote der Jugendkulturarbeit</i> | 148 |
| 5.4 Kooperation von Jugendhilfe und Schule | 151 |
| 5.5 Schule und Lebenswelt | 155 |
| 5.6 Konstitution von Sozialräumen durch Jugendhilfe und Schule | 166 |
| <i>Schule als Akteur der Konstitution von Sozialräumen</i> | 167 |
| <i>Schulentwicklung im lokalen Bildungsraum</i> | 173 |
| 5.7 Lokale Bildungslandschaften – Neue Formen der Organisation des Zusammenspiels von formaler, non-formaler und informeller Bildung | 175 |
| <i>Beispiel Bildungslandschaft Dortmund:</i> | |
| <i>Bildungspolitisches Leitbild der Stadt Dortmund</i> | 176 |
| <i>Beispiel Bildungslandschaft Arnsberg</i> | 179 |
| <i>Kooperation von Jugendhilfe und Schule</i> | 182 |
| <i>Lokale Bildungslandschaften: Bedingungen und Strategien</i> | 185 |
| 6. Empfehlungen zur Förderung formaler, non-formaler und informeller Bildung im Jugendalter | 189 |
| 1. <i>Schule: Reform der Schulstruktur und Aufbau einer neuen Schulkultur</i> | 189 |
| 2. <i>Schule und Familie</i> | 191 |
| 3. <i>Jugendarbeit und kulturelle Jugendbildung</i> | 191 |
| 4. <i>Schule und Jugendhilfe</i> | 192 |
| 5. <i>Lokale Bildungslandschaften</i> | |
| Literaturverzeichnis | 194 |
| Abbildungs- und Tabellenverzeichnis | 201 |

Anhang:

Expertise Jens Pothmann: Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik für die Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen

Einleitung

In der Studie „Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre)“ wird nach Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen in einer bildungsbiographischen Perspektive gefragt. Bei der Bearbeitung der damit verbundenen Fragen wird auf ein weites Verständnis von Bildung rekurriert, das Bezug nimmt auf bildungstheoretische Überlegungen und Konzeptualisierungen seit dem Neuhumanismus. Bildung wird dabei als umfassende Entwicklung der Persönlichkeit gefasst und als aktiver Prozess des Subjekts betrachtet. Bildung in diesem Sinne erfolgt in der Auseinandersetzung des Subjekts mit sich und der Welt in vielfältigen Bezügen und Dimensionen, mit der kulturellen und sozialen Welt, der Welt der Natur und der Dinge. Das sich bildende Subjekt ist deshalb auf bildende Auseinandersetzungen und Begegnungen mit Menschen und auf eine anregungsreiche Umwelt angewiesen. So kommt mit der Frage nach den Bedingungen der Bildung des Subjekts auch das Gefüge von lebensweltlich vorfindlichen und institutionell arrangierten Bildungsgelegenheiten in den Blick. Bildung des Subjekts erfolgt somit in einem Wechselspiel von formaler und informeller Bildung. In diesem Verständnis erscheint die Schule als ein zentraler Ort für die Bildung von Kindern und Jugendlichen, jedoch ohne Anspruch auf ein Bildungsmonopol. In der bildungsbiographischen Sichtweise kommen andere Orte und Gelegenheiten ebenso in den Blick und müssen auf ihre Bedeutung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen befragt werden. In der Studie wird deshalb davon ausgegangen, dass Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in einem Zusammenspiel von vielen Bildungsorten und -gelegenheiten erfolgen: Dazu sind in erster Linie die Familie und die Schule zu zählen, aber auch Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, Freunde und Gleichalt-

rige, Medien und kommerzielle Freizeitangebote, institutionalisierte Nachhilfe oder Jobs.

Mit dem differenzierten Blick auf Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, die ihre je spezifische Gestalt im Zusammenwirken unterschiedlicher Bildungsorte und -gelegenheiten erhalten, stellt sich die Frage nach der Bedeutung formaler wie non-formaler und informeller Bildungsprozesse und nach dem Zusammenwirken und den Wechselwirkungen dieser Prozesse in bildungsbiographischer Perspektive. Der Schule als Institution formaler Bildung kommt dabei eine zentrale und unverzichtbare Funktion für die Bildung von Kindern und Jugendlichen zu, neben der Schule wird das Augenmerk aber auch auf Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gerichtet und auf informelle Bildungsprozesse im Alltag von Kindern und Jugendlichen. In der Kinder- und Jugendhilfe hat nach der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse von PISA eine intensive Debatte über Bildung eingesetzt. Dabei ist darauf aufmerksam gemacht worden, dass die Kinder- und Jugendhilfe generell, insbesondere jedoch die Kinder- und Jugendarbeit, eine wichtige Bildungsfunktion für Kinder und Jugendliche einnimmt. Insofern ist auch danach zu fragen, worin die genuinen Bildungsleistungen der Kinder- und Jugendhilfe liegen können, wie sie nachvollziehbar gemacht und dokumentiert werden können und wie außerschulische und schulische Bildungsangebote und Bildungsprozesse aufeinander bezogen werden können.

Betrachtet man die Kinder- und Jugendhilfe als eine wichtige sozialpädagogische Institution, so können in den einzelnen Arbeitsbereichen unterschiedliche Formen und Beiträge für die Bildung von Kindern und Jugendlichen beschrieben werden. Bereits im Elften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung wird Bildung als eine zentrale Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe bezeichnet. In diesem Bericht wird ein weit gefasster Begriff von Bildung im Sinne der

Entwicklung der Persönlichkeit gewählt und Bildung in Bezug zu Lebensbewältigung gesetzt. Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung ist diese Perspektive auf Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen weiter entfaltet und dargestellt worden, dabei ist nach den institutionellen und strukturellen Bedingungen von Bildung im Zusammenspiel von formalen und informellen Bildungsangeboten und -gelegenheiten und den Möglichkeiten einer besseren Förderung von Bildung im Zusammenspiel von formalen und informellen Angeboten und Gelegenheiten gefragt worden.

Wenn Bildung – in einem umfassenden Sinne verstanden und als Prozess der aktiven Aneignung von Welt durch das sich bildende Subjekt gedacht – vieler und unterschiedlicher Anregungen und Gelegenheiten bedarf; wenn in diesem Prozess formale und informelle Gelegenheiten und Formen der Aneignung zusammenwirken; wenn Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen von den lebensweltlichen Voraussetzungen und den institutionellen Bedingungen geprägt werden und abhängig sind von den sozialen Verhältnissen, in denen sie aufwachsen, und dem öffentlichen Angebot an Bildung und deren Qualität, dann ist vor allem danach zu fragen, wie das Zusammenspiel von öffentlichen Bildungsorten so gestaltet werden kann, dass alle Kinder und Jugendliche – unabhängig von ihrer Herkunft, ihren sozialen Verhältnissen und den regional unterschiedlichen Bedingungen des öffentlichen Angebots – bestmöglich gefördert werden und wie dabei non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten berücksichtigt und einbezogen werden können. Ein besonderes Augenmerk gilt deshalb den öffentlichen, institutionellen Bedingungen und Voraussetzungen von Bildung. Und dabei wiederum kommt der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe eine besondere Bedeutung zu.

Um allen Kindern und Jugendlichen eine individuelle Förderung ermöglichen zu können, müssen die Pluralität der Lebenslagen berücksichtigt und die Viel-

falt der individuellen Bildungswege respektiert werden. Das bedeutet, Bildungsprozesse im Wechselspiel von formalen und informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen von Kindern und Jugendlichen in den Blick zu nehmen und dabei nach Chancen und Möglichkeiten zu fragen, die non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten bieten, aber auch deren potenziell restringierende und benachteiligende Wirkungen in den Blick zu nehmen und nach ausgleichenden öffentlichen Bildungsangeboten insbesondere für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebensverhältnissen zu fragen. Je mehr Kinder und Jugendliche in ihren Lebenswelten von anregenden und förderlichen informellen Bildungsgelegenheiten entfernt sind, desto notwendiger ist ein vielfältiges öffentliches und gerade für diese Kinder und Jugendlichen erreichbares und gestaltbares Bildungsangebot. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen nicht von einer Institution allein gefördert werden können, sondern nur im Zusammenspiel vieler Institutionen. Damit stellt sich die Frage, wie vor Ort ein anspruchsvolles und für alle Kinder und Jugendlichen erreichbares Angebot an öffentlichen Bildungseinrichtungen erhalten und verbessert werden kann, das vielfältige und anregungsreiche Bildungsgelegenheiten für alle Kinder und Jugendlichen bietet.

Bei den umfangreichen Recherchen und bei der Aufbereitung der empirischen Studien hat Torben Fischer-Gese mitgearbeitet. Ihm möchte ich herzlich für seine Mitarbeit danken. Marcel Heubach danke ich für seine Mitarbeit bei der Korrektur des Manuskripts.

Wolfgang Mack

Reutlingen, im Oktober 2007

1. Bildung des Subjekts: Relevanz formaler, non-formaler und informeller Bildung

Umgangssprachlich gilt als Bildung häufig das, was jemand weiß und kann. Bildung in diesem Sinne wird bewertet, sie wird als mehr oder weniger gut bezeichnet, je nachdem, ob sie dem „guten Geschmack“ entspricht und was die „Besitzer“ dieser Bildung mit ihr anfangen können, ob sie sich lohnt im Blick auf berufliche Karrieren und Einkommen. Vermittelt wird diese Bildung in der Regel in der Schule, sie ist die gesellschaftlich dafür zuständige und legitimierte Institution, diese „Bildung“ zu vermitteln, zu prüfen und zu zertifizieren. Was die Schule an den Nachwuchs vermittelt, ist in einem „Kanon“ überliefert, Ergebnis politischer Auseinandersetzungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen darüber, welche kulturellen Traditionen für bedeutsam erklärt werden sollen, welches Orientierungswissen und welche Muster der Weltdeutung Verbreitung finden sollen. Das, was dann allgemein als Bildung anerkannt und der Schule aufgetragen wird, es Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, ist dann die berühmte „Allgemeinbildung“.

Diese Vorstellung von Bildung ist sehr einseitig und blendet vieles aus. Entgegen der Vorstellung, Bildung könne in irgendeiner Form als Produkt beschrieben werden, wird in dieser Studie Bildung als ein offener und unabschließbarer Prozess betrachtet, der von den Menschen selbst bestimmt und aktiv gestaltet wird.

1.1 Bildung – ein aktiver Prozess des sich bildenden Subjekts

Bildung ist ein aktiver Prozess des sich bildenden Subjekts. Bildung in dieser Vorstellung ist deshalb mehr als ein messbares Produkt, das Ergebnis von vorgegebenen Lernprozessen, Bildung ist ein offener und unabschließbarer Prozess mit dem Ziel der freien und selbstbestimmten Entwicklung der Persönlichkeit. Bildung in diesem Sinne ist deshalb nicht beliebig, im Gegenteil, Bildung hat die Handlungsfähigkeit des Subjekts in

allen Lebensbereichen zum Ziel. Durch die individuelle Bildung sollen die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft sich in die Lage versetzen können, ihr Leben selbstbestimmt und autonom zu gestalten, ohne sich von der Gesellschaft abzusetzen, sondern in bewusstem Bezug zur ihr. Autonomie und Solidarität markieren das Ziel von Bildung in der modernen Gesellschaft. Dies ist in der Zeit um 1800 von den neuhumanistischen Reformern im Übergang von der absolutistischen zur bürgerlichen Gesellschaft formuliert worden. In der neuhumanistischen Vorstellung war die individuelle Höherentwicklung des Subjekts eng verbunden mit der Reform der Gesellschaft, der Überwindung hergebrachter Strukturen und der Schaffung einer neuen, gerechteren Gesellschaft. In diesem Verständnis ist Bildung heute noch aktuell: Moderne Gesellschaften sind darauf angewiesen, dass ihre Mitglieder kritisch, selbstbestimmt und solidarisch zu ihrer Weiterentwicklung beitragen.

Bildung als Prozess der freien und selbstbestimmten Entwicklung der Persönlichkeit erfolgt in der Auseinandersetzung mit der Welt und in der Aneignung von Welt (Benner 1995; Thiersch 2004.). Deshalb brauchen Kinder und Jugendliche für ihre freie und selbstbestimmte Bildung Gelegenheiten und Anregungen, eine anregende Umwelt und Menschen, mit denen sie sich auseinandersetzen, von denen und mit denen sie lernen können. Sie brauchen Möglichkeiten, Fremdes zu entdecken, sich zu eigen zu machen und scheinbar Vertrautes fremd werden zu lassen, um es in einem neuen Prozess, mit einer neuen Sichtweise sich wieder zu Eigen machen zu können. Mit anderen Worten, sie sind auf Begegnungen mit Fremden und Fremdem angewiesen, um sich bilden zu können.

In sozialpädagogischen Beiträgen zum Bildungsdiskurs wird der Zusammenhang von Bildung und Lebensführung stärker akzentuiert. Dabei wird nach dem Verhältnis von Bildung und Lebenskompetenz gefragt (Münchmeier/Otto/Rabe-Kleeberg 2002) und Bildung auch als Ressource der Lebensbewältigung diskutiert (Krappmann 2002). In diesem sozialpädagogischen Diskurs wird Bildung nicht nur als abstraktes Ziel, als ideale Vorstellung diskutiert, das Interesse richtet sich auf Bildungsprozesse von Menschen in konkret gegebenen Lebenslagen, subjektive Bildungsleistungen werden in Be-

zug gesetzt zu den sozialen Verhältnissen, ihren Restriktionen und den in ihnen verborgenen Chancen und Ressourcen. In sozialpädagogische Perspektiven auf Bildung wird deshalb auch eine Kritik an dem idealistischen Bildungsvorstellungen inhärenten Motiv der Steigerung formuliert. Der Versuch, Bildung auf die soziale Dimension der Lebensführung zu beziehen, bedeutet denn somit auch, nicht ausschließlich Perfektibilität als Bildungsideal zu sehen, sondern auch Bemühungen, Lebensverhältnisse erträglich zu gestalten und Verbesserungsmöglichkeiten auch in Gegebenen zu suchen, anzuerkennen (vgl. Mack 2006).

Mit dem Begriff Bildung wird somit zweierlei bezeichnet: das normative Ziel und der Prozess auf dem Weg zu diesem Ziel. Dieser Prozess ist prinzipiell unabschließbar, Bildung ist ein offener Prozess. Bildung in diesem Sinne bezieht sich auf die freie und selbstbestimmte Bildung des Subjekts einerseits und auf die Erwartungen der Gesellschaft an die Bildung der Einzelnen andererseits. Sie ist notwendig, um die Weitergabe des kulturellen Erbes zu sichern und gesellschaftliche Kommunikation zu ermöglichen. Der Bildungsbegriff thematisiert somit Vorstellungen von der Entwicklung des Individuums und von der Konstitution der Gesellschaft (vgl. Tenorth 1994). Vorstellungen der freien und selbstbestimmten Entwicklung der Persönlichkeit stehen Erwartungen der Gesellschaft an die Bildung ihrer Mitglieder gegenüber. In dieser gesellschaftlichen Sicht ist Bildung notwendig, um Konflikte gewaltfrei aushandeln zu können, den Erhalt und das Funktionieren der Demokratie zu sichern und um wirtschaftlich konkurrenzfähig sein zu können. Damit entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen der individuellen Bildung und den gesellschaftlichen Erwartungen. Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich in den für die Bildung ihrer Mitglieder eingerichteten gesellschaftlichen Institutionen, insbesondere in der Schule. Gesellschaftliche Erwartungen und Normierungen von Bildungsprozessen stellen dabei einen Widerspruch dar, die freie und selbstbestimmte Entwicklung des Individuums zu fördern. Dieser Widerspruch kann nie vollständig aufgelöst werden, sondern muss immer wieder aufs Neue bewusst gemacht werden, um beiden legitimen Ansprüchen und Interessen Geltung zu verschaffen.

Freie und selbstbestimmte Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit, Mündigkeit des Subjekts als Selbstverständnis und Ziel von Bildung machen ein weites Verständnis davon notwendig, wie individuelle Bildungsprozesse verlaufen können und welche Anregungen, Gelegenheiten und institutionelle Vorgaben dafür erforderlich sind. Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur selbständigen Lebensführung erfordern mehr als die Vermittlung und den Erwerb von Wissen: Eigentätigkeit, Lernen und Handeln gemeinsam mit anderen, ästhetische und emotionale Bildung gehören unverzichtbar zu diesem weiten Verständnis von Bildung und Bildungsprozessen.

Diese Sicht auf Bildung ist auch für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht leitend. Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht befasst sich mit Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen vor der Schule und im Schulalter und wirbt um Aufmerksamkeit und Interesse für die Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen in den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen. Deshalb steht die subjektbezogene, bildungsbiographische Perspektive im Mittelpunkt des konzeptionellen Ansatzes. Dennoch kann und will der Bericht nicht auf institutionelle Bedingungen und Rahmungen der Bildungsprozesse in der frühen Kindheit und im Schulalter verzichten und widmet sich deshalb auch ausführlich den Bildungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen, den institutionellen Voraussetzungen und Gegebenheiten, deren Verfasstheit und Strukturen, den Wirkungen institutionell organisierter Bildung – sofern überhaupt empirisch erfassbar und belegbar – und er fragt nach den Konsequenzen für Politik, Wissenschaft und Praxis.

Der Bericht rekurriert auf einen weiten Bildungsbegriff in der Tradition bildungstheoretischen Denkens in Deutschland seit dem Neuhumanismus, wie er hier entfaltet worden ist. „Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen. Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen

Subjekt und seiner sozialen Umwelt. In diesem Sinne sind ... Kinder und Jugendliche als Ko-Produzenten ihres eigenen Bildungsprozesses zu begreifen.“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 83).

So kommt mit der Frage nach den Bedingungen der Bildung des Subjekts auch das Gefüge von lebensweltlich vorfindlichen und institutionell arrangierten Bildungsgelegenheiten in den Blick. Bildung des Subjekts erfolgt somit in einem Wechselspiel von formaler und informeller Bildung.

1.2 Formale, non-formale und informelle Bildung

Informellem Lernen wird in Deutschland erst seit wenigen Jahren eine etwas höhere Aufmerksamkeit geschenkt. Der Begriff ist dagegen schon viel älter und das Interesse daran in anderen Ländern weitaus größer. In den USA hat „informal education“ eine lange Tradition und höhere Bedeutung. Der Begriff wurde vermutlich von John Dewey eingeführt, für ihn ist „informal education“ die Grundlage für formale Bildung (vgl. Overwien 2006, S. 36f). Der Begriff „informal education“ oder „informal learning“ wird lange Zeit in der US-amerikanischen Erwachsenenbildung gebraucht, in den 70er-Jahren wird informelle Bildung über diese Fachdiskussionen hinaus durch einen im Jahr 1972 veröffentlichten Bericht der Faure-Kommission der UNESCO auch in den öffentlichen Diskussion aufgenommen und informeller Bildung wird international eine größere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Faure-Kommission betont den wichtigen Beitrag von Bildung und Erziehung außerhalb von Organisationen in Form des Erfahrungslernens der Menschen in allen biographischen Phasen und Lebensbereichen (Faure 1973).

In Deutschland ist der Begriff informelle Bildung oder informelles Lernen lange kaum zur Kenntnis genommen worden, in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion ist er allmählich durch Forschungen in der entwicklungspolitisch orientierten Erziehungswissenschaft, der Erwachsenenbildung und der Berufsbildung als Begriff aufgenommen worden (vgl. Overwien 2006, S. 38f). Das Interesse an informeller Bildung hat

dabei vor allem in Kontext der Diskussion um lebenslanges Lernen zugenommen (vgl. Dohmen 2001).

Der Begriff informelles Lernen ist nicht eindeutig definiert. Er bezieht sich zunächst auf Lernprozesse außerhalb von formalen Institutionen, gleichwohl ist auch informelles Lernen in formalen Institutionen möglich. In einem Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat Günter Dohmen als informelles Lernen alle (bewussten oder unbewussten) Formen des praktizierten Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen definiert. Es unterscheidet sich vom formalen Lernen in der Weise, dass es nicht den Vorgaben der Institutionen folgt, sondern von den Einzelnen je nach ihren Interessen selbst gesteuert wird. Informelles Lernen erfolgt meist ungeplant, beiläufig und unbeabsichtigt, als ein (freiwilliges) Lernen im Alltag außerhalb von Bildungsinstitutionen in den lebensweltlichen Zusammenhängen und der sozialen Welt der Akteure. Da dazu auch formale Institutionen gehören, kann selbstgesteuertes, eigensinniges informelles Lernen auch von formalen Bildungsinstitutionen erfolgen (vgl. Dohmen 2001, S. 18ff). Die Unterscheidung zwischen formalem und informellem Lernen ist deshalb vor allem auf unterschiedliche Formen des Lernens, auf Lernprozesse gerichtet, sie ermöglicht keine eindeutige Zuordnung des Lernens nach ihrem institutionellen Ort, auch wenn sich der Fokus informellen Lernens auf das Lernen außerhalb von Institutionen richtet.

In der internationalen Diskussion wird neben formalem und informellem Lernen auch der Terminus „non-formales Lernen“ gebraucht. Damit werden Lern- bzw. Bildungsprozesse in Institutionen bezeichnet, die nicht dem formalen Bildungssystem im engeren Sinne zugerechnet werden. Lernprozesse können dabei systematisch geplant und durchgeführt werden, sie werden allerdings in der Regel nicht zertifiziert. Diese Unterscheidung in formales, non-formales und informelles Lernen ist von der EU-Kommission in der Diskussion um Lernen im Lebenslauf aufgenommen worden (Europäische Kommission 2001).

Das Bundesjugendkuratorium hat diese Unterscheidung in formale, non-formale und informelle Bildung in der Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern!“ (vgl. Bundesjugendkuratorium 2001) aufgegriffen und den spezifischen Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe im komplexen Wechselspiel zwischen informeller, non-formaler und formaler Bildung markiert.¹ Formale Bildung findet statt in den formalen Institutionen des Bildungssystems im engeren Sinne: Schule, Ausbildung und Hochschule. Als non-formale Bildung wird „jede Form organisierter Bildung und Erziehung (...), die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat“, verstanden (Bundesjugendkuratorium 2001, S. 23). Insofern stellt die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren auf Freiwilligkeit basierenden Angeboten und Aktivitäten einen Ort non-formaler Bildung dar. Demgegenüber werden in der Streitschrift als informelle Bildung „ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und Grundton, auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen“ (ebd.).

In der Studie Deutschen Jugendinstituts „Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht“ (Rauschenbach u.a. 2004) werden als non-formale Bildungsorte „strukturierte und rechtlich geregelte Institutionen“ bezeichnet, „deren Nutzung und Inanspruchnahme freiwillig geschieht und die durch ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind. Sie müssen sich nicht vorrangig und ausschließlich als Bildungsinstanzen verstehen, sind jedoch wesentliche Vermittlungsinstanzen vor allem in Fragen der politischen, der sozialen und der Persönlichkeitsbildung. Im Unterschied zu formalen Bildungsorten sind diese weniger deutlich im Binnenhorizont der üblichen Bildungsinstitutionen situiert und sie sind dabei auch weniger auf eine dezidierte Prüfung von erworbenen Bildungsleistungen ausgerichtet. Im Unterschied zu informellen Bildungsprozessen sind non-formale Bildungsorte aber weitaus dezidierter auf Bildungsprozesse ausgerichtet, sei es durch entsprechende gesetzliche Grundlagen, sei es

1 In der Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums lauten die Bezeichnungen informell, nichtformell und formell. Hier werden, mit Ausnahme direkter Zitate, die Bezeichnungen informell, non-formal und formal verwendet.

durch einen artikulierten Bildungsanspruch oder sei es durch augenscheinliche Bildungsprozesse. Insoweit nehmen sie zwischen den formalen Bildungsorten und den informellen Bildungsmodalitäten eine Zwischenstellung ein. Die Kinder- und Jugendhilfe kann in diesem Sinne als ein Netz vielfältiger Orte und Modalitäten non-formaler Bildung von Kindern und Jugendlichen verstanden werden“ (Rauschenbach u.a. 2004, S. 32f).

Ausgehend von diesen Unterscheidungen gilt es in Bezug auf Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, das Verhältnis von formaler, non-formaler und informeller Bildung genauer zu betrachten. Dabei ist nach Wechselwirkungen zwischen den Bildungsorten und –modalitäten zu fragen, danach, ob es zu einem produktiven Zusammenspiel zwischen diesen Formen der Bildung kommt oder zu kontraproduktiven Barrieren und Ausgrenzungen. Bildungsprozesse in den formalen Bildungsinstitutionen bauen auf informellen Bildungsprozessen auf und sind, um erfolgreich sein zu können, auf diese angewiesen. Die Kinder- und Jugendhilfe kann, so auch die Argumentation des Bundesjugendkuratoriums, hier vermittelnd wirken zwischen informellen und formalen Bildungsprozessen (Bundesjugendkuratorium 2001).

1.3 Formale, non-formale und informelle Orte und Gelegenheiten für Bildung

Welche Orte und Gelegenheiten können nun für formale, non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter relevant sein? Als formale Bildungsinstitution ist das für alle Kinder und Jugendlichen bis zum Alter von 16 Jahren die *Schule*. Aufgrund der Schulpflicht erreicht sie alle Kinder und Jugendlichen, in der Regel bis zum Alter von 16 Jahren, bis auf Ausnahmen in den Kinder und Jugendliche ihrer Schulpflicht nicht nachkommen und sich von der Schule fern halten.² In der Schule als formaler Bil-

2 Dabei handelt es sich keineswegs um nur eine kleine Gruppe von Kindern und Jugendlichen. Da Ausmaß und Formen von schulmeidendem Verhalten von Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlich sind und da es keine genaue Erfassung von Schulabsentismus gibt, sind keine präzisen Angaben möglich. Schätzungen zufolge fehlen ca. 5% aller Schülerinnen und Schüler mehr als fünf Tage im Jahr unentschuldig in der Schule (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002). Dabei spielt auch die Definition von Schulverweigerung eine wichtige Rolle, auch bei entschuldigtem Fernbleiben vom Unterricht kann es sich um massive und hoch problematische Formen von schulmei-

dungsinstitution werden Bildungsprozesse hoch formalisiert geplant und gesteuert, von der Organisation der üblicherweise jahrgangswise getrennten Lerngruppen in Klassen, dem zeitlichen Ablauf des Schultages, gegliedert in einzelne Unterrichtsstunden und den inhaltlichen Vorgaben und Normierungen durch Bildungspläne und Curricula. Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden regelmäßig überprüft und in Zeugnissen, meistens in Form von Noten, dokumentiert. Als formaler Bildungsort hat dabei die Schule eine monopolartige Stellung bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildung und Studium.

Als informeller Bildungsort hat die *Familie* von der frühen Kindheit bis ins Schulalter eine hervorgehobene und besonders wichtige Funktion. Familie als primäre Sozialisationsinstanz prägt und beeinflusst Verhalten, Einstellungen, Denkmuster und Handlungsweisen von Kindern und Jugendlichen maßgeblich. Informelle Bildung in der Familie ereignet sich im familialen Alltag, in der Kommunikation und Interaktion zwischen Eltern und Kindern und zwischen Geschwistern, im geselligen Zusammenleben der Familie mit Freunden und Nachbarn, bei den alltäglichen Besorgungen und Geschäften und bei Feiern, Festen, Reisen und beim Besuch von Veranstaltungen und Kultureinrichtungen. Die Beispiele lassen sich fast beliebig fortsetzen. Kinder erschließen sich über die Familie die Welt, sie lernen Weltsichten, Deutungs- und Kommunikationsmuster kennen, erwerben basale soziale, kulturelle und technisch-instrumentelle Kompetenzen bei diesen Formen informeller Bildung in der Familie.

In der familiären Sozialisation werden Weichen gestellt, wie und in welcher Weise Kinder und Jugendliche auch in anderen Sozialisationsinstanzen, vor allem der Schule, zurechtkommen. Was Kinder und Jugendliche von der Schule erwarten, wie sie mit Schule umgehen, ob sie von ihr profitieren oder ob sie ihnen fremd und distanziert bleibt,

dendem Verhalten handeln (vgl. Ehmann/Rademacker 2003). Vermutlich sind mehrere zehntausend schulpflichtige Jugendliche dauerhaft nicht in der Schule (vgl. Helsper/Hummrich 2005). Studien des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen zu schulmeidendem Verhalten von Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland und der Universität Rostock zu Mecklenburg-Vorpommern ergeben einen Anteil von Jugendlichen, die zumindest gelegentlich schulmeidendes Verhalten aufweisen zwischen ca. einem Drittel bis zur Hälfte aller schulpflichtigen Jugendlichen, im Westen scheint der Anteil dabei höher als im Osten (vgl. Wilmers/Enzmann/Schäfer 2002; Schulze/Wittrock 2001; Schulze 2003).

wird in nicht unerheblicher Weise von dem in der Familie erworbenen Habitus bestimmt und hängt ab von dem in der Familie vorhandenen und verfügbaren sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital (vgl. Bourdieu 1983).

Familie beeinflusst somit Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in direkter und indirekter Weise: direkt durch die eigenen informellen Bildungsleistungen, indirekt durch den Einfluss der Familie auf Schulwahl, Schullaufbahn und Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen (vgl. Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002).

Gleichaltrigen-Gruppen, Peers und Cliques stellen eine wichtige Ressource für informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter dar. Gleichaltrigengruppen „sind ein bedeutendes Erfahrungsfeld im Übergang von der Herkunftsfamilie in ein eigenständiges Netz sozialer Beziehungen, sie sind ein Ort vielfältiger Aktivitäten und Unternehmungen ("Kultur der Geselligkeit", Sportaktivitäten, Reisen u.a.). Das informelle Lernen in Gleichaltrigen-Gruppen bezieht sich zum einen auf die vielfältigen Beziehungssituationen sowie den Erwerb von Kompetenzen bezüglich der Kommunikation und Interaktion (Kontakt finden, Kontakt pflegen, Sich-Ausprobieren, Sich-Einbringen, Sich-Abgrenzen, Sich-Durchsetzen, Zuhören u.ä.), zum anderen auf den Bereich der Reflexion und der Selbstüberprüfung, werden doch in der Konfrontation mit anderen Jugendlichen bzw. Gruppen – unterschieden durch Geschlecht, regionale und ethnische Herkunft, Erfahrung, Einstellung – die eigenen Interessen, Denk- und Handlungsmuster, Perspektiven und Horizonte geprüft, in Frage gestellt, modifiziert, erweitert und stabilisiert. Dieser Prozess der Entwicklung von persönlichen Werteinstellungen, Vorlieben und einer subjektiven Reflexivität geschieht in den Gruppen oft unbewusst, meist nebenbei und implizit, bewirkt aber ein hohes Maß an gleichzeitiger Verunsicherung und Selbstvergewisserung, an Nachdenken und Überprüfung der eigenen Standpunkte und Vorstellungen“ (Rauschenbach u.a. 2004, S. 32).

Weitere Orte und Gelegenheiten informeller Bildung insbesondere im Jugendalter stellen Medien, Jobs oder (kommerzielle) Freizeitangebote für Jugendliche dar. An dieser Stelle soll kein umfassender Überblick über informelle Bildungsmöglichkeiten im Ju-

gendalter gegeben werden. Eine ausführlichere Darstellung und Überblick bietet der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (2005). In dieser Studie werden als informelle Bildungsorte und –gelegenheiten die Familie, Gleichaltrige, Medien und Jobs im Jugendalter differenzierter in Bezug auf Bildungsmöglichkeiten und –leistungen dargestellt und erörtert (vgl. Kap. 4).

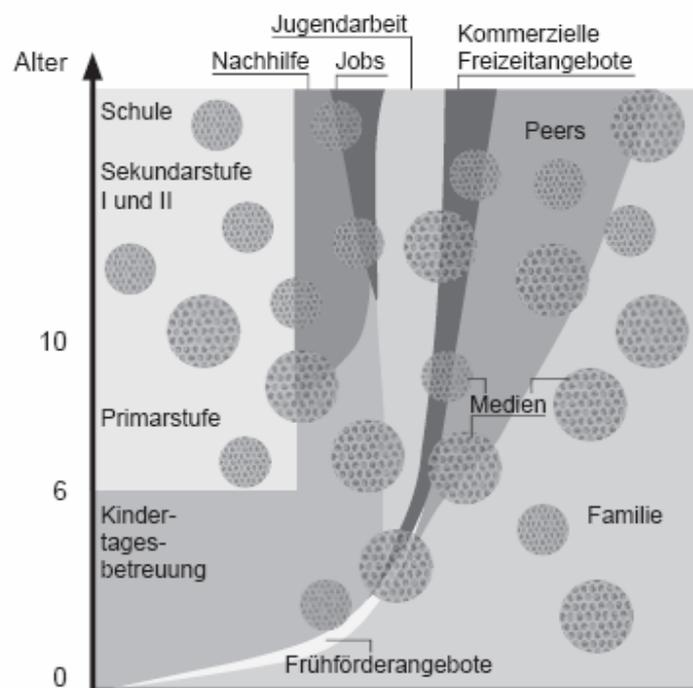
Die Kinder- und Jugendhilfe bietet mit ihren Angeboten und Leistungen vielfältige Orte und Gelegenheiten non-formaler Bildung. Bildungsansprüche und –gelegenheiten stellen sich in den einzelnen Leistungsbereichen unterschiedlich dar, durchgängig ist jedoch das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme bzw. der Inanspruchnahme der Leistungen.

- Der Bereich der Kindertageseinrichtungen erfüllt explizite Bildungsaufgaben für Kinder, von den Angeboten in der frühen Kindheit bis zum Hort als Angebot für Schulkinder bis zum Alter von ca. 12 Jahren.
- Auch in der Kinder- und Jugendarbeit hat Bildung einen hohen Stellenwert, im Kinder- und Jugendhilfegesetz ist ein Bildungsauftrag der Jugendarbeit verankert. Bildungsangebote und -leistungen der Jugendarbeit weisen dabei ein breites Spektrum auf, sie stellt für Jugendliche zur Verfügung, in denen sie Gleichaltrige und Erwachsene treffen und sich mit austauschen können, Räume für wichtige Erfahrungen und Begegnungen auf der Suche nach Identität und Orientierung, Bildungsangebote bieten konkrete Aktionen und Projekte in der offenen und der verbandlichen Jugendarbeit und explizite Bildungsangebote in Kursen und Projekten der Jugendbildungsarbeit.
- Jugendsozialarbeit hat den Auftrag, durch ihre Angebote und Leistungen Jugendliche eine erfolgreiche Teilhabe am formalen System der schulischen und beruflichen Bildung zu sichern. Dies geschieht durch explizite Bildungsangebote in Form für Kursen und Projekten in der Schulsozialarbeit oder der Jugendberufshilfe, aber auch durch Beratungsangebote oder durch das Bereitstellen von Wohnmöglichkeiten für Jugendliche, die einen Beitrag dazu leisten sollen, Jugendliche mit individuellen Beeinträchtigungen oder in sozial benachteiligten Verhältnissen insgesamt zu unterstützen und zu fördern und so auch einen Beitrag dazu zu leisten, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken.

- Auch der Bereich der Hilfen zur Erziehung bietet in den unterschiedlichen Angeboten und Leistungen von der Erziehungsberatung über soziale Gruppenarbeit bis zur teilstationären oder stationären Unterbringung vielfältige Bildungsleistungen, in direkter Weise in Form von konkreten Bildungsangeboten und in indirekter Weise durch die Hilfen bei der Bewältigung von schwierigen Lebenssituationen und beim Aufbau von neuen Selbst- und Weltbildern.

In Abb. 1 sind exemplarisch, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, Bildungsorte- und -gelegenheiten dargestellt, die für Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter relevant sind bzw. sein können. Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht differenziert zwischen Bildungsorten und Lernwelten, dabei handelt es sich in der Terminologie dieser Studie um formale, non-formale und informelle Bildungsorte und -gelegenheiten.

Abb. 1: Bildungsorte und Lernwelten



Quelle: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 95

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht unterscheidet zwischen Bildungsorten und Lernwelten und versucht so, diese Vielzahl und Vielfalt der Orte und Gelegenheiten in

Bezug auf ihren Auftrag und ihre Funktion zu strukturieren. Als Bildungsorte in einem engeren Sinne werden „lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag“ bezeichnet (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005., S. 91). „Im Unterschied zu Bildungsorten sind Lernwelten weitaus fragiler, nicht an einen geographischen Ort gebunden, sind zeit-räumlich nicht eingrenzbar, weisen einen weitaus geringeren Grad an Standardisierung auf und haben auch keinen Bildungsauftrag“ (ebd.). Bildungsorte sind demnach die Schule und Einrichtungen sowie Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, als Lernwelten können Medien und Gleichaltrigengruppen, kommerzielle Freizeitangebote und Schülerjobs gefasst werden.

Der Bericht unterscheidet zwischen Prozessen und Settings. Bildungsprozesse können formell oder informell verlaufen, bei den Settings kann ebenfalls zwischen hoch formalisierten und gering oder nicht formalisierten Orten und Gelegenheiten unterschieden werden. Es gibt dabei keinen strengen Dualismus von formalen und non-formalen Bildungssettings, sondern vielmehr Bildungssettings mit einem unterschiedlich hohen Grad der Formalisierung. Auch bei den Bildungsprozessen gibt es einen fließenden Übergang zwischen formellen und informellen Prozessen. In der Verknüpfung von Bildungsprozessen und -settings ergeben sich unterschiedliche Bildungsmodalitäten. So sind sowohl informelle Bildungsprozesse in formalisierten Strukturen als auch relativ formalisierte Prozesse in non-formalen Settings denkbar.

1.4 Bildung im Jugendalter: Zum Verhältnis von schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten und –möglichkeiten

Schule stellt einen zentralen Ort für die Bildung von Kindern und Jugendlichen dar, in dem hier entwickelten Verständnis jedoch ohne Anspruch auf ein Bildungsmonopol. In einer bildungsbiographischen Sichtweise kommen andere Orte und Gelegenheiten ebenso in den Blick und müssen auf ihre Bedeutung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen befragt werden.

Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen erfolgen in einem Zusammenspiel von vielen Bildungsorten und –gelegenheiten. Dazu sind in erster Linie die Familie und die Schule zu zählen, aber auch Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, Freunde und Gleichaltrige, Medien und kommerzielle Freizeitangebote, institutionalisierte Nachhilfe oder Jobs.

Mit diesem Blick auf Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, die ihre je spezifische Gestalt im Zusammenwirken unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten erhalten, wird die Bedeutung der Schule als Bildungsort einerseits relativiert, sie wird andererseits präzisiert und deutlich hervorgehoben. Schule erfüllt in der modernen Gesellschaft Funktionen für die Bildung des Nachwuchses, die von anderen gesellschaftlichen Institutionen wie Familie und Arbeitswelt nicht mehr geleistet werden können wie in vormodernen Gesellschaften. Kinder und Jugendliche bilden sich jedoch an vielen Orten und bei vielen Gelegenheiten außerhalb der Schule. Angesichts gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse kann Schule diese Aufgabe der Bildung des Nachwuchses nicht mehr in einer Weise erfüllen, dass sie alleinige für Bildung zuständige Instanz sein kann. Sie ist darauf angewiesen, dass Kinder und Jugendliche in anderen Institutionen und an anderen Orten Möglichkeiten finden, die sich im Prozess des Aufwachsens unterstützen, ihnen Orientierung und Auseinandersetzungsmöglichkeiten bieten, Möglichkeiten, Lebensentwürfe zu entwickeln und zu erproben, auch in Form von jugendkulturellen Stilen, und sie auch wieder fallen zu lassen und neue zu suchen. Jugendliche sind im Prozess der Identitätsentwicklung, beim Aufbau eines Selbstkonzepts und auf der Suche nach einem Lebensentwurf in einem hohen Maße auf sich allein gestellt, sie sind deshalb darauf angewiesen, dass sie Orte und Gelegenheiten haben, an denen sie sich mit Anderen - Erwachsenen und Gleichaltrigen, sei es in der Familie, im Freundeskreis oder in der Jugendarbeit - auseinandersetzen können. Das bedeutet allerdings nicht, dass sich Schule aus diesen Aufgaben zurückziehen kann, im Gegenteil, sie muss sich für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in einem umfassenden Sinne interessieren und das ihr Mögliche tun, sie bei diesen Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Tut sie das nicht, verliert sie auch ihre Legitimation und ihr Vertrauen bei ihren Schülerinnen und Schülern. Sie kann sich allerdings, und darauf kommt es an, nicht als exklusiven

Ort der Bildung von Kindern und Jugendlichen definieren, sie muss sich als ein Akteur unter vielen, als ein Angebote neben anderen begreifen und darstellen.

Auf andere Weise gerät Schule durch Internet und neue Informationstechnologien ins Hintertreffen bei den Zugängen zu Wissen und Informationen. Sie kann die außerschulischen Möglichkeiten, die Jugendliche haben, nicht ignorieren oder ersetzen, sie muss ihre eigenen Aufgabe vielmehr auch in diesem Bereich der Vermittlung von Wissen neu definieren und Kindern und Jugendlichen bei der Strukturierung des Umgangs mit Informationen und beim Entwickeln eines kritischen Umgangs mit diesen Medien unterstützen.

Angesichts gewandelter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und lebensweltlicher Strukturen des Aufwachsens müssen Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen deshalb in einem umfassenden Sinne verortet und in den Blick genommen werden, sowohl in Bezug auf ein weites Verständnis von Bildung im Sinne einer umfassenden und selbstbestimmten Entwicklung der Persönlichkeit als auch in Bezug auf dafür relevante Orte und Gelegenheiten.

Dazu der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht: „So unbestritten die Bedeutung der Schule für die Bildung der Kinder und Jugendlichen auch weiterhin ist, so wird in der politischen, der öffentlichen und der wissenschaftlichen Diskussion doch zugleich die Möglichkeit unterschätzt, dass andere Bildungsorte und Lernwelten für die Bildung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam, vielleicht sogar unerlässlich geworden sind.

Dies entwertet nicht die Bedeutung der Schule, schon gar nicht in Bezug auf die von ihr erwartete Vermittlung kultureller und instrumenteller Kompetenzen. Schule bleibt dafür eine unabdingbare Institution; schlechte Qualität, schlechte Leistungen von Schulen sind infolgedessen gesellschaftlich und bildungspolitisch nicht akzeptabel. Und dennoch muss eine Bildungsreform, die die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen reflektiert und das Gefüge von Institutionen und Modalitäten in den Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt, auf Schule und zugleich auf andere für die Bildung von Kindern und Jugendlichen relevante Orte und Institutionen gerichtet sein und

dabei das Wechselspiel zwischen diesen Orten und Institutionen beachten, will sie beispielsweise Friktionen und sich gegenseitig verstärkende Prozesse des Ausschlusses bzw. der Beeinträchtigung von Bildung vermeiden. Es liegt daher nahe, den Zeiten und Räumen vor und neben der Schule vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken, damit sich deren Potenziale, Chancen und Risiken präziser ausloten und beispielsweise ihre Rolle als Verstärker oder als Gegengewicht schulbildungsbezogener Risikogruppen genauer einschätzen lassen“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 90f).

Neben der Schule wird das Augenmerk deshalb auch auf Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gerichtet. In der Kinder- und Jugendhilfe hat nach der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse von PISA eine intensive Debatte über Bildung eingesetzt. Dabei sind auch Ansprüche formuliert worden, mit denen die Kinder- und Jugendhilfe generell, insbesondere jedoch die Kinder- und Jugendarbeit, als Bildungsträger profiliert werden sollte. Doch es kann nicht darum gehen, Jugendhilfe als besseren Bildungsort der Schule gegenüberzustellen, im Gegenteil ist danach zu fragen, worin die genuinen Bildungsleistungen der Kinder- und Jugendhilfe liegen können, wie sie nachvollziehbar gemacht, dokumentiert und einer kritischen Bestandsaufnahme unterzogen werden können.

Schule und Jugendhilfe bieten unterschiedliche Zugänge zu Bildung und setzen dabei unterschiedliche Akzente. Dies ist von ihrer gesellschaftlichen Funktion, ihrem gesetzlichen Auftrag und ihrer institutionellen Verfassung her gegeben. Schule und Jugendhilfe sind deshalb nicht in einem Konkurrenzverhältnis zu sehen, sondern in einem Ergänzungsverhältnis. Zu fragen ist, welche spezifischen Bildungsleistungen Schule und Jugendhilfe unter den gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen erbringen können und wo jeweils ihre Grenzen liegen.

2. Bildung: Kompetenzen, Werte und Haltungen

Im ersten Kapitel dieser Studie ist Bildung in einem allgemeinen Sinne begründet und dargestellt worden. Dabei handelt es sich vorwiegend um Bestimmungen eines Ziels von Bildung. Wie Bildung und Bildungsprozesse konkret aussehen und verlaufen, ist damit noch offen. Wie kann Bildung als offener Prozess, der Mündigkeit und Solidarität des Subjekts zum Ziel hat und die Subjekte dieses Prozesses dazu befähigen soll, ihr Leben selbstbestimmt und kompetent zu führen, gemeinsam in der Gemeinschaft mit Anderen, in der Familie, mit Freunden, im sozialen Nahraum, und als Mitglied der Gesellschaft, als politischer Bürger, wie kann diese Bildung konkretisiert werden? Es gehört zur Natur der Sache, dass diese Konkretisierung kaum möglich ist, da sie sonst den Grundsätzen, die mit Bildung als offenem Prozess formuliert sind, widersprechen. Es gehört zur unabdingbaren Notwendigkeit, Bildung auch als offenen Prozess der Entwicklung und Entfaltung der Individuen dennoch zu konkretisieren, allein deshalb, da Bildung sich nicht nur als Prozess in Bezug auf das einzelne Subjekt darstellen lässt, sondern immer auch als Prozess in Bezug auf die Gesellschaft dargestellt werden muss. Denn die Gesellschaft muss bestimmen können, was sie braucht, damit die Weitergabe des kulturellen Erbes, gesellschaftliche Innovation und die Moderation von Konflikten und Krisen aufgrund unterschiedlicher politischer Interessen und ungleicher sozialer Verhältnisse in ziviler Art und Weise, den Grundsätzen der Verfassung und den zivilisatorischen Minimalstandards gemäß, erfolgt. Deshalb kann und darf Bildung als offener Prozess der Entwicklung und Entfaltung des einzelnen nicht beliebig sein. Dieser Konflikt zwischen individueller Freiheit und gesellschaftlicher Notwendigkeit durchzieht die Debatte um Bildung in der modernen Gesellschaft seit ihren Anfängen. Dieser Konflikt kann und soll hier auch nicht weiter thematisiert und erörtert werden, im Folgenden wird lediglich ein Versuch unternommen, Bildung, wie im ersten Kapitel konzipiert, zu konkretisieren und für diese Studie eine Basis zu schaffen, von der aus formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse im Jugendalter betrachtet und diskutiert werden können. Bildung wird dabei im Folgenden konkretisiert in Bezug auf Kompetenzen, Werte und Haltungen.

Kompetenzen

Bildung wird im Folgenden zunächst anhand des Kompetenzbegriffs näher zu bestimmen versucht. Diese Konkretisierung von Bildung über Kompetenzen ermöglicht es, den Charakter des Bildungsprozesses als eines offenen und unbestimmbaren Prozesses der Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit zu erhalten und dennoch eine genauere Bestimmung dessen vorzunehmen, was als Bildung verstanden werden kann und soll. Dies ist mit dem Kompetenzbegriff insofern möglich, da kompetenztheoretische Ansätze den formalen Bildungstheorien zugeordnet werden können. Anders als in materialen Bildungstheorien werden dabei nicht Bildungsinhalte bestimmt, sondern Bildung als individuelles Vermögen gefasst, das durch Fähigkeiten und Kompetenzen zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Langewand 1994).

Trotz aller berechtigten Kritik an der Unbestimmtheit formaler Bildungstheorien, die den bildungstheoretischen Diskurs seit Aufklärung und Idealismus begleitet, ist diese Argumentation insofern aktuell und zeitgemäß, da formale Bildungstheorien und mit ihnen auch kompetenztheoretische Argumentationen erlauben, mit der Schwierigkeit umzugehen, Bildung in modernen, pluralistischen Gesellschaften mit einem ständigen Wandel von Anforderungen über feste und tradierte Wissensbestände zu definieren. Dennoch erfordern alte und neue Herausforderungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik auch eine inhaltliche Bestimmung von Bildung. Diesem Anspruch tragen neuere kompetenztheoretische Modelle Rechnung, in denen Kompetenzen kontextbezogen beschrieben werden, also konkrete Handlungssituationen und Anforderungen benannt werden.

Im diesem Sinne wird Bildung in dieser Studie auch kompetenztheoretisch bestimmt, ohne dabei auf einen bestimmten Kompetenzbegriff zu rekurrieren. Mit dem Kompetenzbegriff werden Fragen der inhaltlichen Bestimmung von Bildung nicht ausgeblendet, sie werden bei der formalen Bestimmung von Bildung durch Kompetenzen aufgenommen und in der Frage konkretisiert, welche Kompetenzen erforderlich und notwendig sind, damit Individuen handlungsfähig sind. Bei der Bestimmung von Kompetenzen

ist eine Klassifikation auf mehreren Ebenen erforderlich, als übergeordnete Kompetenzen können dabei „Handlungskompetenzen“ und „Schlüsselkompetenzen“ gelten (Klieme 2004). Dabei finden kognitive, soziale, emotionale und motivationale Aspekte von Kompetenz Berücksichtigung (vgl. Weinert 2001).

Im folgenden werden mit den Empfehlungen des Forum Bildung und dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht zwei Ansätze und Möglichkeiten vorgestellt, wie eine Klassifikation und Ordnung von Kompetenzbereichen möglich ist und wie bei der Bestimmung Kompetenzen auch ein Bezug zur inhaltlichen Dimension von Bildung hergestellt werden kann.

Kompetenzdimensionen des „Forum Bildung“

Das Forum Bildung plädiert dafür, Bildung über Kompetenzen zu bestimmen. Bildung, mit dem Ziel der „Entwicklung der Persönlichkeit“, der „Teilhabe an der Gesellschaft“ und der „Beschäftigungsfähigkeit“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 54), kann in einer Gesellschaft, die durch Pluralität und ständigen Wandel geprägt ist, nicht durch einen festen Wissenskanons definiert werden. Das Forum Bildung empfiehlt deshalb, Bildung in Kompetenzen zu transformieren und so zu konkretisieren: „In einer auf Pluralität und ständigem Wechsel gegründeten Gesellschaft führt der Weg zur Realisierung dieses umfassenden Bildungsbegriffs über den Erwerb von Kompetenzen, die den Einzelnen zur Orientierung und zum produktiven Umgang mit Pluralität und Wandel befähigen. Zu diesen Kompetenzen zählen vor allem:

- Lernkompetenz (Lernen des Lernens),
- die Verknüpfung von ‚intelligentem‘ inhaltlichen Wissen mit der Fähigkeit zu dessen Anwendung,
- methodisch-instrumentelle (Schlüssel-)Kompetenzen, insbesondere im Bereich Sprachen, Medien und Naturwissenschaften,
- soziale Kompetenzen sowie
- Wertorientierungen“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 55).

Deshalb kann auf Fachwissen nicht verzichtet werden, diese Kompetenzen können nur auf der Basis von Wissen und Kenntnissen zur Geltung gebracht werden: „Handlungskompetenz setzt in gleichem Maße solides Fachwissen und fachübergreifende Kompetenzen zur Anwendung dieses Wissens voraus. Fachübergreifende Kompetenzen umfassen insbesondere Methodenkompetenzen, Motivation und Befähigung zu kontinuierlichem Lernen, Sprach- und Medienbeherrschung, mathematisch-naturwissenschaftliche Grundkompetenzen sowie soziale Kompetenzen“ (ebd., S. 34).

Kompetenzdimensionen im Zwölften Kinder- und Jugendbericht

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht kritisiert eine Verengung des Kompetenzansatzes in Bildungspolitik und Bildungsforschung auf die Logik der Schule und schulischer Bildung und plädiert für ein Bildungsverständnis, das neben den institutionellen Bildungsarrangements auch die lebensweltliche Gefüge in den Blick nimmt und Bildung im Lebenslauf zu fassen versucht. Deshalb werden Bildungsprozesse des Subjekts in Bezug zu seiner Umwelt und der Aneignung der Welt gesetzt. Damit erfolgt eine gegenstandsbezogene Beschreibung von Bildungsprozessen.

Bildung wird „als Aneignung von Welt in vier Bezügen konkretisiert:

- Mit der kulturellen Welt werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf das ‚kulturelle Erbe‘, auf die gattungsgeschichtlich-symbolischen Errungenschaften und Überlieferungen beziehen.
- Mit der materiell-dinglichen Welt werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die äußere Welt der Natur und der von Menschenhand geschaffenen Dinge, des gesellschaftlich Produzierten, beziehen.
- Mit der sozialen Welt werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die soziale Ordnung der Gesellschaft, also die Regeln des kommunikativen Umgangs, der zwischenmenschlichen Verhältnisse und der politischen Gestaltung des Gemeinwesens, beziehen.

- Mit der subjektiven Welt werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die eigene Person, sowohl auf die eigene ‚Innenwelt‘ als auch auf die eigenen ‚Körperwelten‘, beziehen“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, S. 31f).

Diese Weltbezüge eröffnen ein Verständnis von Bildung als einen Prozess des Aufbaus und der Vertiefung von basalen Kompetenzen in vier Dimensionen: kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen (vgl. ebd., S. 32).

Werte und Haltungen

Bei der Frage der Werte geht es im Kern um die Frage nach den Zielen von Bildung und Erziehung. Seit der Aufklärung befasst sich die Pädagogik zentral mit der Frage, wie der Mensch sittlich werden kann und wie sittliche Bildung aussehen kann. Antworten darauf können nie abstrakt und allgemein, sondern immer nur im konkreten zeitgeschichtlichen Bezug gefunden werden. Neben dieser allgemeinpädagogischen Frage nach den Werten in Erziehung und Bildung wird Werteerziehung in einem engeren Sinne als intentionale Erziehung im Sinne von Tugendlehren gefordert. Diese Forderungen erhalten insbesondere in öffentlich geführten und politisierten Wertedebatten besondere Konjunktur.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft gibt es unterschiedliche Auffassungen von Werteerziehung. Sie spiegeln auch unterschiedliche Vorstellungen über die Ziele von Bildung und Erziehung. Eine eher kulturkritische Position spiegelt sich in den Forderungen der Vertreter einer intentionalen Werteerziehung, die traditionellen Werten verpflichtet ist und darauf zielt, konkrete Werte an den Nachwuchs zu vermitteln. Die andere, offenere Position fragt nach den Bedingungen und Voraussetzungen für vernünftiges und sittliches Handeln in pluralistischen Gesellschaften. In der Sache geht es beiden Positionen um die Frage nach den Werten in Erziehung und Bildung, als Werteerziehung bezeichnet und thematisiert wird sie jedoch vorwiegend von den Vertretern der ersten Po-

sition, die pädagogisches Denken auf die Frage nach den zu vermittelnden Werten reduziert.

Diese kulturkritisch geprägte Position bezeichnet mit Werteerziehung als neuer pädagogischer und politischer Aufgabe und Herausforderung, in den Begründungen und Beschreibungen der Anlässe häufig plakativ überzeichnet und dramatisch inszeniert, alte Erziehungsaufgaben; Werteerziehung wird dabei als religiöse, weltanschauliche, lebenskundliche, moralische oder sittliche Erziehung, aber auch als Rechtserziehung, staatsbürgerliche, politische, soziale und ästhetische Erziehung konkretisiert (vgl. Brezinka 1993). Der Staat als Träger von Erziehung in der Schule solle deshalb Erziehungsziele formulieren, die eine normative Orientierung für alle Staatsbürger darstellen und die von den Grundwerten abgeleitet sein müssen bzw. an ihnen sich legitimieren müssen. Diese Position geht relativ ungebrochen davon aus, dass verbindliche Erziehungsziele für alle gefunden und definiert werden können und dass der Zusammenhalt der Gesellschaft und das friedliche Zusammenleben der Bürgerinnen und Bürger in der Gesellschaft davon abhängt, ob diese Werte in der Schule erfolgreich vermittelt werden.

Differenzierter dagegen sind Positionen, die die Vermittlung von Werten als Aufgabe jeder Erziehung und Bildung ansehen und sich dabei an den Grundbegriffen und Zielen von Bildung und Erziehung in der Moderne orientieren. Sofern sie sich auf die konkreten pädagogischen Herausforderungen in offenen, pluralistischen Gesellschaften beziehen, kommen sie dabei zu gegensätzlichen Auffassungen von Werteerziehung wie die kulturkritischen Vertreter von Tugendlehren. Argumentiert wird, dass demokratische Gesellschaften einen Pluralismus von Einstellungen und Lebensweisen akzeptieren müssten und deshalb keinen festen Wertekatalog in der Erziehung einfordern können, sondern darauf bedacht sein müssen, allgemeine Grundsätze und sozial und moralisch akzeptierte Haltungen und Verfahrensweisen zur Geltung zu bringen. Deshalb können, so Michael Brumlik, „nur noch sehr allgemeine, individuelle Lebensweisen, nicht mehr zensurierende ‚Werte‘ allgemein akzeptabel sein: vor allem die Würde des Menschen (einschließlich der entsprechenden rechts- und sozialstaatlichen Sicherungen). (...) Letzten Endes, so zeigt sich, schrumpfen in demokratischen Gesellschaften die allge-

mein als legitim erachteten und deswegen positiv sanktionierten Werte auf minimale Verfahrensgrundsätze zusammen. Mehr ist weder möglich noch übrigens nötig. Was bleibt, sind Vorschläge zur geregelten Auseinandersetzung über unterschiedliche Lebensentwürfe“ (Brumlik 1995, S. 62).

Einen Ansatz, Werteerziehung über Verfahrensgrundsätze und als aktive Auseinandersetzung über unterschiedliche Haltungen und Lebensentwürfe zu konzipieren, stellt das Konzept der „Pädagogik der Teilhabe“ (Liebau 1999) dar. „Wenn man Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe versteht, wird es zu einer zentralen Aufgabe, möglichst allen Gesellschaftsmitgliedern aktive, auch persönlich herausfordernde und dadurch befriedigende Mitwirkungsmöglichkeiten in den verschiedenen Teilbereichen zu erschließen und sie darauf in der pädagogischen Arbeit vorzubereiten. ... Grundsätzlich gilt es dabei, nicht nur spätere Teilhabemöglichkeiten antizipatorisch vorzubereiten, sondern zugleich, soweit es möglich und sinnvoll ist, aktuelle Teilhabemöglichkeiten zu erschließen und zu eröffnen“ (Liebau 1999, S. 43). Das Konzept der Teilhabe wird von Liebau in Bezug auf Arbeit, Politik, Ästhetik, Wissenschaft, Religion und Ethik entfaltet. Als allgemeinpädagogisches Konzept wird es in seinen Konsequenzen für Schule und schulische Bildung diskutiert und konkretisiert, das Konzept der „Pädagogik der Teilhabe“ ist allerdings auch für außerschulische pädagogische Handlungsbereiche relevant und es wäre eine lohnende Herausforderung, diesen Ansatz auch für außerschulische pädagogische Handlungsbereiche genauer zu diskutieren und konkretisieren.

„Pädagogische Situationen können dementsprechend auch danach beurteilt werden, ob und in welcher Weise sie aktive, praktische Weltzugänge eröffnen und die Möglichkeit bieten, entsprechende Kompetenzen zu erwerben und zur Geltung zu bringen. Die in ihrer Geschichte begründete notorische Praxis- und die ihr entsprechende Verantwortungsarmut der Schule ist heute nicht mehr vertretbar und nicht länger haltbar. Die Stärkung von Praxis und Verantwortung als Grundorientierung der Schule stellt daher eine der großen pädagogischen Herausforderungen der Gegenwart dar. Denn eines der Grundprobleme heutiger Kindheit und Jugend in den modernen westlichen Gesellschaften besteht in der Erfahrung der ‚Fertigkeit der Welt‘, in der Erfahrung des Nicht-

Gebraucht-Werdens. Das gilt in großem Umfang auch für die Schule. Kinder brauchen aber die Erfahrung des Gebrauchtwerdens und der verantwortlichen Zuständigkeit für Aufgaben. Sie brauchen praktische, ernsthafte, herausfordernde Gelegenheiten, um die Gegenwart als sinnhaft erleben und dadurch Hoffnung auf und Glauben an die eigene und gesellschaftliche Zukunft entwickeln zu können. Dementsprechend ist es heute eine der wichtigsten pädagogischen Aufgaben, Situationen zu arrangieren, in denen die Tätigkeit der Kinder nicht nur für sie selbst, sondern auch für andere Bedeutung hat: Es muß etwas abhängen vom eigenen Tun, wenn dieses Tun auf die Dauer als wichtig erfahren werden soll. Erst durch die Erfahrung verantwortlichen Handelns kann sich dann auch gegenseitiges Vertrauen und schließlich auch Selbstvertrauen entwickeln: Verantwortung und Vertrauen hängen eng zusammen. Erst durch die Erfahrung verantwortlichen Handelns können auch stabile Interessen an bestimmten geistigen oder körperlichen Tätigkeiten, an Dingen, an anderen Menschen, an der sozialen, natürlichen und technischen Um- und Mitwelt entstehen“ (ebd., S. 171).

Das Konzept der Pädagogik der Teilhabe unterstützt damit auch den Aufbau und die Kultivierung von Haltungen. Sie werden im Prozess des Aufwachsens entwickelt und ausgeprägt und sind Teil des Habitus des Individuums. Der Habitus wird maßgeblich durch die Familie geformt, allerdings ist der Habitus nicht unveränderlich. Der im Kindes- und Jugendalter in der Familie erworbene primäre Habitus kann durch Bildungsprozesse formaler, non-formaler und informeller Art modifiziert und weiter entwickelt werden. Darin bestehen Chancen und Aufgaben für Bildung im Jugendalter, insbesondere in Schule und Jugendhilfe.

Der in der Familie erworbene primäre Habitus ist abhängig von der sozialen Lage, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen, von dem sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital der Familie. Der Zusammenhang von Bildung, Habitus und sozialer Lage ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

3. Bildung, Habitus und soziale Ungleichheit

3.1 Soziale Ungleichheit und Bildung – Schule als Ort sozialer Ausgrenzung oder als Ort sozialer Integration?

„Bildung ist Bürgerrecht“ lautet der Titel eines Buches von Ralf Dahrendorf aus dem Jahr 1965. Das deutsche Bildungssystem, so wie es bis in die sechziger Jahre in der Bundesrepublik verfasst war, sei undemokratisch und passe nicht in eine moderne demokratische Gesellschaft. Er forderte deshalb eine Reform des deutschen Bildungssystems, das Chancengleichheit verwirklicht und Bildung für alle ermöglicht. Mit der Figur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ hat Dahrendorf Ungleichheiten im Bildungssystem angeprangert. Geschlechts- und schichtspezifische, religiöse und regionale Formen der Benachteiligung im Schulsystem sollten abgebaut und gleiche Chancen für alle geschaffen werden. In der zweiten Hälfte der sechziger und der ersten Hälfte der siebziger Jahre wurden mit den Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Bildungsrates Vorschläge und Modelle für einen Umbau des deutschen Schulsystems vorgelegt, die eine Emanzipation strukturell benachteiligter und ausgegrenzter sozialen Gruppen ermöglichen sollten. Das demokratietheoretische Argument für ein emanzipatorisches Bildungssystem wurde kompatibel mit den Interessen an einer ökonomischen Modernisierung, um die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig zu halten. Grundlegende Reformen des Schulsystems blieben allerdings bereits im Ansatz stecken, wichtige Empfehlungen des Bildungsrates wurden nicht umgesetzt. Dennoch kam es in der Folge zu einer Expansion weiterführender Bildungsgänge, insbesondere des Gymnasiums, vor allem aufgrund eines allgemein gestiegenen Interesses an höheren Bildungsabschlüssen, um sozialen Aufstieg zu ermöglichen und erreichten sozialen Status zu sichern. Zu den Gewinnern dieser Bildungsexpansion zählen insbesondere Mädchen und junge Frauen, auch regionale Formen der Benachteiligung spielen kaum noch eine Rolle. Dafür werden Angehörige der unteren Statusgruppen der Gesellschaft immer noch überdurchschnittlich durch das Schulsystem benachteiligt, und

die alte Ungleichheit zwischen den Konfessionen ist durch eine massive Benachteiligung von Migrantinnen und Migranten abgelöst worden (vgl. Klemm 2001).

Mit diesem Zustand hat sich die Bildungspolitik in Deutschland lange Zeit abgefunden, bis das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Leistungsvergleichsstudien eine neue Bildungsdiskussion ausgelöst hat. Der Skandal besteht darin, dass in keinem anderen Land der OECD die Schere zwischen den Besten und den Schlechtesten in den Leistungstests derart groß ist und dass Bildungserfolg in Deutschland wie in kaum einem anderen an den Studien beteiligten Land von der sozialen Herkunft abhängig ist. Soziale Ungleichheit reproduziert sich hierzulande in weitaus höherem Maße als in anderen modernen demokratischen Gesellschaften durch ein stark selektiv wirkendes Schulsystem. Bildung ist also noch immer kein Bürgerrecht in Deutschland!

Mit den nach PISA I eingeleiteten bildungspolitischen Reformen wird auch eine bessere Förderung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern intendiert. An den Strukturen des Bildungssystems, die Kinder und Jugendliche aus unteren Statusgruppen in der Schule benachteiligen, ändern diese Reformen bisher kaum etwas. So bleibt das Schulsystem in Deutschland nach wie vor hochgradig selektiv und beeinflusst damit massiv Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen. Ob sie in der Schule Erfolg haben oder nicht, können sie selbst nur bedingt beeinflussen, Bildungserfolge und – misserfolge werden weithin durch das System bestimmt. So misst sich schulischer Erfolg einmal daran, wie viel der von der Schule verliehene Abschluss auf dem Markt wert ist, zum anderen an der Frage, ob der Schulbesuch erfolgreich verläuft – gemessen an den von der Schule definierten Kriterien. Die Chancen, höhere Abschlüsse zu erreichen, die in der Konkurrenz mit anderen erfolgreich sind, sind für Angehörige unterer Statusgruppen immer noch geringer als für Angehörige mittlerer und oberer gesellschaftlicher Gruppen, das Risiko des Scheiterns in der Schule ist für Kinder und Jugendliche mit schwierigen und belastenden Ausgangsbedingungen ungleich höher als für andere. Bildungsbiographien werden somit von der Schule und von den Lebenslagen, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, beeinflusst.

Ist Bildung Bürgerrecht? Auch in einer demokratischen Gesellschaft hat sich diese Frage immer noch nicht erübrigt. Bildung als Bürgerrecht ist deshalb überhaupt nicht selbstverständlich, es muss in einer demokratischen Gesellschaft immer wieder neu erkämpft, durchgesetzt und gegen Widerstände behauptet werden. Doch von einer allgemeinen Durchsetzung dieses Rechts sind die Verhältnisse in der Bundesrepublik noch weit entfernt. So mangelt es an einem Bewusstsein dafür, wie das Bildungssystem junge Menschen in ihrem Bürgerrecht auf Bildung beschneidet. Das deutsche Schulsystem verstärkt nach wie vor soziale Ungleichheit, es bevorteilt strukturell Angehörige mittlerer und oberer Statusgruppen. Dabei verhält sich Schule gleichgültig gegenüber den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler, sie behandelt alle nach dem gleichen Maßstab, mit dem Effekt, dass individuelle Dispositionen, Haltungen und Entstellungen von Kindern und Jugendlichen sowie familiäre Bemühungen für die einen entlastend wirken und dazu beitragen können, Schulerfolg zu sichern, dass sie sich für andere als belastend erweisen und nicht geeignet sind dazu beizutragen, schulische Anforderungen zu bewältigen. Wie Kinder und Jugendliche in dieser Situation in der Schule „überleben“, überlässt Schule in Deutschland weitgehend ihnen selbst, als Institution erklärt sie sich dafür nicht für zuständig. Schulische Intervention setzt dann ein, wenn Schülerinnen und Schüler „sozial auffällig“ werden und den Schulbetrieb stören. Zwar gibt es vielfältige Förderangebote und Unterstützung bei Schulschwierigkeiten und schlechten Leistungen, dem Prinzip der Förderung stehen aber selektive Mechanismen in der Schule entgegen: das gegliederte Schulsystem in der Sekundarstufe I, das es „höheren“ Schulen erleichtert, schlechte oder sozial auffällige Schülerinnen und Schüler an Schulen des unteren Bildungsbereichs, insbesondere Haupt- und Förderschulen weiterzureichen; das Festhalten an der Fiktion, homogene Lerngruppen seien besser geeignet, Schülerinnen und Schüler zu fördern, das dazu führt, dass sich Unterricht am „Mittelmaß“ orientiert; daraus resultierend das weitgehende Fehlen individueller Förderung bei heterogenen Lernvoraussetzungen. Fördermaßnahmen von Schulen des unteren Bildungsbereichs sind vornehmlich darauf angelegt, ein Abrutschen in riskante Karrieren oder einen vollständigen Abbruch des Schulbesuchs zu vermeiden, Förderung erfolgt entlang der vorgegebenen Grenzen innerhalb eines Subsystems, das aus der strukturellen Benachteiligung gar nicht mehr herausführen kann und weiterreichende Ansprüche auf Bildungser-

folge dieser Schülerinnen und Schüler aufgegeben hat. Für viele Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen wird deshalb häufig der Schulbesuch zu einem aussichtslosen Kampf um Erfolg und soziale Anerkennung.

Schulerfolg wird von vielen Schülerinnen und Schülern, und von ihren Familien, hart erkämpft, auch von Angehörigen bildungsorientierter Milieus. Dabei ist Schulerfolg immer relativ, für die einen ist er bereits erreicht, wenn die Schullaufbahn erfolgreich abgeschlossen wird, auch wenn der Abschluss objektiv kaum Chancen auf eine Ausbildung und auf eine attraktive Erwerbsarbeit eröffnet, für die anderen zählt als Erfolg nur ein hochwertiger Abschluss, der zu einem Hochschulstudium berechtigt. Viele aufstiegsorientierte Eltern fordern von ihren Kindern Erfolge in der Schule „um jeden Preis“: nach der Grundschule den Übertritt ins Gymnasium zu schaffen, ist für viele Eltern aus bildungsbürgerlichen Milieus geradezu ein Muss. Um Schulerfolg zu sichern, sei es im Sinne guter Abschlüsse oder nur, um Risiken des Scheiterns zu minimieren, erhalten viele Schülerinnen und Schülern in ihrer Schullaufbahn private oder kommerzielle Nachhilfe, allein ungefähr ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler der neunten Klassenstufe. Für viele Kinder ist der Preis, der für schulischen Erfolg bezahlt wird, sehr hoch, der Leistungsdruck, den Schule und Eltern ausüben, kann einen Leidensdruck auslösen, der Schule zu einem Ort harter, entfremdeter Arbeit macht (vgl. Hössl/Vossler 2004).

Schule als Ort sozialer Ausgrenzung, der Bildungserfolge unmöglich macht, und Schule als Ort der täglichen Bewährung, um schulisch erfolgreich sein zu können und schulische Anforderungen individuell zu bewältigen – das sind somit also nach wie vor unge löste Themen und Fragen der Bildungspolitik in Deutschland.

3.2 Bildung und Habitus: Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit als Bildungsbenachteiligung

Eine zentrale Stellung in der Soziologie Bourdieus nimmt der Habitus-Begriff ein. Mit diesem Begriff kann danach gefragt werden, nach welchen Mustern und Mechanismen alltägliche, routinisierte Handlungen der Menschen verlaufen, und warum sie bei Menschen in ähnlichen sozialen Lagen einem ähnlichen Muster folgen.

„Habitus nennt Bourdieu das einigende Prinzip, das die je besonderen Lebensäußerungen eines Menschen, sein Denken, Wahrnehmen, Urteilen und Handeln mit seinem kulturellen Lebenszusammenhang verbindet“ (Liebau 1987b, S. 80). Deshalb gleichen sich auch die Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsmuster von Menschen in analogen sozialen Lagen (vgl. Liebau 1987a, S. 62). „Von Habitus kann erst dann gesprochen werden, wenn sich die Dispositionen zu einem System, zu einer Gesamtgestalt verdichtet haben, die alle Lebensäußerungen prägt“ (Liebau 1987b, S. 81). Der Habitus wirkt als handlungsleitendes Prinzip, als Handlungsgrammatik (vgl. Liebau 1987a, S. 63). „Diese ‚Grammatik‘ gilt (...) *nicht universell*, sondern sie ist an die Übereinstimmung von Habitusformen und lebenspraktischen Strukturen gebunden. Sie führt immer dann zu Brüchen, wenn diese Übereinstimmung nicht mehr gegeben ist, etwa im Fall von regionaler Mobilität, vor allem aber sozialer Auf- oder Abwärtsmobilität. Denn dann gelten die bisherigen ‚Selbstverständlichkeiten‘ oder ‚Gewohnheiten‘ nicht mehr ohne weiteres; es werden ‚Transformationen‘ nötig, die mehr oder weniger gut gelingen können“ (Liebau 1987a, S. 63).

Der individuelle Habitus wird im Lauf des Sozialisationsprozesses erworben, durch die passive und aktive Aneignung vorfindlicher Verhaltensmuster, Normen und Lebensstile, als Verinnerlichung der kulturellen Regeln des jeweiligen Milieus. Dieser Prozess wird dann „erfolgreich“ abgeschlossen, wenn „das kulturelle Regelsystem und das System individueller Dispositionen ‚homolog‘ geworden sind“ (Liebau 1987b, S. 83). Dabei wird der kollektive Habitus nicht einfach bloß übernommen, sondern vom Individuum selbsttätig angeeignet und modifiziert. Darin, in der Integration in die vorfindli-

chen kulturellen Regeln (von Stand, Klasse oder Milieu) und der gleichzeitigen Ausbildung von individuellen Dispositionen wirkt der Habitus als gleichsam vermittelnde Kategorie zwischen gesellschaftlicher Struktur und individueller Praxis. Der Habitus-Begriff ermöglicht so eine Analyse der Gesellschaft mit den die Handlungen der Individuen weitgehend determinierenden Strukturen, ohne dass damit die Individuen in völliger Ausweglosigkeit und Abhängigkeit von diesen Strukturen gesehen werden müssen – er öffnet vielmehr den Blick auf individuelle Handlungsspielräume in gegebenen Strukturen und macht es möglich, Ansätze für Veränderung gegebener Verhältnisse auszuloten.

Mit Hilfe des Habitus-Begriffs kann die Wirkung der Differenzen zwischen der Kultur der Schule und den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler untersucht und der schulische Selektionsprozess vor diesem Hintergrund erklärt werden. Schule privilegiert jene Schülerinnen und Schüler, deren in der Familie erworbener primärer Habitus mit dem in der Schule repräsentierten Habitus der „legitimen Kultur“ (Bourdieu) übereinstimmt. Demgegenüber benachteiligt Schule jene Schülerinnen und Schüler, deren Habitus nicht dem der Schule entspricht. Sie erfahren sich dort selbst weithin als sprachlos und werden durch unterrichtlich inszenierte Interaktions- und Kommunikationsformen sozial ausgrenzt (vgl. Liebau 1987a). Während die Schule solche Kinder und Jugendlichen fördert, deren in ihrer primären Sozialisation erworbener Habitus mit dem schulischen Habitus übereinstimmt (ebd., S. 87), „*restringiert* die schulische Praxis solche Kinder weiter, die bereits in der primären Sozialisation von symbolischen Kompetenzen abgeschnitten worden sind, weil in ihren Familien eben nicht eine komplexe sprachliche Auseinandersetzung die Interaktionen und Praktiken beherrscht, sondern praktisch und technisch eingespielte Handlungsmuster. (...) Schule eröffnet für diese Kinder nur in begrenzterem Maße Partizipations- und Lernchancen; sie bedeutet zunächst einmal den Zwang zur Fortsetzung des Überlebenskampfes aus einer von vornherein strukturell unterlegenen Position heraus. Ihre Habitusformen prädisponieren diese Kinder als Verlierer in den schulischen Leistungswettbewerben (...). Diese Kinder lernen das *Schweigen*, das *Nicht-Können* in der Schule, weil ihre Habitusformen durch die Schule stigmatisiert werden“ (ebd., S. 88).

3.3 Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen

Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen, so kann in Bezug zu Pierre Bourdieu angenommen werden, wachsen in Familien und Milieus auf, deren ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital (Bourdieu 1983) oftmals nicht ausreicht, um Krisen erfolgreich bewältigen zu können und um Perspektiven für ein gelingendes und glückendes Leben zu eröffnen. Dies kann auf die ökonomische Basis der Lebensführung bezogen werden; auf die sozialen Kontakte und Beziehungen, das Netzwerk, über das jemand verfügt und das im Alltag und besonders in Krisen stabilisierend und orientierend wirkt; auf das kulturelle Kapital, also auf die Wissens- und Könnensformen, den Umgang mit Kultur, den Geschmack und den Stil und die erworbenen oder erreichbaren Titel in Form von Bildungsabschlüssen (vgl. Liebau 1987a). Häufig verfügen Jugendlichen in benachteiligten Lebensverhältnissen weder selbst noch durch ihre Familie und ihre Verwandtschaftsbeziehungen noch durch ihre sonstigen Beziehungen über ausreichende Ressourcen, die notwendig sind, um Entwicklungsaufgaben und Krisen erfolgreich bewältigen zu können.

Was das konkret heißen kann, verdeutlicht Gotthilf Hiller: Jugendliche in benachteiligten und erschwerten Verhältnissen „sind Menschen, die ihr künftiges Leben auf einer wirtschaftlich schmalen, oft ungesicherten Basis führen müssen“ (Hiller 1989, S. 16); „die in der Regel aufgrund ihrer geringen sozialen Attraktivität auch auf dem Markt der privaten Beziehungen nur sehr eingeschränkte Chancen haben“ (ebd., S. 17); die „mehrheitlich über Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen (verfügen), die nur bedingt dazu in der Lage sind, sie an bürgerliche Grundformen einer praktisch erfolgreichen Lebensbewältigung heranzuführen und sie darin hinreichend zu stabilisieren“ (ebd., S. 17); „die in der Regel häufiger mit Institutionen öffentlicher Kontrolle, Beratung, Hilfe und sozialer Fürsorge in Zwangskontakt kommen“ (ebd., S. 19); und „die mit dem auf Dauer gestellten Vorwurf leben müssen, selbst an ihrer Lage schuld zu sein“ (ebd., S. 19).

Eine Folge des Aufwachsens in erschwerten Lebenslagen kann jugendliches Risikoverhalten sein: ruinöser Umgang mit der eigenen Gesundheit (Konsum legaler und illegaler Drogen; ungesunde Ernährungsgewohnheiten oder Zeitrhythmen), mit den Finanzen, den sozialen Beziehungen. Dabei sind die Grenzen zu delinquentem Verhalten fließend. Unbewältigte Anforderungen und Belastungen können auch in gewaltförmigem Verhalten ihren Ausdruck finden (Engel/Hurrelmann 1989; 1993).

Benachteiligungen und Risiken im Prozess des Aufwachsens haben vielfältige Ursachen. Schicht-, geschlecht-, regional- und kulturspezifische Faktoren können sich mit weiteren vermischen und Benachteiligungen verschärfen und verfestigen: migrationsbedingte Benachteiligungen und Ausgrenzungen aufgrund rechtlicher Benachteiligungen insbesondere in Bezug auf das Recht auf Bildung und Arbeit; knappe ökonomische Ressourcen und fehlende Zugangsmöglichkeiten zu unterstützenden, entlastenden und anregenden Netzwerken; schwierige und problematische familiäre Konstellationen, Arbeitslosigkeit, Armut und damit einhergehend psycho-sozialen Belastungen der Familie sind benachteiligende und belastende Bedingungen im Prozess des Aufwachsens, die schwierige und riskante Lebenslagen zur Folge haben können und Jugendliche zudem auch in ihren Chancen auf einen erfolgreichen Bildungsweg in der Schule und auf berufliche Integration benachteiligen.

Angesichts strukturell unsicherer Übergänge vom Bildungssystem in die Ausbildungs- und Beschäftigungssysteme sind diskontinuierliche Berufseinstiege keine Ausnahme mehr. Solange davon ausgegangen werden muss, dass ungefähr die Hälfte aller Jugendlichen eines Altersjahrgangs mit diskontinuierlichen Berufseinstiegen konfrontiert ist, „droht eine hochgradig paradoxe Situation, da unsere Gesellschaft doch nach wie vor auf das Ausfüllen einer Berufsrolle dringt, ohne dies andererseits auch nur annähernd allen garantieren zu können“ (Keupp 1990, S. 25).

4. Formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse im Jugendalter

In diesem Kapitel wird Bildung im Jugendalter anhand von Forschungsberichten und empirischen Studien vorgestellt und diskutiert. Der Fokus liegt dabei auf der mittleren Jugend, allerdings wird auch auf Bildungsprozesse in der späten Kindheit und der Jugend Bezug genommen, da viele Studien und Berichte nicht streng auf die Altersgruppe der 12- bis 16jährigen begrenzt sind und viele Ergebnisse und Beiträge sich deshalb nicht auf diese Altersgruppe begrenzen lassen.

Bildung wird dabei im Zusammenspiel von formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen betrachtet, sofern dies aufgrund der Datenlage möglich ist. Da lange Zeit Bildungsforschung sich fast ausschließlich auf den Bereich der formalen Bildung konzentrierte und beschränkte, bestehen immer noch viele Forschungslücken zu Fragen der non-formalen und informellen Bildung und stellt sich die Datenbasis für diesen Bereich immer noch als verbesserungswürdig dar. Dennoch bieten viele Forschungen und Studien mittlerweile eine gute Datenbasis, so dass im Folgenden formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse anhand ausgewählter empirischer Studien vorgestellt und im Wechselverhältnis zwischen diesen unterschiedlichen Prozessen diskutiert werden können.

Der Fokus liegt in diesem Kapitel auf informellen und non-formalen Bildungsprozessen und deren Verhältnis zu formaler Bildung im Jugendalter. Im ersten Abschnitt wird die Familie als Bildungsort dargestellt und diskutiert, sowohl in Bezug auf informelle Bildungsleistungen der Familie als auch in Bezug auf das

Verhältnis von sozialen Lagen von Familien und formaler Bildungsbeteiligung von Jugendlichen bzw. Bildungsleistungen von Jugendlichen im formalen Bildungssystem (Kap. 4.1). Daran anschließend folgen Gleichaltrige (Kap. 4.2), Medien (Kap. 4.3) und Jobs (Kap. 4.4) als Orte und Gelegenheiten informeller Bildung. Als non-formale Bildungsorte werden die Jugendarbeit (Kap. 4.5) und die kulturelle Jugendbildung (Kap. 4.6) vorgestellt und in Bezug auf Bildungsbeteiligung und Bildungsmöglichkeiten diskutiert.

4.1 Familie als Bildungsort

Die Familie ist ein wichtiger, vielleicht sogar der wichtigste Bildungsort für Kinder und Jugendliche. Sie beeinflusst und prägt in mehrfacher Weise Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, direkt z.B. durch Entscheidungen der Eltern über die Schulwahl ihrer Kinder, indirekt durch die familiäre Sozialisation. Familie ist ein Ort informeller Bildung, in bildungsbiographischer Perspektive ein überaus einfluss- und folgenreicher Ort. Im Folgenden wird zunächst Bildung in der Familie als Sozialisationsprozess entfaltet, daran anschließend wird der Fokus auf den Zusammenhang von sozialer Lage der Familie und Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen gerichtet.

4.1.1 Informelle Bildung in der Familie als Habitusgenese

Bildung ist ein Prozess des Aufbaus und der Kultivierung von Haltungen, Einstellungen, Orientierungs- und Handlungsmustern, Bildungsprozesse in Kindheit und Jugend sind somit Prozesse der Genese des Habitus. Nimmt man diese Prozesse genauer in den Blick, handelt es sich dabei fast ausschließlich um Prozesse informeller Bildung. Die Familie ist dabei der erste und wichtigste Ort.

„Lebensgeschichtlich gesehen kommt der Familie als Ort, an dem im Leben eines Menschen wichtige Bildungsprozesse stattfinden, eine Schlüsselrolle zu: Bildung vollzieht sich im Familienalltag über die Reziprozität der gelebten familialen Generationenbeziehungen und die Wechselseitigkeit des Gebens und Nehmens und befördert die Aneignung der Grundvoraussetzungen für den Zugang zur sozialen und kulturellen Welt. Um sich als bildendes Subjekt solche grundlegenden Voraussetzungen für die Konstruktion eines eigenen Lebenslaufs aneignen zu können und um als sozialer Akteur kulturell teilhabefähig und sozial anschlussfähig zu werden, sind lange vor der Einschulung, also bereits im frühen Kindesalter, elementare Formen der Aneignung von Bildung und Kultur („Grundbildung“) erforderlich, die Bildungsleistungen voraussetzen, die – von Ausnahmen abgesehen – vor allem im Familienzusammenhang erbracht werden (Büchner 2006, S. 41).

Der Familie als informellem Bildungsort mit seiner zentralen Bedeutung für die Entwicklung des Habitus ist in der Bildungsforschung lange Zeit wenig Beachtung geschenkt worden.

Nachdem Bildungsmöglichkeiten neben der Schule als eine reine Zulieferfunktion für schulische Bildung gesehen wurden, sind ihnen erst in der neueren Bildungsdebatte um formale und informelle Bildung echte *Bildungsprozesse* zugestanden worden (Rauschenbach u.a. 2004). In der Familie wird schon in frühester Kindheit der Grundstein für die weiteren Möglichkeiten der Aneignung von Sozialkompetenz, kulturellem Verständnis und (formaler) Bildung gelegt. Auch wenn formale Bildungszertifikate die Biographien bestimmen, sagt z.B. eine gute Schulnote nichts über vorhandene (oder nicht vorhandene) Sozial- oder Kulturkompetenzen aus. Für eine umfassende Einschätzung der Bildungsleistung des jeweiligen Menschen ist es neben schulischen Qualifikationen ebenso wichtig zu erfahren, über welche „inkorporierten bzw. habitualisierten und

zugleich exklusiven Formen der Lebensführung und der kulturellen Praxis“ (Büchner 2006, S.44) jemand verfügt. Dazu ist es notwendig, den familialen Hintergrund der Person zu kennen und zu wissen, welche Bildungsprozesse hier vollzogen wurden. Von Interesse sind hier Bildungsleistungen, die nicht im formalen Bereich stattfinden, z.B. die Ausbildung des ästhetischen Empfindens, Umgangsformen, Statur, Äußeres oder Lebensart (vgl. Büchner 2006).

Dabei kommt dem Prozess des Aufbaus des Habitus in der Familie eine zentrale Rolle zu: „Die Familie ist in diesem Rahmen als zentrales Referenzsystem für die individuelle Habitusentwicklung anzusehen, wobei die eigene Herkunftsfamilie immer auch in Relation zu den vielen Herkunftsfamilien der Anderen gesehen werden muss. Der in Familien kollektiv entwickelte Habitus lässt sich somit als Möglichkeitsraum mit normativer Gestaltungskraft für individuelle Bildungsbiographieverläufe verstehen, die im Kontext der kollektiv gelebten Alltagspraxis und den damit verbundenen habitualisierten Formen des Denkens, Fühlens und Handelns der Beteiligten realisiert werden“ (Büchner 2006, S. 41f).

Informelle Bildung in der Familie als Habitusgenese bestimmt in zweifacher Weise Bildungsprozesse und –verläufe von Heranwachsenden, in Bezug auf den Erwerb von basalen Kompetenzen für eine eigenständige und selbstverantwortliche Lebensführung einerseits und in Bezug auf Einstellungen zum System der formalen Bildung, insbesondere den Erwartungen und Anforderungen an Schule, andererseits.

(1) Bildung als Entwicklung von Kompetenzen zur Lebensführung erfolgt zu einem großen Teil als informelle Bildung in der Familie. Informelle Bildungsprozesse in der Familie haben entscheidende Bedeutung für die Möglichkeiten der Entwicklung und Ausbildung dieser Kompetenzen und für Einstellungen

zum System der formalen Bildung. Die Bedingungen zum Erwerb dieser allgemeinen Kompetenzen für eine selbständige Lebensführung und für eine Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben der Gesellschaft sind in den Familien allerdings sehr unterschiedlich, in vielen Familien sind die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Aufbau und Erwerb dieser Kompetenzen allenfalls rudimentär vorhanden. Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen fehlen häufig elementare Ressourcen, wenn in ihnen ein Habitus der Kultur der Notwendigkeit dominiert.

(2) Eine große Distanz der Herkunftsfamilie zum formalen Bildungssystem erschwert Kindern und Jugendlichen Zugänge zur Schule und zu Möglichkeiten und Strategien, deren Bildungsangebot und Bildungsanspruch effektiv zu nutzen. Diese Kinder und Jugendlichen haben ein höheres Risiko, selbst in ein distanziertes Verhältnis zum System Schule zu geraten, sei es in Bezug auf Schulwahlentscheidungen der Eltern, auf Aufwendungen und Anstrengungen für Erfolge in der Schule, in der Art der gewählten Strategien des Umgangs mit Schule, der Erwartungen an Schule oder der Entwicklung schulaversiven Verhaltens. Im von der DFG geförderten Forschungsprojekt „Familiale Bildungsstrategien als Mehrgenerationenprojekt“ wurden Prozesse der intergenerationellen Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien erforscht (Büchner/Brake 2006). Dabei ist danach gefragt worden, wie der familiärer Habitus über mehrere Generationen hinweg wirkt und sich auf Bildungsverläufe der Familienmitglieder auswirkt.

Familiale Bildungsstrategien werden durch den familialen Habitus bestimmt, dabei handelt es sich nicht immer um geplante Strategien, sondern größtenteils um unbewusst verlaufende Prozesse. „Im Sinne von Bourdieu wäre es ein Missverständnis anzunehmen, dass Bildungsstrategien ausschließlich Gegenstand bewusster rationaler Aushandlungsprozesse seien. Vielmehr sind sie als

Strategien des Habitus zu verstehen. Das trifft für Individuen ebenso zu wie für bestimmte Gruppen von Menschen, wie sie z.B. über Familientraditionen, also über eingelebte Gewohnheiten im menschlichen Denken und Handeln zum Ausdruck kommen. In diesem Sinne ist der Habitus eines Menschen geronnene Lebenserfahrung und gleichzeitig Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage (generative Grammatik) für seine Alltagspraktiken und Vorstellungen“ (Büchner 2006, S. 46).

Im Forschungsprojekt „Familiale Bildungsstrategien“ ist dies an familialen Bildungsstrategien im intergenerationellen Verhältnis am Beispiel mehrerer Familien herausgearbeitet worden. Im Folgenden werden veranschaulichend familiäre Bildungsstrategien am Beispiel von drei Familien skizziert. Das Sichtbare der Familienstrukturen stellt in diesen Fallbeispielen nur einen kleinen Teil der wirksamen Dynamiken dar. Am Beispiel der dieser Familien werden Wechselwirkungen zwischen intentionalen Handlungsplänen und bildungsbiographischen Gegenkräften im Hinblick auf die Reproduktionsmechanismen des Habitus verdeutlicht (das Folgende nach Brake 2006 und Büchner/Wahl 2005).

Die Beispiele verdeutlichen, wie Familien in unterschiedlichen sozialen Milieus und unterschiedlichen Bildungsbiographien in der Familie Bildungsstrategien entwickeln, die nur vor dem Hintergrund des dominanten familiären Habitus verständlich werden. Im ersten Beispiel handelt es sich um eine Familie, deren intergenerationelles Verhältnis von Aufstiegshoffnungen und Abstiegserfahrungen geprägt ist, im zweiten Beispiel wird eine Familie vorgestellt, deren intergenerationelle Gemeinsamkeit in dem Bewusstsein sozialer Exklusivität aufgrund von Leistung besteht, das dritte Beispiel zeigt eine Familie aus einem bildungsfernen und sozial benachteiligten Milieu, deren Bildungsstrategien im Generationenverhältnis zwar aufrecht erhalten werden, die sich für die nach-

wachsenden Generationen jedoch zunehmend als dysfunktional und benachteiligend erweisen.

Familie Heller

Familie Heller wohnt in einem Neubaugebiet eines hessischen Dorfes, die Mutter, 42 Jahre, arbeitet als Systemadministratorin einer großen Bank, der Vater, 47 Jahre, befindet sich in einer Ausbildung zum Physiotherapeuten. Die beiden Kinder, der 16jährige Sohn Frederik und die 14jährige Tochter Tanja, gehen beide ins Gymnasium. Die Großeltern mütterlicherseits leben 100km entfernt in einer Mietwohnung, Großvater Albert, Anfang 70, ist seit 10 Jahren im Ruhestand, vorher hat er in einer städtischen Verwaltung gearbeitet, Großmutter Sophie, Mitte 60, ist in Rente, vorher hat sie halbtags in einer Lohnbuchhaltung gearbeitet.

Beide Großeltern hatten sich aufgrund ihrer Noten für höhere Schulen qualifiziert, konnten diese Möglichkeit aufgrund elterlicher Widerstände, mangelnden Finanzen und den folgenden Kriegsjahren nicht wahrnehmen. Großvater Heller hat sich in den Jahren des Wiederaufbaus vom einfachen Handwerker über die Stelle als einfacher Registrator bis hin zum Vertriebsleiter für den Bereich Süd-Ost-Europa mit umfassenden Vollmachten hochgearbeitet. Nach dem Verkauf der Firma und seiner Entlassung aufgrund mangelnder Anpassungsfähigkeit an die neuen Strukturen, fing er mit ca.45 Jahren, nach einem Jahr Arbeitslosigkeit als „kleiner“ städtischer Verwaltungsangestellter quasi wieder von vorne an. Großmutter Heller arbeitete zunächst in einer Rechnungsstelle in Ost-Berlin und ist später ihrem Mann nach Hessen gefolgt wo sie sich 18 Jahre lang um die Kinder und den Haushalt kümmerte. Nachdem ihr Mann arbeitslos geworden ist fängt sie wieder an halbtags zu arbeiten.

Die Großeltern bekommen insgesamt vier Kinder. Sie verzichten auf größere Anschaffungen, wie ein eigenes Haus, um allen Kindern Abitur, regelmäßige Theaterbesuch, Musik- und Sportunterricht zu ermöglichen. Trotz dieser Bildungsoffensive macht keines der Kinder einen Abschluss. Exemplarisch wird die Biographie der ältesten Tochter, Frieda, beschrieben. Sie war immer die Beste in der Schule. Nach einer Lehre zur Bankkauffrau fängt sie ein Lehramtsstudium mit den Fächern Germanistik und Romanistik an. Da dies ihre Mutter nicht akzeptiert wechselt sie nach 4 Semestern zum Fach Wirtschaftswissenschaften. Um ihr Studium zu finanzieren fuhr sie Taxi und lernte im Unternehmen ihren jetzigen Mann kennen. Als der Inhaber das Taxigeschäft aufgibt nutzen beide die Chance und fahren auf eigene Rechnung. In dieser Zeit wird ihr Sohn geboren. Frieda bricht zunächst das Studium ab. Als das Taxigeschäft schlechter läuft fängt sie das Studium der Philosophie und NDL an, welches sie nach 4 Semestern wieder beendet. Sie nimmt an einer Weiterbildungsmaßnahme im Bereich IT teil und findet daraufhin einen Job als EDV Fachberaterin in einer Bank. Nebenbei studiert sie Informatik in einem Fernstudium. Ihr Mann versorgt den Haushalt und die Kinder und macht eine Ausbildung zum Physiotherapeuten.

Nach häufigen Umzügen besucht Frederik nun die 11.Klasse eines Gymnasiums. Er ist, im Gegensatz zu seinen Eltern, stark kompetenz- und leistungsorientiert und achtet selbstständig auf seinen Schulerfolg (Hausaufgaben etc.). Nach dem Abitur möchte er das Studium der Biologie oder Gentechnologie schnell durchziehen. Sein Alternativplan ist es, in die Politik zu gehen, in diesem Bereich hat er im Ortsverband und durch ein Praktikum bei der EU schon Erfahrungen gesammelt. Warum wird (vermutlich) der Sohn dort erfolgreich sein, und den Bildungsentwürfen der Großeltern gerechter werden, als seine Eltern?

Trotz erheblicher Anstrengungen der Großeltern schaffen es ihre Kinder nicht, erfolgreich eine akademische Laufbahn einzuschlagen. Sie schaffen es nicht, die Bildungsstrategien zu erfüllen, weil die Ursprungsfamilie an ihrem kleinbürgerlichen Habitus festhält und es den Kindern nicht möglich ist, aus diesem auszubrechen. Der Habitus läuft unterschwellig ab, er zeigt sich nur in Äußerungen wie „nicht aus dem Rahmen fallen“ oder in Ritualen wie den wöchentlichen Skatabend mit den immer gleichen Mitspielern. Der Habitus der Familie Heller, in besonderem Maße der der Großeltern, verbleibt trotz des beruflichen Erfolges des Großvaters in einer mittleren kleinbürgerlichen Gesellschaft und jeder akademische Erfolg der Kinder wäre „aus dem Rahmen“ gefallen und wurde/wird unterschwellig verhindert. Erst zwei Generationen später, nach vergeblichen Anläufen und Versuchen der Mutter und ihres Partners, scheint es der Enkelgeneration zu gelingen, nach einem langen, intergenerationellen Transformationsprozesses des familiären Habitus, eine neue Bildungsstrategie zu entwickeln, die an die unerfüllten Bildungsaspirationen der Großeltern anknüpfen kann und nicht durch unterschwellig verlaufende Mechanismen der Blockade dieser Strategien zu scheitern. Dies scheint eine zentrale Leistung der Eltern zu sein, die in ihren Bildungsbiographien noch dem alten familialen Habitus verhaftet sind, die in den Transformationsleistungen allerdings Wege für neue Bildungsverläufe ihrer Kinder eröffnen.

Familie Wolfersheimer

Familie Wolfersheimer wohnt in eigenem Haus in einer hessischen Kleinstadt mit konservativem Klima, Mutter Isabelle, 42 Jahre, hat nach dem Abitur eine Ausbildung zur Optikerin gemacht, Vater Georg: 42 Jahre, arbeitet als Jurist in einer Bank. Der 16jährige Sohn Robert, ist Klassenbesten im örtlichen Gymna-

sium, die 14jährige Tochter Sabine, besucht ebenfalls ein Gymnasium und ist Klassenbeste.

Die Großeltern mütterlicherseits leben fünf Kilometer entfernt, Großvater Walter, Anfang 70, seit 7 Jahren im Ruhestand, war vorher Direktor eines mittelständischen Unternehmens, Großmutter Gisela, 73 Jahre, besitzt Abitur und hat Berufserfahrung als Fremdsprachensekretärin.

Die Familie legt viel Wert auf Wissensvermittlung und kulturelle Austauschprozesse, vornehmlich im Bereich Naturerleben. Dazu werden regelmäßig am Sonntag Ausflüge in die Natur gemacht, bei denen die Kinder die heimische Flora, Fauna und Gesteinswelt kennen lernen. Den Beteiligten ist dabei bewusst, dass sie den Kindern etwas bieten müssen, damit diese freiwillig mitmachen. Die intergenerationalen Transmissionen spielen sich vornehmlich bei diesen Unternehmungen ab, der kulturelle Anregungsgehalt ist durch die Naturerkundungen, Wanderungen und durch gemeinsames Musizieren sehr hoch.

In der Familie Wolfersheimer herrscht eine intergenerationale habituelle Übereinstimmung der sozialen Exklusivität. Der Habitus dieser Familie zielt auf Distinktion und Differenz zu „normalen“ Familien. Nach eigener Aussage schwimmen sie immer „gegen den Strom“. Es ist ihnen wichtig, nicht als besonders zu gelten, weil sie besonders sein wollen, sondern weil sie besonders sind (Brake 2006, S.104).

Der „verinnerlichten Selbstpräsentation“ (ebd.) der Familie liegt die Überzeugung zu Grunde, aufgrund einer quasi-natürlichen Bestimmung der Bildungselite anzugehören. Selbstverständlich spielen alle ein Instrument und natürlich sind die Enkel Klassenbeste. Dabei basiert der Erfolg nie auf Arbeit und Anstrengung, sondern wurde natürlich und mit Leichtigkeit erreicht. Der Leistungsanspruch der Familie an die einzelnen Mitglieder muss so nicht explizit ausgesprochen werden, sondern ergibt sich aus ihrem je eigenen, habitualisier-

ten Selbstverständnis. Dabei haben sie die Fähigkeit auf sich und ihr kulturelles Kapital zu vertrauen.

Brake zeigt anhand der Untersuchung der Familien Heller und Wolfersheimer, „dass individuelle Bildungsbiographien in ihrer Komplexität nur zu verstehen sind, wenn sie eingebunden werden in die Dynamik der sich über Generationen vollziehenden Habitusentwicklung der Herkunftsfamilie“ (Brake 2006, S.107). Bildungsstrategien und Bildungsbiographien sind somit nur angemessen rekonstruierbar, wenn sie im sozialen, intergenerationalen Kontext des Individuums verortet werden können. Somit werden Forschungsansätze, wie der „rational-choice-Ansatz“, die das Bildungsgeschehen allein an rationalen Planungsprozessen festmachen der Komplexität der Bildungsdynamiken innerhalb einer Familie nicht gerecht (Brake 2006).

Familie Fink

Familie Fink ist eine Arbeiterfamilie, bildungsfern und gering qualifiziert. Sie ist bei den unterprivilegierten sozialen gesellschaftlichen Gruppen anzusiedeln. Ihre Form der Informations- und Wissensbeschaffung ist das „Fragen-Gehen“, so ist den Familienmitgliedern das Wissen von drei Generationen innerhalb eines weit verzweigten Netzes stets zugänglich. Darüber hinaus greifen die Finks auf das Wissen ihrer Arbeitgeber zurück. Die Familie hat einen starken Zusammenhalt und ist der Ansicht, dass „das Großfamiliennetzwerk allemal aufgaben- und problemlösende Unterstützungsfunktion hat und notfalls dazu verhilft, weitere Informationsquellen zu erschließen“ (Büchner/Wahl 2005, S. 364).

Für die jüngere Generation der Familie verändern sich vor allem durch die Mediatisierung des Alltags und die veränderten Anforderungen in der Schule zunehmend die Aufgaben der Lebensbewältigung, hier schwinden die Möglichkeiten der Unterstützung durch die ältere Generation. Besonders im Übergang von Schule zu Beruf wäre eine Ergänzung des Familienwissens durch informelle Bildungsanteile notwendig. Die Enkelinnen der Familie Fink, Nadja und Daniela, haben beide einen Hauptschulabschluss. Sie empfinden eine tiefe Diskrepanz zwischen dem in der Familie erlernten Praxiswissen und dem institutionalisierten Schulwissen. Die Folge ist ein „Kulturkonflikt“ (Büchner/Wahl 2005, S.366) und die Ablehnung der Schule als Institution. Dies ist besonders gravierend, da der berufliche Erfolg vom erreichten Abschluss abhängt.

„Das Erreichen formaler Bildungsabschlüsse und die Wertschätzung von formalen Bildungsabschlüssen als Zugangsvoraussetzung zu gewünschten beruflichen und sozialen Positionen hat in der Familie Fink keine Tradition. In der Großeltern- wie Elterngeneration sei der Übergang in den Beruf ‚normal‘ gewesen. Nach Beendigung der Schulpflichtzeit sei man arbeiten gegangen (beispielsweise in der Grube, in der Fabrik oder im Gastgewerbe) oder man habe eine Lehre gemacht“ (Büchner/Krah 2006, S. 128). In der Familie Fink weiß man allerdings, dass der Hauptschulabschluss eine Abwertung erfahren hat und Bewerber mit Hauptschulabschluss in der Konkurrenz um Ausbildungsplätze von Bewerbern mit höheren Abschlüssen verdrängt werden (ebd., S. 129). Eine der Enkelinnen hat dies bereits selbst erfahren. Auch in dieser objektiv schwierigen Situation der Enkelinnen werden dennoch weitere Bildungsanstrengungen als Vorleistung, um berufliche Chancen verbessern zu können, als Zumutung gesehen und abgelehnt (ebd., S. 129f).

Im Familienkontext sind Schulunlust und geringe Bildungsmotivation verbreitet, auch bei den Enkelinnen. Ein passiv-konsumptives Freizeitverhalten – vor

dem Fernseher zuhause oder mit der Clique in der Stadt -, das sich im Prinzip nicht von dem der Eltern und Großeltern unterscheidet, soziale Schwierigkeiten in der Schule mit Schülern und Lehrern bis hin zu massivem Schulabsentismus verstärken bei ihnen Schulunlust und verhindern, eine höhere Bildungsmotivation aufzubauen (ebd., S. 130ff). Das Drängen der Eltern nach dem Hauptschulabschluss auf eine Realschule zu gehen, „bleibt allenfalls appellativ und hat Zwangscharakter“ (ebd., S. 130). Eine der beiden Enkelinnen hat dieses Ziel angenommen und möchte den Realschulabschluss erwerben, die andere lehnt dies ab und möchte direkt nach der Hauptschule arbeiten.

Auch wenn im Familienkontext eine geringe Bildungsmotivation herrscht und auch beide Enkelinnen Schulunlust und schulaversives Verhalten zeigen, ist ihre schulische Karriere nicht ohne individuelle Erfolge: Daniela hat trotz Sonderschulempfehlung nach der Grundschule eine Hauptschule besucht und mit dem Hauptschulabschluss erfolgreich abgeschlossen, Nadja ist nach dem Besuch einer Sehbehindertenschule auf eine Hauptschule gewechselt und hat im zweiten Anlauf über eine Berufsfachschule ebenfalls einen Hauptschulabschluss erworben. Diese individuellen Leistungen finden jedoch keine gesellschaftliche Anerkennung, da im schulischen Berechtigungssystem individuelle Leistungen an vorgegebenen Standards gemessen werden. „Dadurch finden weder Danielas noch Nadjas Erfolge eine soziale Würdigung“ (ebd., S. 131).

Ihre individuellen Erfolge, trotz schwieriger Ausgangsvoraussetzungen einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben, erfahren durch das eher formal-abstrakte Einfordern von höheren Abschlüssen durch die Eltern keine motivierende und stimulierende Bestätigung, der dominante familiale Habitus steht dem in vielem entgegen und fördert, trotz dieser individuellen Leistungen, insgesamt eine schuldistanzierte Haltung. „Die Förderung informeller Bildung durch Freizeitaktivitäten und die Nähe zu Angeboten aus der legitimen Kultur fehlt [...] bei den Enkelinnen der Familie Fink weitgehend“ (ebd. S. 135). Zu-

dem ist eine „Familientradition in Sachen Schulprobleme“ (ebd., 133) erkennbar. Auch Eltern und Großeltern hatten Probleme und Schwierigkeiten in der Schule und sehen sich selbst eher in einer Opferrolle. Dieses Deutungsmuster wird auch von den Enkelinnen übernommen, sie sehen sich mit ihren Schwierigkeiten auf der Hauptschule in einer ähnlichen Rolle, begründen damit ihre Schulunlust und erleben sich über diese Definition handlungsfähig (ebd., S. 134f).

Fazit

Diese Beispiele zeigen, wie der familiäre Habitus Bildungsstrategien in der Familie über mehrere Generationen beeinflusst. Der Habitus wirkt dabei nicht deterministisch, Auseinandersetzungen und Absetzungsbewegungen der Familienmitglieder im Generationenverhältnis und Anpassung und Veränderung der Bildungsstrategien sind in den Prozess der Transmission von Bildung und Kultur im familialen Generationenverhältnis eingelagert. Neben der Familie spielen darüber hinaus auch andere Bildungsakteure eine Rolle und haben Einfluss auf individuelle Bildungsverläufe, insbesondere auch institutionelle Akteure.

Für die Familie als Ort informeller Bildung kann als erstes Ergebnis festgehalten werden:

1. Individuelle Bildungsverläufe werden durch die Herkunftsfamilie beeinflusst und geprägt. „Die Familie ist also nicht nur als ‚permissive Bedingung‘, sondern gleichzeitig auch als Produzent von Bildung und Kultur zu verstehen“ (Büchner/Brake 2006, S.260). Dies geschieht durch die direkten Bildungsleistungen der Familie im Rahmen alltäglicher Interaktion und Kommunikation, in den praktizierten Mustern der Lebensführung und in den Strategien der Lebensbewältigung.

2. Informelle Bildung in der Familie erfolgt in der Entwicklung eines Habitus, der für künftige Bildungsstrategien und Bildungsprozesse von hoher Bedeutung ist. Die Entwicklung des Habitus verläuft dabei in einer Weise, dass der individuelle Habitus mit dem familiären Habitus korrespondiert. Dabei sind Variationen und Veränderungen möglich und nötig. Dennoch eröffnet die Familie mit dem in ihr dominanten Habitus einen Möglichkeitsraum, der individuelle Bildungsprozesse maßgeblich beeinflusst.
3. Es finden Wechselwirkungen zwischen formalen (schulischen) und informellen (familialen) Bildungsprozessen statt. Es kommt deshalb darauf an, „die komplexe Wechselwirkung der verschiedenen Bildungsorte mit ihrem jeweils relativen Stellenwert beim Bildungsgeschehen und vor allem im Kontext von Bildungsbiographieverläufen in familialen Mehrgenerationenzusammenhängen genauer zu erfassen“ (Büchner 2006; S. 40).
4. Das Wechselspiel zwischen informeller Bildung in der Familie und formaler Bildung in der Schule hat Einfluss auf den Verlauf individueller Bildungsprozesse. Kommt es aufgrund einer Nicht-Passung des schulisch repräsentierten mit dem familial dominanten Habitus und in der Folge davon zu einer Nicht-Passung der familialen mit den schulischen Bildungsstrategien, kann sich dieser Kulturkonflikt zwischen Familie und Schule hinderlich und benachteiligend in den individuellen Bildungsverläufen auswirken.
5. Schule und Familie müssen deshalb in ihren Bildungsleistungen stärker aufeinander bezogen werden. Dazu muss vor allem die Schule sich mehr auf die Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler einstellen, um Konflikte zwischen schulischen und familialen Bildungsstrategien zu minimieren bzw. zu vermeiden und so versuchen, Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken und das Scheitern von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu verhin-

dern (vgl. Mack/Raab/Rademacker 2003). „Insbesondere kommt es dabei darauf an, wesentlich mehr als bisher erkennbar den Stellenwert von informeller Bildung gerade auch in schulischen Lehr- und Lernzusammenhängen zu beachten und aufzuwerten“ (Büchner/Wahl 2005, S.368) Besonders die Hauptschule agiert im Spannungsfeld von institutionell-formalisierten Lern- und Lehraufgaben einerseits und den Lebenserfahrungen und -wirklichkeiten der Schüler. Um bestehende soziale Ungleichheitsstrukturen nicht weiter zu verfestigen oder herzustellen, muss Schule deshalb die informellen Bildungsleistungen der Familie anerkennen (Büchner/Wahl 2005, S. 369f).

4.1.2 Familie, soziale Lage und individuelle Bildungsverläufe im Jugendalter

Im Folgenden wird der Zusammenhang von sozialer Lage von Familien und Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen genauer betrachtet. Dabei werden Ergebnisse empirischer Studien vorgestellt, die sich mit Fragen der sozioökonomischen Stellung von Familien und Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen befassen. Ein zentrales Ergebnis vieler Studien und Berichte lautet, dass Kinder und Jugendliche, die in Armut und in sozial benachteiligten Lebenslagen aufwachsen auch in Bezug auf Bildung benachteiligt sind.

Aufwachsen in Armut

Familien mit Kindern haben in Deutschland ein etwas höheres Armutsrisiko als Haushalte ohne Kinder, der Anteil der „Haushalte mit Kindern, deren bedarfsgewichtetes Nettoäquivalenzeinkommen weniger als 60% des Mittelwerts (Median) aller Haushalte betrug“, lag im Jahr 2003 bei 13,9%, bei Haushalten ohne

Kinder bei 13,1% (vgl. Lebenslagen in Deutschland 2005, S. 75 und Schaubild III.2). „Kindereiche Familien, allein Erziehende, ausländische Familien sowie Haushalte mit minderjährigen Kindern in Ostdeutschland weisen relativ höhere Ausgrenzungsrisiken auf. Armut und soziale Ausgrenzung sind kontextabhängig und entstehen nicht nur durch fehlendes Einkommen, sondern auch durch einen Mangel an Möglichkeiten der gesellschaftlichen, sozialen und politischen Teilhabe sowie durch das Fehlen individueller Ressourcen, Fertigkeiten und Kompetenzen“ (Lebenslagen in Deutschland 2005, S. 73f)

Kinder unter 18 Jahren sind in Deutschland überdurchschnittlich stark von Armut betroffen. Dazu der Zweite Armuts- und Reichtumsbericht: „Unter den Sozialhilfebeziehern waren Kinder und 18 Jahren mit rund 1,1 Mio. die mit Abstand größte Gruppe. Mit einer Sozialhilfequote von 7,2% (2003) weisen sie im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (3,4) einen deutlich häufigeren Hilfebedarf auf. Mehr als die Hälfte der Kinder unter 18 Jahren wächst in Haushalten von allein Erziehenden auf“ (Lebenslagen in Deutschland 2005, S. 70).

Der Zweite Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung macht auf den Zusammenhang von Armut und Bildungsbenachteiligung aufmerksam: „Familien mit geringem Einkommen sparen am ehesten an kulturellen und sozialen Bedürfnissen, die über den Grundbedarf der Kinder hinausgehen.“ (Lebenslagen in Deutschland 2005, S.82) Bildungsbenachteiligung in Folge von Armut zeigt sich dabei am deutlichsten in Bezug auf Schule und Schulerfolg, Ursachen hierfür können sein: verspätete Einschulung, Leistungsprobleme, mangelnde Deutschkenntnisse, fehlende Integration in den Klassenverband oder geringe Förderung durch die Eltern (vgl. ebd., S. 82).

„Die Einschränkung der Teilhabe an materiellen und immateriellen Ressourcen der Gesellschaft schränkt die Teilhabe- und Verwirklichungschancen von Kin-

dern und Jugendlichen für eine selbst bestimmte Entwicklung sowie die soziale Positionierung im späteren Berufsleben ein.“ (ebd., S.82) Diese Folgen sind jedoch nicht zwangsläufig, ein gutes Familienklima, ein fördernder Erziehungsstil, ein förderndes Umfeld oder stabile soziale Netzwerke erhöhen die Chancen auf Teilhabe (vgl. ebd., S.84).

In Bezug auf formale Bildungsbeteiligung konstatiert der Zweite Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung: „Der Zugang zu höherwertigen Schul-, Ausbildungs- und Berufsabschlüssen wie auch der Zugang zum Studium wird nach wie vor durch Herkunft, Bildungsstand und berufliche Stellung der Eltern bestimmt. Die Chancen eines Kindes aus einem Elternhaus mit hohem sozialem Status, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, sind rund 2,7-mal so hoch wie die eines Facharbeiterkindes. Die Chance, ein Studium aufzunehmen, ist sogar 7,4-fach größer als die eines Kindes aus einem Elternhaus mit niedrigem sozialen Status“ (Lebenslagen in Deutschland 2005, S. 105).

Kinder und Jugendliche, die in Armut aufwachsen, sind in Bezug auf formale Bildung und schulischen Bildungserfolg benachteiligt, sie werden dadurch auf in Bezug auf Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Integration zusätzlich benachteiligt. Die Gefahr, dass Armut und soziale Ausgrenzung aufgrund Bildungsbenachteiligung perpetuiert und in den Familien vererbt wird, ist deshalb beträchtlich.

Sozial ungleiche Verteilung der Chancen in der Schule

Benachteiligt in Bezug auf Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg in der Schule werden allerdings nicht nur auf Kinder und Jugendliche, die in Armut aufwachsen, sondern weit darüber hinaus Kinder und Jugendliche in den unte-

ren sozialen Gruppen der Gesellschaft in Deutschland gegenüber sozial privilegierten Gruppen. Dies wird in vielen Studien und Berichten seit vielen Jahren mehrfach und wiederholt belegt. Bildungsbenachteiligung muss dabei differenziert werden in Chancen bzw. Benachteiligung in Bezug auf formale Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I und in Bezug auf Bildungsleistungen, im engeren Sinne also die Entwicklung von Kompetenzen und Leistungen der Jugendlichen.

Bildungsbenachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft bestätigen Analysen der Daten der PISA-Studien 2000 und 2003. Baumert und Schümer berechneten auf der Basis der Daten von PISA 2000 schichtspezifische Chancen der Bildungsbeteiligung und fanden heraus, „dass die Chancen des Gymnasialbesuchs für den Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse rund sechsmal so hoch sind wie die Beteiligungschancen des Jugendlichen aus einem Arbeiterhaushalt“ (Baumert/Köller 2005, S. 13).

Anhand der Daten von PISA werden diese Disparitäten in Bezug auf formale Bildungsbeteiligung sichtbar. So haben im Jahr 2000 von den 15jährigen Jugendlichen, deren Herkunftsfamilie der oberen Dienstklasse angehört, über 50% ein Gymnasium und weniger als 15% eine Hauptschule besucht, dagegen haben von den Jugendlichen, deren Herkunftsfamilie der Gruppe der Facharbeiter angehört, nur ca. 15% ein Gymnasium, dafür ca. 33% eine Hauptschule besucht. Bei den 15jährigen aus Familien der sozialen Gruppe der Un- und Angelernten befinden sogar nur etwas mehr als 10% auf einem Gymnasium, dafür über 40% auf einer Hauptschule. Dieser enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und besuchter Schule, die Abhängigkeit der Bildungsbeteiligung von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht ist in Deutschland besonders hoch, höher als in allen anderen an den PISA-Studien beteiligten Ländern der OECD (vgl. PISA-Konsortium 2001; Baumert/Köller 2005).

Wie kommt es nun zu diesen sozialen Disparitäten in Bezug auf formale Bildungsbeteiligung? Hier spielen u.a. Schulwahlentscheidungen der Eltern und die Beratung und Entscheidungen der Lehrer eine Rolle.

Schullaufbahneempfehlungen der Schule und Schulwahlverhalten der Eltern

Studien, die sich mit den Schullaufbahneempfehlungen der Lehrer beim Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen befassen (Ditton 1992; Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997; Bos u.a. 2003), zeigen, dass Kindern aus unteren sozialen Gruppen bei gleichen Schulleistungen weniger häufig eine Empfehlung für das Gymnasium ausgesprochen wird als Kindern aus privilegierten Elternhäusern (Baumert/Köller 2005, S. 14). „Die Leistungshürden waren also für diese Schülerinnen und Schüler höher gesetzt. Vermutlich berücksichtigen Grundschullehrerinnen und -lehrer in ihren Übergangsempfehlungen neben den Fachleistungen auch andere prognoserelevante Merkmale, die wiederum mit der sozialen Herkunft kovariieren“ (Baumert/Köller 2005, S. 14).

Betrachtet man nun die Entscheidungen von Eltern bezüglich der Schullaufbahn ihrer Kinder, so erweisen sich Übergänge innerhalb des Bildungssystems als entscheidende Stellen zur Verstärkung und Verfestigung sozialer Ungleichheit. In der diesbezüglichen sozialwissenschaftlichen Forschung wird dabei zwischen primärer und sekundärer sozialer Ungleichheit unterschieden (Breen/Goldthorpe 1997). Als primäre Ungleichheit werden dabei Disparitäten in den Bildungsverläufen vor einer Übergangsschwelle bezeichnet, die von der sozialen Herkunft beeinflusst werden. Als sekundäre Ungleichheiten werden soziale Disparitäten bezeichnet, „die bei gleichen Kompetenzen aus einem je nach sozialer Lage der Familie unterschiedlichen Entscheidungsverhalten entstehen“ (Baumert/Köller 2005, S. 14)

Das bedeutet, Familien aus den unteren sozialen Gruppen der Gesellschaften kalkulieren bei Entscheidungen über die Schullaufbahn ihrer Kinder, auch bei guten schulischen Leistungen und objektiv gegebenen Voraussetzungen für den Besuch eines Gymnasiums, nach anderen Kriterien als Familien aus privilegierten sozialen Gruppen. Risiken der Schulwahlentscheidung aufgrund einer lebensweltlichen und habituellen Distanz zur höheren Schule, fehlende Unterstützung der Eltern bei schulischen Belangen, von der Hausaufgabenhilfe bis zur individuelle Lernförderung, höhere Kosten für die Familie aufgrund längerer Schulzeit und späterem Eintritt in die Arbeitswelt sind dabei als wesentliche Motive zu sehen. Diese Entscheidungen sind aus Sicht der Eltern allerdings sehr rational, da sie Risiken und Kosten genau abwägen und bei bislang in der Regel fehlender Unterstützung seitens der Schulen und des Schulsystems hohe Investitionen in die Bildung ihrer Kinder scheuen.

Das Schulwahlverhalten von Eltern und der Einfluss deren Bildung und ihrer sozialen Position sind Gegenstand vieler empirischer Untersuchungen. In einer Analyse des Schulwahlverhaltens von Eltern anhand der Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) prüft Schneider Theorien zur Schulwahl. Er kommt dabei zu dem Ergebnis, dass „der Zugang zu einzelnen Schulformen sozial selektiv ist: Eine höhere Position der Eltern beim Einkommen, bei der Bildung und in der gesellschaftlichen Hierarchie wirken sich positiv auf den Übergang in das Gymnasium aus und verringern das Risiko, die Hauptschule zu besuchen.“ (Schneider 2004, S.488) Den wichtigsten Faktor bei der Schulwahl ist die Bildung der Eltern, das Einkommen hat zwar ebenfalls einen hohen Einfluss, allerdings einen geringeren als die Bildung der Eltern. „Die Ergebnisse zeigen, dass eine günstigere Einkommensposition mit höheren Übergangswahrscheinlichkeiten auf das Gymnasium und mit niedrigeren auf die Hauptschule einher gehen. Dennoch ist der Einfluss des Einkommens im Vergleich zur Bildung der Eltern eher gering. Des Weiteren zeigt sich, dass die Einkommenssi-

tuation in den ersten Lebensjahren des Kindes einen stärkeren Einfluss auf den Besuch des Gymnasiums hat als die zum Zeitpunkt der Entscheidung. Ob antizipierte Kosten bei der Wahl einer weiterführenden Schule am Ende der Grundschulzeit eine Rolle spielen, kann mit der Untersuchung nicht vollständig geklärt werden“ (ebd., S. 471).

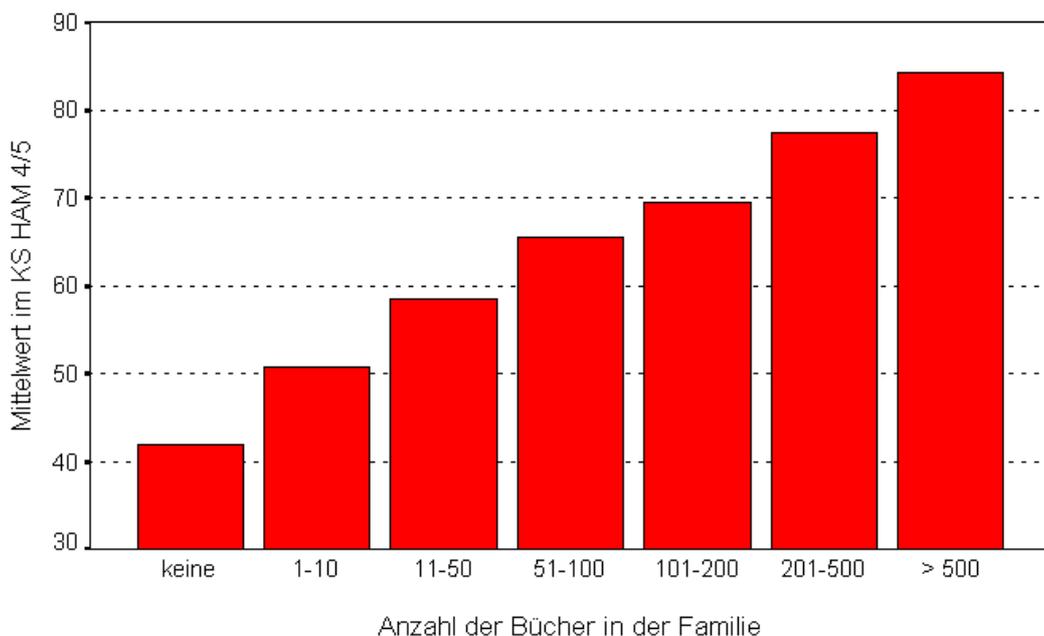
Bildungsbenachteiligung aufgrund sozialer Herkunft

Bildungsbenachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft bestätigen auch Ergebnisse der Hamburger Studie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU). In dieser längsschnittlich angelegten Untersuchung werden seit 1996 nahezu alle Schülerinnen und Schüler an Hamburger Schulen in Bezug auf Schulleistungen und Lernentwicklung getestet. In der ersten Untersuchung vom September 1996 sind Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen aller Hamburger Schulen getestet worden (LAU 5), ein Thema dieser Erhebung war damit auch der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I (vgl. Lehmann u.a. 1996).

In der Befragung von 1996 werden große Leistungsunterschiede zwischen den städtischen Regionen, den Grundschulen und den Grundschulklassen sichtbar. „Räumlich ergibt sich das aus Sozialkartierungen der Stadt bekannte Bild, nach dem in den eher belasteten Gebieten auch gehäuft ungünstige Testergebnisse auftreten, während in den relativ bevorzugten Gebieten mit deutlich höheren Leistungsständen zu rechnen ist (Lehmann u.a. 1996, S. 3). Die erhobenen Daten bei LAU erlauben Rückschlüsse darauf, welche Faktoren hier wirksam sein können. Dabei zeigt sich, dass die sozioökonomische und die soziokulturelle Lage der Familien für die Leistungsunterschiede in einem hohen Maße erklären. Als Indikatoren für die sozioökonomische Lage sind der durchschnittlich

erreichte höchste Bildungsabschluss sowie der Erwerbsstatus der Väter, als Indikatoren für die soziokulturelle Lage der Ausländeranteil in der Grundschule und die Anzahl der Bücher im Haushalt gewählt worden. Diese vier Indikatoren erklären dabei fast 90% der Varianz. Als wichtigster Indikator hat sich dabei Anzahl der Bücher in einem Haushalt herausgestellt (Lehmann u.a 1996., S. 3). Kinder, in deren familialen Haushalt so gut wie keine Bücher vorhanden sind, erreichen im Durchschnitt nur halb so viele Testpunkte wie Kinder, deren Eltern mehr als 500 Bücher besitzen (ebd., S. 17, S. Abb. 2).

Abb. 2: Testergebnisse im KS HAM 4/5 nach Buchbestand der Familie



(Quelle: Lehmann u.a. 1996)

Die Hamburger Lernausgangslagenuntersuchung (LAU) gibt eindeutige Hinweise darauf, wie die familiäre Kultur als informeller Möglichkeitsraum für Bildung Lernvoraussetzungen und –entwicklungen von Kindern und Jugendlichen maßgeblich beeinflusst. Massive Unterschiede in den Leistungen und Lernentwicklungen von Kindern und Jugendlichen sind somit zunächst als Un-

terschiede im informellen Bereich aufgrund sozialer Disparitäten zu sehen. Die Leistungs- und Lernentwicklung wird jedoch auch von der Schule als formaler Bildungsinstitution beeinflusst. Wie mehrere Studien nachweisen, so auch die Hamburger Lernausgangslagenuntersuchung, treten Unterschiede, die vom Schulsystem selbst hervorgerufen werden, im Laufe der Schulzeit in den Vordergrund, die Schule verstärkt sogar herkunftsbedingte Formen der Benachteiligung anstatt sie auszugleichen.

In LAU 9, der Befragung von Schülerinnen und Schülern von neunten Klassen an Hamburger Schulen (Lehmann u.a. 1999), ist eine Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern durch die Schule aufgrund ihrer soziale Lage nachgewiesen worden, insbesondere in den fehlenden Zugängen zu höheren Schulen. Die Ursachen dafür liegen nicht an fehlenden Leistungen und kognitiven Voraussetzungen der Schülerinnen und Schülern, sondern an anderen Faktoren.

Die in der Studie festgestellte „Überrepräsentanz von Schülerinnen und Schülern aus bildungsnahen Elternhäusern in den aussichtsreicheren Bildungsgängen“ wird vor allem durch einen „hohen Bildungsabschluss der Eltern“ und durch „bildungsrelevante Ressourcen im Elternhaus“ begünstigt (Lehmann u.a. 1999, S. 145). Die Benachteiligung bestimmter Schülergruppen an Hamburger Schulen aufgrund ihrer sozialen Herkunft „in der Gruppe derjenigen Schülerinnen und Schüler, deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte (höchstens) den Hauptschulabschluss erreicht haben. Auf der anderen Seite werden die Schülerinnen und Schüler, bei denen mindestens ein Elternteil über die Allgemeine Hochschulreife verfügt, hinsichtlich ihrer Zuordnung zu einer Schulform (das ist in 70,5 Prozent dieser Gruppe das Gymnasium) oder eines Kursniveaus eindeutig bevorzugt. Somit sind – jedenfalls unter der Voraussetzung, dass kognitives Lernpotenzial und Fachleistung für die Festlegung eines Bildungsgangs maßgeblich sein sollten – auch am Ende der Klassenstufe 8 immer noch be-

trächtliche Bildungsbarrieren für die Kinder bzw. Jugendlichen aus bildungsferneren Schichten der Bevölkerung festzustellen. Umgekehrt werden so die nachhaltigen, nicht mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen begründbaren Vorteile derjenigen sichtbar, bei denen mindestens ein Elternteil das Abitur hat. Dass diese Gegensätze schwerlich allein durch differenzielle Lernförderung in den verschiedenen sozialen Schichten bedingt sind, legen vor allem die eingangs erwähnten Ergebnisse aus der Untersuchung von 1996 nahe, nach denen schon beim Übertritt in die weiterführenden Schulen soziale Barrieren wirksam sind. (ebd., S. 143).

„Somit kann die Unterrepräsentanz von Kindern bzw. Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten in den aussichtsreicheren Bildungsgängen keineswegs allein unter Berufung auf die Ungleichverteilung kognitiver Lernvoraussetzungen und bereits gezeigter Fachleistung „erklärt“ werden. Benachteiligungen auf Grund des niedrigen Bildungsstatus mancher Eltern und des damit häufig einhergehenden Mangels an bildungsrelevanten Ressourcen sind mit hoher Wahrscheinlichkeit mitbeteiligt (ebd., S. 145).

So kommen die Autoren zu dem Ergebnis: „Die vorliegende Untersuchung hat erneut gravierende Hinweise darauf ergeben, dass an den Hamburger Schulen Bildungsbarrieren für diejenigen fortbestehen, die aus bildungsfernen Schichten stammen, während Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen hohen Schulabschluss erworben haben, hinsichtlich ihres schulischen Fortkommens nach wie vor unbegründete Vorteile genießen“ (Lehmann u.a. 1999, S. 163).

Soziale Lage und formale Bildungsbeteiligung in der Schule

Benachteiligungen von Jugendlichen in der Schule aufgrund ihrer sozialen Lage werden ebenfalls sichtbar, betrachtet man die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schularten in der Sekundarstufe I nach Lebenslagen. In einem Gutachten für den Zweiten Armuts- und Reichtumsbericht haben Weißhuhn und Rövekamp dies anhand von Auswertungen und Analysen statistischer Daten zum Schulbesuch belegt (Weißhuhn/Rövekamp 2004). Sie differenzieren dabei nach Geschlecht, Nationalität und sozialer Lage der Familie, die u.a. durch die formalen Qualifikationen der Eltern und der Zugehörigkeit der Familie zu einer sozialen Schicht näher bestimmt wird. Die Ergebnisse bestätigen auf der Ebene statistischer Daten eine Benachteiligung von Angehörigen unterer sozialer Gruppen und von Migrantinnen und Migranten, die nicht nur eine Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, sondern eine durch das Bildungssystem hervorgerufene Ungerechtigkeit darstellt. Deshalb werden im folgenden Ergebnisse der Studie von Weißhuhn und Rövekamp genauer dargestellt.

Bei der Verteilung der Schülerinnen und Schüler der 8. Klassenstufe nach Schularten zeigt sich ein kontinuierlicher Rückgang des Anteils der Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen seit 1982/83 und eine kontinuierliche Zunahme des Anteils der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien (vgl. Tab. 1). Eine achte Klasse der Hauptschule besuchen im Schuljahr 2002/03 mehr Jungen als Mädchen, der Anteil der Jungen, die eine Hauptschule besuchen, beträgt 25,4%, der der Mädchen 20,1%, dagegen ist der Anteil der Mädchen auf dem Gymnasium höher als der der Jungen, 33,2% der Schülerinnen der 8. Klasse besuchen ein Gymnasium, dagegen nur 26,6% der Jungen (Weißhuhn/Rövekamp 2004, Tab. 14 und 15).

Tabelle 1: Verteilung der Schüler/innen in der 8.Klassenstufe nach Schularten – insgesamt-%

| Schuljahr | Haupt- schule | Real- schulen | Gymnasien | Integrierte Gesamtschu- len und Freie Waldorfschu- len | Sonderschu- len (a. Schü- ler an Schu- len für geistig Behinderte) | Schulen mit mehreren Bildungs- gängen ³ | Insgesamt |
|-------------------------------|------------------|------------------|-----------|--|--|---|-----------|
| alte Länder | | | | | | | |
| 1982/83 | 37,5 | 27,5 | 26,5 | 4,1 | 4,4 | - | 100,0 |
| 1990/91 ¹ | 32,0 | 26,9 | 28,5 | 6,3 | 4,2 | 2,1 | 100,0 |
| 1998/99 ¹ | 28,3 | 28,6 | 29,1 | 9,7 | 3,6 | 0,7 | 100,0 |
| neue Länder | | | | | | | |
| 1992/93 ² | 3,7 | 16,8 | 30,8 | 11,3 | 4,9 | 32,5 | 100,0 |
| 1998/99 ² | 3,4 | 19,1 | 30,2 | 11,1 | 5,3 | 30,9 | 100,0 |
| Deutschland, insgesamt | | | | | | | |
| 1998/99 | 22,9 | 26,5 | 29,4 | 10,0 | 4,0 | 7,2 | 100,0 |
| 2001/02 | 22,8 | 24,6 | 29,8 | 9,6 | 4,2 | 9,0 | 100,0 |
| 2002/03 | 22,8 | 24,6 | 29,8 | 9,4 | 4,7 | 8,7 | 100,0 |

¹einschl. Berlin-OST; ²ohne Berlin-Ost.; ³190/91 insb. Oberschule Berlin-Ost

Statistisches Bundesamt (2004 und frühere Jahre), Fachserie 11, Reihe 1.

Quelle: Weißhuhn/Rövekamp 2004, S. 34

Gegenüber Schülerinnen und Schülern mit deutscher Staatsbürgerschaft sind Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft an Gymnasien und Realschulen unterrepräsentiert, an Hauptschulen überrepräsentiert (s. Tab. 2), auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern, der allgemeine Trend, demnach mehr Jungen als Mädchen eine Hauptschule und mehr Mädchen als Jungen ein Gymnasium besuchen, zeigt sich auch hier: der Anteil der Jungen ausländischer Herkunft, die eine Hauptschule besuchen, beträgt 38,8%, der Mädchen 36,4%, der Anteil der Mädchen ausländischer Herkunft, die ein Gymnasium besuchen, beträgt 19,7% gegenüber einem Anteil der Jungen von 15,0% (Weißhuhn/Rövekamp 2004, Tab. 17 und 18).

Tabelle 2: Verteilung der deutschen und ausländischen Schüler/innen nach Schularten – Deutschland-%

| Schuljahr | Haupt- schule | Real- schulen | Gymnasien | Integrierte Gesamtschu- len und Freie Waldorfschu- len | Sonderschu- len (a. Schü- ler an Schu- len für geistig Behinderte) | Schulen mit mehreren Bildungs- gängen | Insgesamt |
|----------------|------------------|------------------|-----------|--|--|--|-----------|
| 1998/99 | | | | | | | |
| Deutsche | 16,7 | 21,5 | 39,4 | 10,1 | 5,3 | 7,0 | 100,0 |
| Ausländer | 39,0 | 16,2 | 18,1 | 13,4 | 12,2 ¹ | 1,1 | 100,0 |
| 2001/02 | | | | | | | |
| Deutsche | 16,4 | 21,3 | 39,4 | 9,8 | 5,4 | 7,7 | 100,0 |
| Ausländer | 39,0 | 16,7 | 17,7 | 13,5 | 11,4 | 1,7 | 100,0 |
| 2002/03 | | | | | | | |
| Deutsche | 16,3 | 21,4 | 39,4 | 9,8 | 5,4 | 7,7 | 100,0 |
| Ausländer | 39,0 | 16,9 | 17,4 | 13,5 | 11,4 | 1,8 | 100,0 |
| 2003/04 | | | | | | | |
| Deutsche | 16,0 | 21,6 | 39,9 | 9,8 | 5,2 | 7,5 | 100,0 |
| Ausländer | 37,7 | 16,9 | 17,2 | 13,3 | 12,8 | 2,1 | 100,0 |

¹einschl. geistig Behinderte

Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1
 Quelle: Weißhuhn/Rövekamp 2004, S. 35

Der Besuch einer bestimmten Schulform hängt in hohem Maße von der sozio-ökonomischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler ab, wie Weißhuhn und Rövekamp anhand einer Sekundärauswertung von Daten des SOEP, von IGLU und PISA belegen. Differenziert man nach dem höchsten beruflichen Bildungsabschluss der Eltern so ergibt sich folgendes Ergebnis: Im Jahr 2002 beträgt in den alten Bundesländern der Anteil der Schülerinnen und Schülern im Alter von 13 bis 15 Jahren, deren Eltern eine abgeschlossene Berufsausbildung haben, im Gymnasium 22,8%, auf der Realschule 45,0% und auf der Hauptschule 32,2%, von den Schülerinnen und Schüle deren Eltern einen Fachhochschul- oder Universitätsabschluss haben, besuchen 70,4% ein Gymnasium, 22,2% eine Realschule und nur ca. 7% eine Hauptschule (Weißhuhn/Rövekamp 2004, Tab. 19).

Eine multivariate Analyse unter Berücksichtigung mehrerer Faktoren bezüglich des Haushaltseinkommens bestätigt einen Zusammenhang „zwischen Haus-

haltseinkommen bzw. Einkommensposition und Gymnasialbesuch“ (Weißhuhn/Rövekamp 2004, S. 39). Demzufolge haben Mädchen eine höhere Chance ein Gymnasium zu besuchen als Jungen. Geringere Chancen, ein Gymnasium zu besuchen, haben Jugendliche, deren Haushaltsvorstand der Kategorie „Arbeiter/in“ angehört im Vergleich zu den „Angestellten“, ihre Chance ist etwa halb so groß (Weißhuhn/Rövekamp 2004, S. 38). Neben der beruflichen Position hat auch der höchste Schulabschluss der Eltern einen Einfluss auf die Chancen, ein Gymnasium zu besuchen: „Haushaltsvorstände mit Abitur erhöhen die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs von Kindern in hohem Maße“ (ebd., S. 39). Jugendliche, die in Familien aufwachsen, die von Armut betroffen sind, haben dagegen eine geringere Chance, ein Gymnasium zu besuchen (ebd., S. 39). Die „Armutquote“ der Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, beträgt, bezogen auf das (Vor-)Jahres-Haushaltseinkommen für die Jahre 1992 bis 2002 5,3%, für die Hauptschule 13,0%, bezogen auf das permanente Haushaltseinkommen über drei Jahre für das Gymnasium 3,6% und für die Hauptschule 10,3% (ebd., S. 45).

Zusammenfassung

Die soziale Lage hat in Deutschland einen hohen Einfluss auf Bildungsverläufe und Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen. Dies bestätigen empirische Studien seit Jahren. Bildungsbenachteiligung stellt sich dabei einerseits dar als primäre Benachteiligung aufgrund geringer Ressourcen von Familien für eine Förderung ihrer Kinder im Bereich der informellen Bildung, sie zeigt sich andererseits als sekundäre Benachteiligung aufgrund benachteiligender Mechanismen und Strukturen des Bildungssystems in Deutschland. Dass Einflüsse der sozialen Lage auf Bildung, insbesondere mangelnde Fördermöglichkeiten und Ressourcen von Familien, durch die Schule nicht gemildert werden, sondern

dass vielmehr primäre Benachteiligungen noch verstärkt werden und der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland so hoch ist wie in keinem anderen Land der OECD, ist ein bildungs- und gesellschaftspolitischer Skandal.

Um dieser doppelten Benachteiligung entgegenzuwirken, sind mehrere Maßnahmen erforderlich: So ist einerseits eine bessere individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen in und außerhalb der Schule notwendig, um zu vermeiden bzw. zu minimieren, dass herkunftsbedingte Benachteiligten in der Familie sich als Bildungsbenachteiligung in Bezug auf formale Bildungsinstitutionen auswirken. Hier sind individuelle Förderangebote in der Schule und Möglichkeiten der informellen und non-formalen Bildung zu nutzen und zu verbessern. Andererseits ändern diese Maßnahmen kaum etwas, solange schulstrukturelle Aspekte und Fragen von Bildungsbenachteiligung ausgeblendet werden. Der enge Zusammenhang von sozialer Lage und Bildungserfolg in Deutschland kann ohne Reformen der Strukturen der Schule nicht überwunden werden.

4.2 Informelle Bildung in Gleichaltrigen-Gruppen

Gleichaltrige haben im Jugendalter eine besonders wichtige Funktion. Mit Gleichaltrigen, sei es in Cliques oder in Freundschaften, werden wichtige Entwicklungsaufgaben bearbeitet und gelöst, wie die Loslösung von den Eltern, der Aufbau einer stabilen Ich-Identität, die Erprobung von Lebensstilen und –entwürfen, das Finden der eigenen Geschlechtsrolle und das Erleben von Sexualität, der Aufbau eines eigenen Wert- und Normsystems und die soziale und gesellschaftliche Integration. In der Jugendforschung sind Gleichaltrigen-Gruppen bisher überwiegend mit einem jugendkulturellen Fokus thematisiert worden, jugendkulturelle Stile und Szenen, ihre Interaktions- und Kommunika-

tionsformen, ihre Ausdrucksformen, ihre Haltungen und auch ihre Gefährdungen und durch sie möglicherweise ausgehenden Bedrohungen für andere sind Themen dieser Forschungen. Bildungs- und kompetenzbezogene Fragen im Kontext von Gleichaltrigen-Gruppen sind in der Jugendforschung bisher kaum aufgegriffen worden.

Mit der neueren Bildungsdiskussion seit der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2000 und der Entdeckung der Bedeutung informeller und non-formaler Bildung rücken auch diese Fragen stärker in den Blick. Allerdings erlauben bisher verfügbare Forschungen nur begrenzte Antworten auf viele Fragen zur Bedeutung der Gleichaltrigen für Bildungsprozesse im Jugendalter. Dennoch kann auch anhand der vorliegenden Studien und mittels von Sekundäranalysen von empirischen Forschungen, die nicht als Jugendforschung angelegt sind, sich jedoch mit Bildungsprozessen von Jugendlichen befassen, einiges über die Bedeutung von Gleichaltrigen für Bildungsprozesse im Jugendalter gesagt werden.

4.2.1 Bedeutung der Gleichaltrigen im Jugendalter

Gleichaltrige sind im Jugendalter in Cliques und in Freundschaften besonders wichtig. Dabei ist insbesondere für Mädchen im Alter von 12 bis 13 Jahren eine beste Freundin besonders wichtig: 90% der 12- bis 13jährigen haben eine beste Freundin, „dieser Anteilswert geht bis zum Alter von 20 Jahren auf 80% zurück und bleibt dann bei den Älteren in etwa konstant. Fast genauso ist es bei Jungen und jungen Männern im Hinblick auf einen besten Freund“ (Sardei-Biermann 2006, S. 97).

Gleichaltrige sind für Jugendliche wichtig insbesondere bei der Freizeitgestaltung, dabei spielen sowohl Einzelfreundschaften als auch Cliques und Gruppen eine Rolle, ein großer, ja der weitaus größte Teil der Jugendlichen verbringt ihre Freizeit mit Gleichaltrigen (vgl. dazu u.a. Fritzsche 2000; Krüger u.a. 2002; Mack/Raab/Rademacker 2003). Viele Jugendliche sind Mitglied in einer informellen Clique, die Angaben schwanken je nach Studie zwischen 50 und fast 80% der befragten Jugendlichen (vgl. dazu Tillmann/Meier 2001; Mack/Raab/Rademacker 2003).

Jugendliche finden in ihrem Freundeskreis Unterstützung, wenn sie Sorgen und Probleme haben, Mädchen häufiger als Jungen, jüngere etwas häufiger als ältere Jugendliche. So finden 80% der 12- bis 15jährigen Mädchen Unterstützung im Freundeskreis und 60% der Jungen in dieser Altersgruppe (Sardei-Biermann 2006, S. 98f). Gleichaltrigen-Gruppen können dazu beitragen, das Selbstwertgefühl der Jugendlichen zu stärken (Stecher 2001; Valtin/Fatke 1997), sie bieten wichtige Gelegenheiten und Anlässe für Reflexion, Kommunikation (Krappmann 2001; Rauschenbach/Otto 2004) und sie stellen mit den Gruppenbeziehungen und –prozessen einen Erfahrungsraum für soziale Netzwerke dar (Grundmann u.a. 2003).

Gleichaltrigenbeziehungen und Freundschaften bilden sich häufig in der Schule, insbesondere im mittleren Jugendalter sind die Freundeskreise der Jugendliche zu einem großen Teil um die Schule herum gelagert (Mack/Raab/Rademacker 2003; Sardei-Biermann 2006). Gleichaltrigen-Gruppen und Cliques sind trotz ihrer Offenheit für neue Mitglieder und häufig wechselnder Mitgliedschaften sozial relativ homogen und geschlossen, ihre Mitglieder gehören überwiegend denselben sozialen Milieus an, Wechsel zwischen Cliques und Gruppen, die unterschiedlichen Milieus angehören, sind selten (Eckert u.a. 2000; Schümer u.a. 2001).

Cliquen von Migranten unterscheiden sich von Cliquen, deren überwiegende Zahl der Mitglieder keinen Migrationshintergrund haben, sie weisen sich durch einen stärkeren Bezug zum sozialen Nahraum aus und ihre soziale Schließung ist ausgeprägter (Reinders 2004).

4.2.2 Gleichaltrige und Bildungsprozesse

Gleichaltrige sind im Jugendalter wichtig für informelle Bildungsprozesse vielfältigster Art. „Die Gleichaltrigen-Gruppen als Lern- und Erfahrungsräume ermöglichen den Kindern und Jugendlichen den Erwerb einer Bandbreite von Kompetenzen, die sich insbesondere auf den sozial-kommunikativen sowie die sprachlich-kulturellen Bereich beziehen, ferner auf personale Kompetenzen in Zusammenhang mit der Identitätsfindung (Selbstvergewisserung, Selbstkonzepte)“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 146).

Bildungsmöglichkeiten und Bildungsprozesse mit Gleichaltrigen unterscheiden sich dabei von anderen Bildungsgelegenheiten und –settings. „Das Besondere an Gleichaltrigenbeziehungen ist, dass sie – im Gegensatz zur Eltern-Kind-Beziehung oder auch zur Lehrer-Kind-Beziehung – auf der Gleichrangigkeit der Interaktionsprozesse beruhen (...). Zwar existieren Statusunterschiede auch innerhalb von Gleichaltrigen-Gruppen, jedoch sind diese Hierarchien weniger statisch und beruhen stärker auf Aushandlungsprozessen. Dieses Spezifikum der Gleichaltrigenbeziehungen bildet gleichzeitig einen Rahmen, der Bildungsprozesse auf eine gänzlich andere Interaktionsgrundlage stellt als dies innerhalb der Familie und insbesondere auch im schulischen Unterricht der Fall ist. (...) Informelles Lernen unter und mit Gleichaltrigen bringt dabei spezifische Lernleistungen hervor wie gegenseitige Anregungen durch kritische Rückmeldungen, den Erwerb sozialer Fähigkeiten zum Argumentieren und Aushandeln, den

Zuwachs an Kreativität durch gemeinsame Denkanstrengungen u.a., die in hochmodernen Gesellschaften zunehmend wichtiger werden“ (Grunert 2005, S. 55f).

Diese generellen Aussagen zum bildungsbedeutsamen Potenzial von Gleichaltrigenbeziehungen und Gleichaltrigen Gruppen müssen differenziert werden. Gruppenprozesse in Gleichaltrigen Gruppen sind affektiv-emotionale Prozesse, sie sind rational und irrational. „Gruppen können äußerst regressiv wirken, sie können auch einen anregenden und mobilisierenden Einfluss ausüben und die Gruppenleistung weit über die möglichen Einzelleistungen hinaus steigern“ (Schröder 2006, S. 186). Deshalb sind schicht-, milieu-, geschlechts-, kultur- und regionalspezifisch Differenzierungen erforderlich. Dabei werden dann große Unterschiede in Bedeutung, Qualität und Reichweite informeller Bildung im Kontext von Gleichaltrigen offenkundig (Eckert/Reis/Wetzstein 2000). Dies hängt von den milieuspezifisch unterschiedlichen Interaktions- und Kommunikationsformen in Cliques und Gleichaltrigenbeziehungen ab und maßgeblich auch von den überwiegend ausgeübten Freizeitaktivitäten. So werden „institutionalisierte Freizeitaktivitäten (...) milieuabhängig gewählt“, Mädchen wählen stärker als Jungen bildungsergänzende und –fördernde Angebote (Helsper/Hummrich 2005, S. 130).

Jugendkulturelle Orientierungen und Aktivitäten der Jugendlichen in ihrer Freizeit haben einen Einfluss auf die Entwicklung der Lesekompetenz, wie auch PISA bestätigt. Dabei spielen die Gleichaltrigen-Gruppen eine besondere Rolle. Mitglieder von Cliques mit „aggressiven Orientierungen“, in denen Konflikte eher körperbezogen und gewaltförmig gelöst werden, weisen in der Tendenz eine Lesekompetenz auf niedrigerem Niveau auf als Jugendliche in Cliques mit Freude am Lesen in der Freizeit. Auch zwischen den Freizeitaktivitäten und der Lesekompetenz gibt es einen Zusammenhang: „Schülerinnen und Schüler, die

in ihrer Freizeit besonders aktiv sind, zeigen auch die besseren Leseleistungen” (Baumert u.a. 2001, S. 486).

Jugendliche, die sich aggressiven Jugendcliquen anschließen, haben häufig „Dauerkonflikte in den Herkunftsfamilien“, viele sind „im Bildungssystem gescheitert“ und weil sie keine oder kaum verwertbare Qualifikationen nachweisen können, haben sie auch auf dem Arbeitsmarkt kaum Chancen (Eckert 2001, S. 292).

Vergegenwärtigt man, dass Schule bedeutsamer und wichtiger Ort ist, um Gleichaltrige zu treffen und von dem aus Freundschaften und Gleichaltrigenbeziehungen ihren Ausgang nehmen, muss die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems nicht nur in Bezug auf gegebene oder vorenthaltene Chancen im Bereich der formalen Bildung thematisiert werden, sondern auch in Bezug auf Möglichkeiten und Begrenzungen informeller Bildung in Gleichaltrigenbeziehungen. Dabei ist insbesondere die Potenzierung von Risiken und Benachteiligungen im unteren Bildungsbereich bzw. an Schulen mit einem hohen Anteil von leistungsschwächeren Schülern problematisch. Die soziale Entmischung an manchen Hauptschulen, insbesondere in sozial benachteiligten Stadtteilen, führt zu einer Verschlechterung der Bildungschancen derjenigen Jugendlichen (vgl. Helsper/Hummrich 2005, S. 129). Dies belegen auch vertiefende Analysen der Daten von PISA: Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern „sind deutlich schlechter, als man aufgrund ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und ihrer individuellen familialen Herkunft hätte annehmen können, wenn sie Schulen mit einer hohen Konzentration von leistungsschwachen Schülern besuchen bzw. von Schülern, deren Familien zu den unteren sozioökonomischen Schichten der Bevölkerung gehören, von Schülern, die nicht viel kulturelles oder soziales Kapital besitzen, deren Schulkarriere nicht besonders glücklich verlaufen

ist und die dementsprechend keine besonders positiven Einstellungen zur Schule und zum Lernen haben“ (Schümer 2004, S. 103).

Insofern besteht ein Zusammenhang zwischen erfolgreichen Bildungsverläufen in der Schule als formaler Bildungsinstitution und der Gestalt von Gleichaltrigenbeziehungen als mögliches Potenzial informeller Bildung: „Es kann festgehalten werden, dass die Netzwerke und Beziehungen der Gleichaltrigen-Gruppen erfolgreiche oder scheiternde Bildungsverläufe bestätigen und gegebenenfalls helfen, sie zu kompensieren. Bildungserfolgreiche Jugendliche wählen also eher Beziehungen und Zusammenhänge, die die Aneignung kulturellen Kapitals begünstigen, während scheiternde Jugendliche zum Teil Zusammenhänge wählen, in denen sie ihre Opposition expressiv ausleben können. Das besondere Potenzial von außerschulischen Bildungsangeboten und Gleichaltrigenbeziehungen wäre damit die Unterstützung bei der Entfaltung individueller Kompetenzen sowie das Sammeln positiver Lernerfahrungen ohne Leistungsdruck. Jedoch sind auch hier diejenigen Jugendlichen im Nachteil, die ohnehin bereits die Barrieren des gesellschaftlichen und schulischen Systems zu spüren bekommen, nicht zuletzt, weil der finanzielle Aufwand für Freizeitangebote besonders die Milieus selektiert, die nur über knappe Mittel verfügen“ (Helsper/Hummrich 2005, S. 130f).

Diese Ergebnisse machen auf einen Handlungsbedarf im Bereich der formalen Bildung in der Schule und im Bereich außerschulischer Bildung aufmerksam. Im Bereich formaler Bildung geht Fragen, wie Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Milieus gemeinsam lernen können, im außerschulischen Bereich sind neue Ansätze gefragt, wie non-formale Bildungsangebote so gestaltet werden können, dass sie auch von Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus in Anspruch genommen werden und wie dadurch fehlende Ressourcen im Bereich der informellen Bildung ausgeglichen werden können.

4.3 Medien als Ort und Möglichkeit informeller Bildung

Medien sind in der Gesellschaft der Moderne ubiquitär und unverzichtbar. Politische und kulturelle Teilhabe der einzelnen Mitglieder der Gesellschaft einerseits, öffentliche und kritisch-kontroverse Diskussionen auf der anderen Seite sind ohne Medien in der modernen Gesellschaft nicht denkbar. Das, was als Medien bezeichnet wird, umfasst ein weites Spektrum von völlig unterschiedlichen Formen und Gattungen, von den Printmedien Buch und Zeitung, dem Hörfunk und dem Fernsehen bis zu den neuen elektronischen Medien, Computer und Internet. Über Medien können beliebige Inhalte transportiert, vermittelt und rezipiert werden: Politik, Kunst und Kultur und insbesondere Musik. An diesem Punkt spätestens wird deutlich, dass Medien für Jugendliche eine besonders große Bedeutung haben. Jugendkultur ist in vielfachen Formen und auf vielfältige Weise medial vermittelte und kommunizierte Kultur. Im Jugendalter spielen Medien eine besonders herausragende Rolle, mit all den Konsequenzen, die in den öffentlichen und fachpolitischen Diskussionen immer wieder auch kritisch betrachtet werden, von der Kommerzialisierung der Jugendkultur, der medialen Beeinflussung der Jugend, der Pseudowirklichkeit und Pseudokommunikation in modernen Massenmedien herkömmlicher oder neuer Form bis zur Verherrlichung von Gewalt. Medien bieten aber auch, und auf diese Seite der Bedeutung der Medien im Jugendalter wird im Folgenden fokussiert, wichtige Möglichkeiten und Gelegenheiten der informellen Bildung im Jugendalter.

Medien als Ort und Gelegenheit informeller Bildung im Jugendalter können unter mehreren Gesichtspunkten betrachtet werden. Helga Theunert hebt in einer Expertise für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht folgende zentrale Bedeutungen der Medien für informelle Bildung im Jugendalter hervor: Medien werden genutzt als Orientierungsmöglichkeit bei der Suche und Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit, sie dienen als Wissens- und Informationsquelle

und der Umgang mit Medien trägt dazu, spezifische Kompetenzen zu entwickeln (Theunert 2005).

Medien als Orientierungsmöglichkeiten bei der Suche und Entwicklung eigenen Persönlichkeits- und Lebenskonzepte³

Medien werden im Jugendalter genutzt auf der Suche nach Orientierung im Prozess des Aufwachsens, um Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können, um damit verbundene „handlungsleitende Themen“ im Jugendalter bearbeiten zu können, Fragen zu klären, Positionen zu finden und eine eigene Identität aufzubauen. Informelle Bildung mit Medien erfolgt dabei im Alltag und in der alltäglichen Interaktion von Jugendlichen.

„Medienumgang unter der Perspektive der handlungsleitenden Themen ist prädestiniert für beiläufiges informelles Lernen. Die Suchprozesse der Heranwachsenden sind eingebettet in die Routinen alltäglichen Medienhandelns. Sie sind zwar immer zielgerichtet, insofern die bewegenden Themen treffsicher angesteuert werden, aber sie sind selten absichtsvoll und geplant. Inhaltlich steht die Ausformung von Identitätskonzepten im Vordergrund. Die Medienangebote werden vorwiegend als eine Art Studienobjekte und Experimentierräume genutzt, um das eigene bereits entwickelte Persönlichkeits- und Lebenskonzept zu spiegeln, abzuprüfen und gegebenenfalls zu erweitern“ (Theunert 2005, S. 191).

Theunert benennt fünf Dimensionen der Orientierung für Jugendliche mittels Medien (Theunert 2005, S.193 – 197):

3 vgl. Theunert 2005, S. 190 – 197

1. Soziale Beziehungen gestalten und tragfähige Formen der Bearbeitung von Konflikten entwickeln
2. Geschlechterrollen finden und sich mit Geschlechterkonzepten auseinandersetzen
3. Liebesbeziehungen und Sexualität kennenlernen und ohne Klischees gestalten
4. Hilfe bei Problemen erhalten
5. „In“sein und Dazugehören

Medien bieten Jugendlichen bei der Suche nach Orientierung im Prozess ihrer Selbstfindung und Identität allerdings häufig eine wenig tragfähige Folie der Auseinandersetzung oder, anders formuliert, ein Zerrbild der Wirklichkeit, das keinen verlässlichen Spiegel bietet für Selbsterkenntnis und Selbstfindung: „Bei ihrem Bemühen, tragfähige Identitätsfacetten auszuformen, werden die Heranwachsenden von den Medien mit jeder Menge Klischees von sozialem Leben, Geschlechterrollen und Konfliktverhalten bedient. Ein Großteil durchschaut mit zunehmendem Alter, dass die verlockenden Medienbilder nicht für die Wirklichkeit taugen und beschränkt sich darauf, sich über sie zu amüsieren. Doch ein Teil der Heranwachsenden versucht, das eigene Leben an den Medienvorgaben zu messen. Diese Jugendlichen stammen meist aus intellektuell wenig anregenden Milieus und haben oft schwierige Lebensbedingungen zu meistern; sie träumen sich die Medienwelten als die besseren Welten herbei und nehmen sich realitätsferne Persönlichkeitskonzepte zum Vorbild“ (Theunert 2005, S. 196).

Wissenserwerb und Information durch Medien

Medien werden von Heranwachsenden zunehmend selbstbestimmt und bewusst benutzt, um Wissen und Informationen zu unterschiedlichsten Interessensberei-

chen zu gewinnen. Im Kindesalter findet dieser Wissenserwerb durch Medien noch eher beiläufig und ungeplant statt, im Jugendalter wird interessegeleitetes informelles Lernen autonom gestaltet und kann sich durch intensive Lernprozesse auszeichnen (Theunert 2005, S. 198). Drei Dimensionen des Wissens- und Informationserwerbs durch Medien können dabei unterschieden werden: Wissen zu Interessensgebieten der unterschiedlichsten Art zu erlangen, über Aktuelles auf dem Laufenden sein, insbesondere auch zu politischen Themen im weiteren Sinne, und Suche nach Informationen im Zusammenhang mit dem Aufbau von Welt- und Menschenbildern (Theunert 2005, S. 201 – 204). Informationsquellen sind dabei vor allem das Fernsehen, der Hörfunk und das Internet.

Das Fernsehen ist für drei Viertel der 12- bis 17-Jährigen das wichtigste Informationsmedium. „Die regelmäßige Nachrichtenrezeption ist bereits für ein Viertel der 12- bis 13-Jährigen obligat, bei den 16- bis 17-Jährigen für die Hälfte. Auch in dieser Altersphase ist Nachrichtensehen im höheren Bildungsmilieu stärker verbreitet“ (Theunert 2005, S. 199).

Das Radio wird im Jugendalter „zum zweitwichtigsten Informationsmedium: Fast zwei Drittel nutzen es regelmäßig zu diesem Zweck, die weiblichen Jugendlichen mit 75% deutlich stärker als die männlichen mit 47%. Nachrichtenhören rangiert nun auf Platz zwei nach Musikhören“ (Theunert 2005, S. 200).

Auch das Internet ist im Jugendalter ein wichtiges Informationsmedium, ungefähr ein Drittel der Jugendlichen nutzen es zur Informationssuche. Bei der Internetnutzung gibt es in Bezug auf das Alter von Kindern und Jugendlichen die größten Unterschiede. Ist es für Kinder noch nicht relevant, steigt die Bedeutung bereits bei den 11- und 12-Jährigen, ab 13 Jahren nimmt die Bedeutung sprunghaft zu (Wagner u.a. 2004). Unterschiede zwischen den Geschlechtern

bei der Nutzung sind gering, nach Ergebnissen der JIM-Studie 2004 sind etwas gleich viel Jungen wie Mädchen interneterfahren (84% der Mädchen und 86% der Jungen). Allerdings sind Jungen etwas häufiger bei den Intensivnutzenden vertreten (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2004). Große Unterschiede bestehen aber nach wie vor in Bezug auf soziale Lage und Bildungsgang, immer noch mehr Gymnasiastinnen und Gymnasiasten das Internet als Hauptschülerinnen und Hauptschüler (vgl. ebd.).

Kompetenzerwerb durch Nutzung und Produktion von Medien

Der Umgang mit Medien generell kann Medienkompetenz stärken, von besonderer Bedeutung „sind in diesem Kontext aber sind diejenigen Medien, die Eigentätigkeit implizieren. Vorrangig sind das Computer und Internet als multifunktionale Medien sowie Computerspiele als eine zunehmend beliebte Medienbeschäftigung in Kindheit und Jugend“ (Theunert 2004, S. 206). Dabei können sowohl medienbezogene Kompetenzen gefördert werden als auch Kompetenzen, die in anderen Lebensbereichen gebraucht werden und insgesamt einen Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit darstellen (vgl. Theunert 2005, S. 208 – 210).

(Medien-)Kompetenz kann jedoch nicht allein durch Medienhandeln aufgebaut werden. Unverzichtbar sind eine kritische Reflexion von Medien und der Aufbau einer eigenen, unabhängigen Position. Dies kann nicht durch Medienhandeln erreicht werden, „sondern müssen von außen angeregt werden“ (Theunert 2005, S. 211).

Zusammenfassung

Medien sind für alle Jugendlichen ein wichtiger Ort und Möglichkeitsraum für informelle Bildung. Allerdings gibt es in der Art und Weise und der Wirkung dieser informellen Bildung im Umgang und der Nutzung von Medien große Unterschiede mit weitreichenden Wirkungen für den bildungsbiographischen Verlauf.

„Von einer solchen prinzipiellen Gleichwertigkeit unterschiedlichen Medienumgangs ist bei bildungsbevorzugten und bildungsbenachteiligten Heranwachsenden nicht auszugehen. Hier sind vielmehr die Chancen ohne Wenn und Aber ungleich verteilt. Wo immer Medienumgang und informelles Lernen mit Medien verbunden ist mit Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung, souveräne Lebensführung und kompetente Teilhabe an der Gesellschaft, kumulieren diese Risiken bei den Kindern und Jugendlichen, die aus bildungsbenachteiligten Sozialmilieus stammen und selbst einen niedrigen Bildungsstand aufweisen“ (Theunert 2005, S. 217). Diese Jugendlichen profitieren nicht wie die anderen von diesem informellen Lernen mit Medien, im Gegenteil, sie verschärfen ihre benachteiligte Situation und Lage. Um dieser Kumulation von Benachteiligung durch den Umgang mit Medien entgegenzuwirken, reicht es nicht aus, benachteiligten Jugendlichen lediglich bessere Zugänge zu Medien zu ermöglichen, dringend notwendig sind auch Ansätze und Konzepte, die auch benachteiligten Jugendlichen einen anderen, kritisch-reflexiven Umgang mit Medien ermöglichen (vgl. Theunert 2005, S. 217).

4.4 Jobs als Gelegenheiten informeller Bildung (Torben Fischer-Gese)

Im Jugendalter kommen bereits auch Jobs als Möglichkeit für informelle Bildungsprozesse in Betracht. Wie in vielen Bereichen informeller Bildung können auch hier die Lern- und Kompetenzzuwächse nur indirekt bestimmt werden. Durch das Jobben neben der Schule können erste Erfahrungen mit Erwerbsarbeit gewonnen werden, die auch für die spätere berufliche Karriere eine wichtige Bedeutung haben können (vgl. Tillmann/Meier. 2004; Tully 2006).

Jugend als Moratorium, als Schonraum, der es Heranwachsenden ermöglicht, sich auszuprobieren und ihren Platz in der Gesellschaft zu finden, verlängert sich mit längeren Ausbildungszeiten. Damit wird auch die Phase der alimentierten Existenz von Jugendlichen und jungen Erwachsenen länger, die durch die ökonomische Abhängigkeit von der Familie gekennzeichnet ist (vgl. Tully 2006, S. 156). Jugendliche zwischen 13 und 17 Jahren bekommen im Durchschnitt 40€ Taschengeld im Monat (ebd.). Um ihr Budget aufzubessern und unabhängiger von elterlicher Alimentierung zu sein, haben ca. ein Drittel der 15- bis 18-Jährigen einen Nebenjob (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell 2002, S. 85; Hunecke/Tully/Bäumer 2002). Mit einem Nebenjob verdienen Jugendliche, die regelmäßig oder gelegentlich jobben, ungefähr zwischen 100 und 200 € im Monat dazu (vgl. Tully 2006, S. 165).

Den rechtlichen Rahmen für bezahlte Arbeiten von Kindern und Jugendlichen bildet das Jugendarbeitsschutzgesetz. Dementsprechend üben 13- bis 15-Jährige leichte Tätigkeiten mit relativ geringem Zeitaufwand aus, wie z.B. Prospekte austeilern, Babysitten, im Haushalt oder im Garten helfen, Nachhilfe geben oder für andere Personen Einkäufe tätigen. Ab 15 Jahren haben Jugendliche die Möglichkeit bis 22 Uhr und auch am Wochenende zu arbeiten, das Tätigkeitsfeld erweitert sich um Arbeiten im Gaststättengewerbe, Kiosken oder Super-

märkten. Mit der Volljährigkeit wird vom Gesetzgeber lediglich noch ein Zeitrahmen von 50 Tagen im Jahr vorgegeben und das Verbot, mit gesundheitsgefährdenden Stoffen, sofern sie nicht zur Ausbildung gehören, umzugehen. In allen Altersklassen muss unterschieden werden zwischen regelmäßigen und gelegentlichen Jobbern und Ferien-Jobbern.

Anhand der Studie „Jugendliche in neuen Lernwelten“ des Deutschen Jugendinstituts (Wahler/Tully/Preiß 2004) in der 2.064 Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren befragt wurden, konnten vier Effekte festgestellt werden. Es zeigte sich, dass mit zunehmendem Alter der Jugendlichen die Wahrscheinlichkeit für einen Nebenjob steigt (Alterseffekt), außerdem jobben Schülerinnen und Schüler in den alten Bundesländern häufiger als in den neuen Bundesländern (Herkunftseffekt). Die Befragung zeigte auch Unterschiede bei der Quantität von Jobs in Abhängigkeit von der besuchten Schulform, demnach jobben Schülerinnen des Gymnasiums häufiger dafür aber mit einem zeitlich geringeren Aufwand als Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen (Bildungseffekt). Des Weiteren ergab die Studie, dass Unterschiede wie Wohnort, Region oder Status keine oder nur geringe Auswirkungen auf das Jobverhalten haben.

Vertiefende Analysen von Daten von PISA 2000 erlauben einen differenzierteren Blick auf das Jobben von 15-Jährigen, dabei zeigen sich Unterschiede in Bezug auf Zeitaufwand, Schulform und Geschlecht. Die Jobberquote ist in höheren Schulformen bei Jungen und Mädchen in etwa gleich, während im Bereich der Hauptschule der Anteil der Jungen, die einen Nebenjob haben, höher ist (Tillmann/Meier 2004, S. 155ff). Von den Jungen, die ein Gymnasium besuchen, jobbt fast ein Drittel zwischen einer und mehr als sieben Stunden pro Woche, bei den Mädchen, die ein Gymnasium besuchen, sind es sogar etwas mehr als ein Drittel. Bei den Hauptschülern ist der Anteil der Jobber höher, ca. 40% von ihnen jobben, davon ca. 15% über sieben Stunden pro Woche, dieser

Anteil ist bei keiner anderen Gruppe vergleichbar hoch. Von den Hauptschülerinnen jobben ca. 30%, der Anteil derer, die mehr als sieben Stunden pro Woche jobben, ist nur halb so groß wie bei den Hauptschülern. Als Gegensatzpaar im Hinblick auf Dauer und Häufigkeit von Nebenjobs zeigen sich hier der westdeutsche männliche Hauptschüler, der häufig und lange neben der Schule arbeitet und die ostdeutsche Gymnasiastin, die selten und wenn, dann zeitlich nur sehr begrenzt einem Nebenjob nachgeht. (ebd.).

Das Hauptmotiv für einen Job neben der Schule ist der Verdienst (vgl. Tully 2006), gefolgt von der Möglichkeit Erfahrungen in der Arbeitswelt machen zu können, wichtige Kompetenzen und Fähigkeiten zu entwickeln oder weil es für den elterlichen Betrieb notwendig ist. Im Allgemeinen wird dieses Zusatzeinkommen verwendet, um sich „Luxus“, wie ein eigenes Handy, teure Klamotten, Kino- oder Discobesuche, leisten zu können, manche Jugendlichen müssen allerdings einem Nebenjob nachgehen, damit sie ihren Lebensunterhalt bestreiten können (vgl. Tully 2006, S. 166)

Die meisten Jugendlichen, die einer bezahlten Tätigkeit nachgehen, sind stolz auf ihre erbrachten Leistungen und nur wenige haben den Job „hingeschmissen“ (Tully 2006). Konflikthafte Auseinandersetzungen mit Vorgesetzten oder festangestellten Kollegen sind eher selten, da die Jugendlichen in der Regel nicht abhängig vom Verdienst sind und so immer die Option des Ausscheidens offen ist.

Nach den Lerneffekten befragt gaben die Jugendlichen an im Umgang mit Menschen sicherer geworden zu sein, besser im Team zusammenarbeiten zu können oder im Umgang mit Geld kompetenter geworden zu sein. Außerdem werden Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Ausdauer oder Verlässlichkeit genannt (vgl. Tully 2006, S. 167f)).

Neben den außerhäuslichen, bezahlten Tätigkeiten spielt auch der Bereich der häuslichen Arbeit eine große Rolle im Alltag von Jugendlichen. Im Gegensatz zu bezahlten Nebenjobs gibt es hier große Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Während ca. 80% der 15jährigen Mädchen bereits beim Kochen geholfen haben trifft dies nur für 30% der 15jährigen Jungen zu. Ähnlich sieht es beim Wäsche waschen aus, hierbei halfen 49% der Mädchen aber nur 8% der Jungen. Der Großteil der Mädchen hilft vier bis sechs Stunden in der Woche im Haushalt (für Jungen konnten keine genauen Angaben gemacht werden) (Tillmann/Meier 2004).

Welche Auswirkungen hat Jobben auf schulische Leistungen? Bei den Mädchen lassen sich keine Zusammenhänge zwischen Schulleistung und Jobben herstellen, weder positive noch negative. Anders bei den Jungen, hier sind Vieljobber, außer in der Realschule, in allen Schulformen bei der Lesekompetenz im Nachteil (vgl. Tillmann/Meier 2004, S. 159f). Schlechtere schulische Leistungen bei Jungen könnten damit erklärt werden, dass die mit dem Jobben verbundene soziale Orientierung hin zur Erwachsenen- und Erwerbswelt und damit weg von Schulalltag führt, und sich die Prioritäten der Jungen stärker verschieben als bei den Mädchen (Tillmann/Meier 2004).

Ingesamt betrachtet sind Jobs zu einem wichtigen Bereich in einer veränderten Jugendphase geworden. Es ist also sinnvoll die Zusammenhänge zwischen Schule, Jobben und Beruf näher zu analysieren. Im Alltag von Jugendlichen sind Jobs eine Möglichkeit zur erweiterten Konsumteilhabe und für eine größere Unabhängigkeit von elterlichen Alimenten. Außerdem können hier wichtige Erfahrungen für das spätere Erwerbsleben gemacht werden.

4.5 Jugendarbeit als non-formaler Bildungsort

Jugendarbeit ist ein eigenständiger und wichtiger Bildungsort für junge Menschen. Er wird hier, entsprechend der Definition und Gebrauchs des Begriffs, als non-formaler Bildungsort bezeichnet. In diesem Kapitel werden Bildungsgelegenheiten und –leistungen der Jugendarbeit diskutiert. Jugendarbeit stellt einen vielfältigen und weit differenzierten Aufgaben- und Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe dar. Im ersten Teil dieses Kapitels werden gesetzliche Grundlagen, Aufgaben und Strukturen der Jugendarbeit kurz skizziert. Daran anschließend werden Konzeptionen und Positionen zur Jugendarbeit als Bildungsort vorgestellt und diskutiert. Trotz Unterschieden in einzelnen Auffassungen besteht im Diskurs über Bildung in der Jugendarbeit Einverständnis darüber, dass Jugendarbeit spezifische Bildungsleistungen für Jugendliche erbringen kann, die an anderen formalen Bildungsorten und informellen Bildungsgelegenheiten in dieser Weise nicht möglich sind. Dieser besondere Zugang zu Bildung in der Jugendarbeit wird anhand der Ergebnisse des bisherigen Diskurses sichtbar gemacht. In einem dritten Schritt werden in diesem Kapitel Annäherungen an Bildungsmöglichkeiten und –leistungen der Jugendarbeit anhand von statistischen Daten und Ergebnissen empirischer Studien vorgestellt.

4.5.1 Gesetzliche Grundlagen, Aufgaben und Struktur

Aufgaben, Strukturen und Selbstverständnis der Jugendarbeit als Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe sind in §11 KJHG kodifiziert:

„(1) Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interes-

sen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.

(2) Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Sie umfasst für Mitglieder bestimmte Angebote, die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote.

(3) Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören:

1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,
2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,
3. Arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,
4. internationale Jugendarbeit,
5. Kinder- und Jugenderholung,
6. Jugendberatung“ (§11 Abs. 1, 2 und 3 KJHG).

In §11, Abs. 1 KJHG werden Selbstverständnis und Ziele der Jugendarbeit benannt. Als Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe wird auch der Jugendarbeit die für das gesamte Kinder- und Jugendhilfegesetz leitende Maxime vorangestellt, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern (§1 KJHG). Für die Jugendarbeit ist dabei ein Selbstverständnis charakteristisch, demzufolge Angebote und Maßnahmen der Jugendarbeit „an den Interessen junger Menschen anknüpfen“ sollen und von den jungen Menschen „mitbestimmt und mitgestaltet“ werden sollen. Anknüpfen an den Interessen der Jugendlichen, Mitbestimmung und Mitgestaltung bezeichnen das Selbstverständnis der Jugendarbeit, das sie von formalen Bildungsorten wie der Schule, zumindest in ihrer derzeitigen Verfassung, und von vielen informellen Bildungsgelegenheiten unterscheidet.

Förderung der Entwicklung junger Menschen, Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement betonen als rechtlich kodifizierte Ziele der Jugendarbeit zugleich deren Bildungsauftrag. Diese Ziele begründen einen Bildungsanspruch der Jugendarbeit. Bildung in der Jugendarbeit wird dabei zugleich in weiten Teilen in einer anderen Weise fokussiert als üblicherweise in formalen Bildungsinstitutionen, insbesondere der Schule. Allenfalls im tertiären und quartären Sektor des (formalen) Bildungssystems werden solche Erwartungen und Ansprüche an Bildung formuliert.

Die gesetzlichen Grundlagen der Jugendarbeit dokumentieren und kodifizieren einen vielschichtigen und vielfältigen Arbeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe.

Träger von Angeboten und Einrichtungen der Jugendarbeit können Verbände, Gruppen und Initiativen der Jugend, freie Träger der Wohlfahrtspflege und öffentliche Träger sein, sie werden gleichberechtigt im KJHG aufgeführt. Es schreibt allerdings den „Initiativen der Jugend“ eine wichtige Funktion als freien Anbietern und Trägern der Jugendarbeit zu, dies ist ein besonderes Kennzeichen der Jugendarbeit als Aufgaben- und Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe. Das KJHG stärkt damit jugendkulturelle und -politische Ansprüche, Jugendlichen ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Selbstverwaltung zu übertragen (vgl. Wiesner, SGB VIII, § 11, Rdnr. 11).

In §11, Abs. 2 KJHG werden drei Gruppen von Angeboten der Jugendarbeit aufgeführt, für „Mitglieder bestimmte Angebote“, Angebote der offenen Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Jugendarbeit. In dieser Differenzierung scheint die traditionelle Unterscheidung zwischen verbandlicher und offener Jugendarbeit auf. Diese Unterscheidung bezieht sich auf Trägerschaft und Angebote. Demzufolge wird ein Teil der Jugendarbeit von Jugendverbänden und

anderen Verbänden, Gruppen und Organisationen getragen, der andere Teil befindet sich in öffentlicher Trägerschaft. Diese Struktur mit öffentlichen und freien Trägern kennzeichnet den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, basierend auf dem Subsidiaritätsprinzip in der Jugendhilfe und der Wohlfahrtspflege. Die Unterscheidung zwischen verbandlicher und offener Jugendarbeit ist allerdings nicht gleichzusetzen mit einer Differenzierung zwischen Angeboten, die für Mitglieder bestimmt sind, und offenen Angeboten für alle Kinder und Jugendlichen.

Jugendverbandsarbeit, deren Angebote vor allem an Mitglieder gerichtet sind, „kann sich aber auch an junge Menschen richten, die nicht Mitglieder sind“ (§12 KJHG). Die Unterscheidung zwischen verbandlicher und offener Jugendarbeit verliert durch Entwicklungen in der Jugendarbeit an Trennschärfe, da Verbände und freie Träger zunehmend auch offene Angebote vorhalten, die sich nicht nur an Mitglieder richten. Insofern wird offene Jugendarbeit seit langem von Verbänden und von öffentlichen Trägern, insbesondere von Kommunen, angeboten.

Die Aufzählung der Themen und Handlungsbereiche von Jugendarbeit in §11, Abs. 3 KJHG stellt keinen abschließenden Katalog dar, sondern ist eher als ein „offener Katalog“ zu verstehen, mit dem ein vielfältiger Aufgaben- und Leistungsbereich umschrieben wird (vgl. Wiesner, SGB VIII § 11, Rdnr. 17).

4.5.2 Bildung in der Jugendarbeit: Konzepte und Positionen im sozialpädagogischen Diskurs zu Bildung in der Jugendarbeit

Jugendarbeit stellt einen genuinen Bildungsort für Kinder und Jugendliche dar, der sich von Bildung in formalen Bildungsinstitutionen unterscheidet. In der Diskussion um Bildung in der Jugendarbeit wird dabei auch der explizite Bildungsauftrag der Jugendarbeit, wie er im Kinder- und Jugendhilfegesetz in Bezug auf außerschulische Jugendbildung verankert ist, hervorgehoben, betont wird darüber hinaus, dass Jugendarbeit generell wichtige Orte und Gelegenheiten für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen bereitstellt, auch außerhalb der Jugendbildungsarbeit im engeren Sinne, also auch in den vielfältigen Formen der verbandlichen und offenen Jugendarbeit (vgl. Bundesjugendkuratorium 2001; Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005). Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht fasst den spezifischen Bildungsanspruch und spezifische Bildungsleistungen der Jugendarbeit im Unterschied zu anderen, formalen Bildungsorten folgendermaßen zusammen:

„Zusammengefasst dreht sich der aktuelle konzeptionelle Diskurs um eine Figur von Bildung als subjektiver Aneignung, als eigensinnigem Prozess. Damit wird eine Differenz betont zu einer Vorstellung von Bildung als Wissenserwerb in formalen Organisationen, als Erwerb lediglich kognitiver und technisch-instrumenteller Kompetenzen“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 236). Jugendarbeit soll dazu beitragen, junge Menschen zu einer selbstbestimmten Lebensführung in sozialer Eingebundenheit und Verantwortung zu befähigen (ebd.) „Ausgangspunkt ist der junge Mensch in seinen Verhältnissen, seinen jeweils individuellen Lebensbedingungen. Diese sollen durch Bildung als Vermittlung von Selbstachtung und Reflexion erkannt und verändert werden. Bildung vollzieht sich im Wesentlichen als aktiver Prozess der Aneignung und Auseinandersetzung, der Selbsttätigkeit im Kontext unmittelbarer Erfahrung.

Durch personale Beziehungen, durch Gelegenheitsstrukturen und Freiräume werden Bildungsprozesse herausgefordert und unterstützt“ (ebd.).

Im Folgenden sollen zentrale Argumentationsfiguren und Positionen kurz skizziert werden, die im sozialpädagogischen Fachdiskurs zu Bildung in der Jugendarbeit formuliert werden. Dabei werden vier Argumentationsfiguren hervorgehoben: Bildung kann erstens als Leistung der außerschulischen Jugendbildung nach §11, Abs. 3 KJHG beschrieben und dokumentiert werden, diese Argumentation bleibt allerdings begrenzt auf einen Teilbereich der Jugendarbeit. Bildung in der Jugendarbeit wird zweitens im Kontext von Fragen der Lebensbewältigung und der Gestaltung der Lebensverhältnisse diskutiert, drittens, in der Spur des klassischen Bildungsbegriffs, als Persönlichkeitsentwicklung oder Subjektbildung und viertens als Bildungsprozess durch eine Arbeit am Generationenverhältnis (Müller/Schmidt/Schulz 2005).

Der erste Argumentationsstrang bleibt auf einen Teilbereich der Jugendarbeit, der außerschulischen Jugendbildung nach § 11, Abs. KJHG begrenzt. Beispiele und Möglichkeiten der Dokumentation von Bildungsprozessen in der Jugendarbeit werden in Kap.4.6. am Beispiel der kulturellen Jugendbildung ausführlicher vorgestellt. Zunächst werden die anderen Argumentationsfiguren kurz skizziert, da sie sich auf den gesamten Bereich der Jugendarbeit beziehen.

Im Zentrum vieler konzeptioneller und theoretischer Bemühungen, Bildungsmöglichkeiten und –leistungen der Jugendarbeit begrifflich zu bestimmen, steht die Frage nach der Bildung des Subjekts. In einer subjektorientierte Perspektive (vgl. Scherr 1997; Sturzenhecker 2002) wird eine Reduzierung von Bildung auf (ökonomische) Verwertbarkeit und auf Vermittlung und Aufbau von arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen in weiten Teilen der Bildungsforschung und der Bildungspolitik kritisch angemerkt (u.a. Lindner 2003). In einem emanzipa-

torischen Anspruch stellt subjektorientierte Jugendarbeit die individuelle Bildung des Subjekts in den Mittelpunkt stellt, der Bezug zur gesellschaftlichen Seite von Bildung wird dabei mit reflektiert und eingefordert. Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement, so lauten die Zielbestimmungen und der Auftrag von Jugendarbeit im Kinder- und Jugendhilfegesetz, stellen den gemeinsamen Begründungs- und Argumentationshorizont dar. Bildung als Subjektbildung erfordert soziale Anerkennung als Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung (vgl. Scherr 2003). Jugendarbeit ist deshalb gefordert, geeignete Strukturen und Anlässe zu schaffen, in denen eigensinnige und selbstbestimmte Subjektbildung in wechselseitiger Anerkennung möglich ist. „Subjektorientierte Jugendarbeit schließt notwendig die Bearbeitung eigener biographisch vorgängiger und aktueller Erfahrungen ein. Erfahrungen des Scheiterns, der Demütigung und Beschämung, der Missachtung und Diskriminierung sind ebenso eine nicht ignorierbare Grundlage des eigenen Selbstverständnisses wie Erfahrungen des Erfolgs und der Wertschätzung. Subjektbildung hat deshalb die emotionalen Tiefendimensionen von Lebenssinn und Identität zu berücksichtigen. Es geht also um die Stärkung von Selbstachtung und Selbstwertgefühl, um die Überwindung von Ohnmachtserfahrungen“ (Scherr 2003, S. 99).

Subjektorientierte Jugendarbeit hat Handlungsfähigkeit des Subjekts als oberstes Ziel. Dazu gehören auch Kompetenzen zur autonomen Lebensführung, zur Gestaltung von sozialen Beziehungen, zur gegenseitigen Achtung und Auseinandersetzung über Werte, Normen und Orientierungen (vgl. Lindner 2003; Münchmeier 2003). Ein Anspruch der Jugendarbeit besteht deshalb darin, Erfahrungen, Orientierungen und Interessen von Jungen und Mädchen, jungen Männern und jungen Frauen aufzugreifen, Bildungsangebote darauf zu beziehen bzw. Bildungsprozesse von ihren subjektiven Voraussetzungen und Biographien ausgehend zu erschließen. Dies bedeutet auch, dass sich Jugendarbeit auf die Verhältnisse von jungen Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen

einlassen und Angebote entwickeln muss, um den unterschiedlichen Bedürfnissen von Jugendlichen gerecht werden zu können (vgl. May 2003).

Jugendarbeit braucht, um Bildungsprozesse in diesem Sinne zu ermöglichen, Inhalte und Orte, mittels derer und an denen Jugendliche ihre Fragen und Themen einbringen, wieder finden und konstruktiv bearbeiten können. Hier bietet das Aneignungskonzept Perspektiven für die Jugendarbeit (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1993; Deinet 1999, 2002). Das Konzept der Aneignung bezieht sich erstens auf das sozialräumliche Umfeld von Jugendlichen als wichtige Bedingung und als Möglichkeitsraum für Jugendarbeit, es richtet sich zweitens auf die „Gestaltung des Ortes Jugendarbeit als Aneignungs- und Bildungsraum“ (Deinet 2002, S. 217). Dabei geht es darum, Jugendlichen Möglichkeiten und Gelegenheiten zu geben, sich eigentätig mit der Umwelt auseinandersetzen, Räume zu gestalten, sich in öffentlichen Räumen zu verorten und auf diese Weise ihren Handlungsspielraum und ihre Kompetenzen zu erweitern und neue Verhaltensrepertoires zu erproben (vgl. ebd., S. 216). „Aneignung als aktive Erschließung der Lebenswelt ist ein Prozess, der auch für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen oder die Entwicklung personaler Kompetenz sehr wichtig ist. Hier ergibt sich ein direkter Zusammenhang zum Bildungsdiskurs: Handlungskompetenz, Risikoabschätzung, Neugier und Offenheit als Dimensionen personaler Kompetenz sind Schlüsselqualifikationen für schulisches Lernen“ (ebd.).

Der Bezug zu den Lebenslagen Jugendlicher, der in der Konzeptualisierung einer subjektorientierten Jugendarbeit aufscheint, wird in Positionen und Konzepten, in denen Bildung in der Jugendarbeit im Kontext von Lebensbewältigung verortet wird, explizit hergestellt und deutlicher formuliert. Dabei geht es nicht darum, dass sich Jugendarbeit auf die Lebenslagen von Jugendlichen ein-

lassen muss, sie muss vielmehr ihren Ausgang bei den Lebenslagen Jugendlicher suchen.

Lothar Böhnisch fragt nach Aufgaben der Lebensbewältigung im Jugendalter. Mit dem Wandel der Jugendphase angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen und sozialen Ausgrenzungs- und Schließungsprozessen in der Krise des Wohlfahrtsstaats (Böhnisch 1999; 2005), in denen sich der Einzelne mit widersprüchlichen, individuell kaum einlösbaren Zumutungen und Erwartungen an soziale Integration konfrontiert sieht, ändern und verschärfen sich auch die Bewältigungsaufgaben im Jugendalter (Böhnisch 1998). „In dem modernen Grundmuster der Sozialisation (...) hat sich die Spannung zwischen Selbständigkeit und Bedürftigkeit bei der Jugend verstärkt, denn die Mehrheit der Jugendlichen entwickelt sich nicht wie nach dem klassischen Modell des Moratoriums phasenverschoben – erst Identität erreichen dann in die berufliche und soziale Zukunft schauen –, sondern die meisten müssen heute gleichzeitig Identität erlangen und soziale Probleme bewältigen (Bildungs- und Ausbildungskonkurrenz, Arbeitslosigkeit, Mithalten in der Gleichaltrigenkultur) bevor sie überhaupt innerlich fertig sind“ (Böhnisch 1998, S. 157f). Angesichts dieser Verschiebungen im Verhältnis zwischen Bedürftigkeit und Selbständigkeit im Jugendalter plädiert Böhnisch dafür, Jugendarbeit als „Lebensort“ zu begreifen und zu gestalten. Jugendarbeit solle deshalb Jugendlichen neue Milieubezüge ermöglichen, die im Prozess der Loslösung vom Milieu der Herkunftsfamilie und auf der Suche nach einem eigenen Lebensentwurf Desintegrationsprozessen und Tendenzen der sozialen Ausgrenzung entgegenwirken. Mit Milieu sind dabei nicht traditionelle Milieus gemeint, sondern durch Jugendarbeit selbst inszenierte Milieus, in den Individualität ausprobiert und Kollektivität erfahren werden kann. Das Milieukonzept ambivalent ist, da soziale Milieus auch ausgrenzend und integritätsverletzend sein können, muss diese Milieubildung in der Jugendarbeit in einer offenen und kritischen Weise erfolgen, um bornierten

Tendenzen der Ausgrenzung von Minderheiten, und Schwächeren zu verhindern (vgl. ebd., S. 165). „Milieustrukturen sind durch intersubjektive biografische und räumliche Erfahrungen charakterisiert und als solche hoch emotional besetzt. Ihr Vorhandensein, ihre psychosoziale Dichte und Geschlossenheit, aber auch die in ihnen vermittelte Spannung zwischen Individualität und Kollektivität entscheiden über die Art und Weise, wie sich Individuen der Gesellschaft gegenüber (ausgegrenzt oder zugehörig) fühlen“ (Böhnisch 1998, S. 165). Jugendarbeit muss sich entsprechend auf jugendkulturelle Milieus einlassen, auch in ihren sozialräumlichen Ausprägungen, und von dort nach Ansätzen und Möglichkeiten suchen, wie die Spannung zwischen Selbständigkeit und Bedürftigkeit in durch Jugendarbeit mitgestalteten Milieus produktiv gewendet und bearbeitet werden kann (vgl. ebd.).

Das Konzept der Milieubildung in der Jugendarbeit ist bildungstheoretisch relevant: „Die Stärke dieses Ansatzes als Konzept non-formaler Bildung besteht nicht nur darin, dass er, wie schon das Aneignungs-Konzept, den ganzheitlichen Charakter der Verkoppelung von informeller Selbstbildung Jugendlicher und ihrer non-formalen Förderung sichtbar macht“ (Müller / Schmidt / Schulz 2005, S. 21). Jugendarbeit als Ort, an dem man dazugehören kann, Geborgenheit und Emotionalität erfährt und das Aushandeln von Konflikten lernt, ist deshalb auch ein Bildungsort. „Hier muss, um Prozesse der Förderung von Selbstbildung Jugendlicher beobachten zu können, nicht mehr grundsätzlich vorausgesetzt werden, dass diese bei einem Angebot ‚mitmachen‘ oder von einem pädagogischen Arrangement profitieren. Bildungsfördernd und sogar tiefer wirksam kann schon die Begegnung und auch die Reibung der Milieus als solche sein, etwa wenn einander feindliche Jugendcliquen lernen müssen, zumindest in der Sphäre der Jugendeinrichtung selbst, miteinander auszukommen – dies ist die Stärke dieser Perspektive“ (ebd., S. 22).

Bildungstheoretisch sind dabei zwei Aspekte bedeutsam: Erstens wird es „möglich, auch die Förderung von Selbstbildung als *koproduktiven* Prozess zu sehen und nicht mehr exklusiv als Tätigkeit von Pädagogen [...] nach dem Anbieter-Empfänger-Modell. Schon das Zusammentreffen unterschiedlicher jugendkultureller Milieus oder auch der Geschlechter, das Aushandeln eines *modus vivendi*, von Nutzungsregeln etc. wird als Bildungsprozess interpretierbar“ (ebd.). Deshalb können zweitens in dieser Perspektive „alle alltäglichen Interaktionen und auch Konflikte unter dem Gesichtspunkt der Bildungsbedeutung betrachtet [...] werden“ (ebd.).

Die Herausforderung für die Jugendarbeit besteht somit darin, Orte und Gelegenheiten zu schaffen, die für Jugendliche subjektiv und biographisch bedeutsam sind. Wenn dies gelingt und wenn Jugendliche diese Orte und Gelegenheiten aufsuchen, kann Jugendarbeit auch Unterstützung bieten bei den Aufgaben und Herausforderung der Lebensbewältigung im Jugendalter. Die Bildungsbedeutung dieses Aspekts von Jugendarbeit wird von mehreren Autoren in der Diskussion um Bildung hervorgehoben. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven eingenommen. Auf der einen Seite wird Jugendarbeit als Bildungsort diskutiert, der Bildung in einem umfassenden Verständnis als Ressource für alltägliche Lebensbewältigung ermöglicht (vgl. Münchmeier 2003), auf der anderen wird Jugendarbeit als Ort fokussiert, der insbesondere Jugendlichen in sozial benachteiligten Lebensverhältnissen Möglichkeiten der Lebensbewältigung eröffnen kann, die Voraussetzung sind, um sich überhaupt auf Bildung, hier vor allem im Sinne formaler Bildung, einzulassen (vgl. Lindner 2003).

Sind bisher die beiden Positionen, Jugendarbeit als emanzipatorisches Projekt der Subjektbildung auf der einen Seite und Jugendarbeit als Ort und Möglichkeit der Lebensbewältigung auf der anderen, eher kontrastiv dargestellt worden, bedarf dies einer genaueren Differenzierung. Beide Positionen verbindet näm-

lich mehr als auf den ersten Blick erwartet werden mag. Unterstützung von Prozessen der Lebensführung und Lebensbewältigung ist auch ein Beitrag einer emanzipatorischen Subjektbildung (vgl. Scherr 1997). Sofern Jugendarbeit Jugendlichen Angebote und Gelegenheiten bietet, die von ihnen selbstbestimmt in Anspruch genommen und genutzt werden, „wird die Unterscheidung zwischen Tätigkeiten, die der Förderung von Jugendlichen als *Subjekten ihrer eigenen Lebenspraxis* dienen (also der Bildung) und Tätigkeiten, die ein erwünschtes Verhalten hervorlocken oder der Lebensbewältigung dienen sollen, kaum noch nachvollziehbar“ (Müller/Schmidt/Schulz 2005, S. 27).⁴

Bildungsdimensionen der Jugendarbeit werden, wie bereits angedeutet, auch in der Gestaltung von Generationenverhältnissen in der Jugendarbeit zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Jungen und Mädchen, jungen Männern und jungen Frauen sichtbar. Auch hier steht die Ambivalenz jugendlichen Verhaltens und Erlebens am Ausgangspunkt (Müller/Schmidt/Schulz 2005, S. 29). Von Jugendlichen wird mit der „Doppelaufgabe der Identitätsbildung und der sozialen Integration“ eine paradoxe Leistung abverlangt: „Sie sollen fähig werden, selbst zu urteilen und sich von fremden Quellen der Anerkennung unabhängig zu machen, während sie gleichzeitig auf solche Quellen existenziell angewiesen sind“ (ebd., S. 31). Hier können die Generationenverhältnisse in der Jugendarbeit zwischen Jugendlichen und Erwachsenen als Pädagoginnen und Pädagogen (vor allem in der offenen Jugendarbeit) oder auch älteren Heranwachsenden (vor allem in der verbandlichen Jugendarbeit) wichtige Anlässe und Möglichkeiten für die Förderung von Bildungsprozessen bieten, wenn Jugendliche in diesen sozialen Verhältnissen Anerkennung finden und die Erwachsenen als Vertrauenspersonen in den jugendkulturellen Szenen akzeptiert und anerkannt werden. Diese Form der Generationenverhältnisse, die es weder

4 Zum Verhältnis von Bildung und Lebensbewältigung siehe Mack 1999.

in den familialen noch den schulischen Generationenbeziehungen gibt, stellen eine unschätzbare Ressource der Jugendarbeit für Bildungsprozesse von Jugendlichen dar (Hafenegger 1999; Schröder 1999; Müller/Schmidt/Schulz 2005).

Jugendarbeit ist, so kann hier zusammengefasst werden, ein Bildungsort mit vielfältigen Anregungen und Gelegenheiten für Bildung, für informelle Bildungsprozesse als auch für mehr oder weniger formalisierte Bildungsprozesse. Auch wenn Jugendarbeit als non-formaler Bildungsort bezeichnet wird, kann nicht alles, was in der Jugendarbeit geschieht, unter dem Gesichtspunkt von geplanten und zielgerichteten Bildungsveranstaltungen und –prozessen subsumiert werden, im Gegenteil, dies würde Eigenart und Charakter der Jugendarbeit verkennen. Jugendarbeit bietet in erster Linie Jugendlichen einen spezifischen Lebensort, einen sozialen Ort, einen Erprobungsraum für geschlechtliche Identität, interkulturelle Erfahrungen, einen Ort für Begegnung, Austausch und Selbstinszenierung, dann auch einen Ort für die Aneignung von spezifischen Kompetenzen durch Bildungsangebote und –veranstaltungen (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2005). Deshalb kann Jugendarbeit nicht ausschließlich in Bezug auf non-formale Bildung betrachtet werden, ihrem Eigensinn entspricht es viel mehr, nach informellen Bildungsprozessen in der Jugendarbeit zu fragen (vgl. Müller 2006).⁵

5 Müller plädiert dafür, nicht Bildung, sondern Erziehung als Leitbegriff für Jugendarbeit zu verwenden und Bildung in der Jugendarbeit als Sonderfall zu behandeln; dabei geht es dann vor allem um informelle Bildung (vgl. Müller 2006). Dieser Einwand ist berechtigt, werden Anspruch und Eigensinn von Jugendarbeit mit dem Bildungsbegriff nicht sehr ausschnitthaft erfasst und handelt es sich in vielen Interaktionen und Diskussionen zwischen Pädagogen und Jugendlichen in der Jugendarbeit um Fragen der Erziehung. Dennoch können auch diese Aushandlungsprozesse und Kommunikationsformen als informelle Bildung bezeichnet werden (vgl. Müller 2006; Müller/Schulz 2005; Müller/Schulz/Schmidt 2005).

Anders als geplante und strukturierte non-formale Bildungsangebote verlaufen informelle Bildungsprozesse in der Jugendarbeit nebenbei, unstrukturiert und ungeplant. In der konkreten Situation wird der bildende Gehalt den Beteiligten deshalb nicht unbedingt bewusst. Umso wichtiger ist es deshalb, Handlungen und Interaktionen in der Jugendarbeit in ihrer Bedeutung für individuelle informelle Bildung wahrzunehmen. Pädagogische Fachkräfte in der Jugendarbeit können diese Wahrnehmung und Aufmerksamkeit fördern und bewusst machen (vgl. Müller 2006; Müller/Schmidt/Schulz 2005).

4.5.3 Bildung in der Jugendarbeit im Spiegel von Statistiken und Studien

In diesem Abschnitt werden Angebote der offenen und der verbandlichen Jugendarbeit und ihre Nutzung durch Jugendliche im Spiegel von Statistiken und Studien vorgestellt. Damit kann zunächst Relevanz und Bedeutung der Jugendarbeit verdeutlicht werden. Genuine Bildungsangebote der Jugendarbeit und Bildungsprozesse seitens der Jugendlichen können anhand dieser Daten nicht sichtbar gemacht werden. Anhand dieser Daten können jedoch Plausibilitäten zu Bildungsmöglichkeiten und –leistungen in der Jugendarbeit begründet werden, die, wie im vorigen Abschnitt ausgeführt, weder im formalen Bildungssystem noch in informellen Kontexten möglich sind. Detaillierte Aussagen über Bildungsprozesse von Jugendlichen im Kontext von Jugendarbeit sind nur anhand von empirischen Studien zu Bildungsprozessen von Jugendlichen in der Jugendarbeit möglich. Solche Studien sind bisher allerdings in der Bildungs- und Jugendforschung noch rar (vgl. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005). In Kap. 4.6 werden exemplarisch Ansätze und Möglichkeiten der Darstellung von Bildungsprozessen in der Jugendkulturarbeit vorgestellt.

Jugendzentren als Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit

Einrichtungen der offenen Jugendarbeit sind Jugendhäuser, Jugendzentren, Jugendtreffs, Abenteuerspielplätze und Spielmobile. Eine Befragung der Jugendämter in Deutschland durch das Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ des Deutschen Jugendinstituts ergab, dass sich weniger als die Hälfte aller Jugendzentren als klassischer Einrichtung der offenen Jugendarbeit auch in öffentlicher Trägerschaft befinden, mehr als die Hälfte aller Jugendzentren wird von Jugendverbänden und Jugendringen, Wohlfahrtsverbänden, Initiativen und kirchlichen Träger oder in Selbstverwaltung betrieben (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Trägerschaft der Jugendzentren im Jugendamtsbezirk (2000)

| Trägerschaft | Ost in % | West in % | Deutschland Insgesamt in % |
|---------------------|-------------|--------------|----------------------------------|
| Öffentlicher Träger | 37 | 43 | 41 |
| Jugendverbände | 13 | 19 | 17 |
| Wohlfahrtsverbände | *21 | 6 | 12 |
| Initiativen | 7 | 6 | 7 |
| Selbstverwaltung | 9 | 4 | 6 |
| Kirchliche Träger | 14 | 22 | 19 |

* Ost-West-Unterschied ist signifikant.

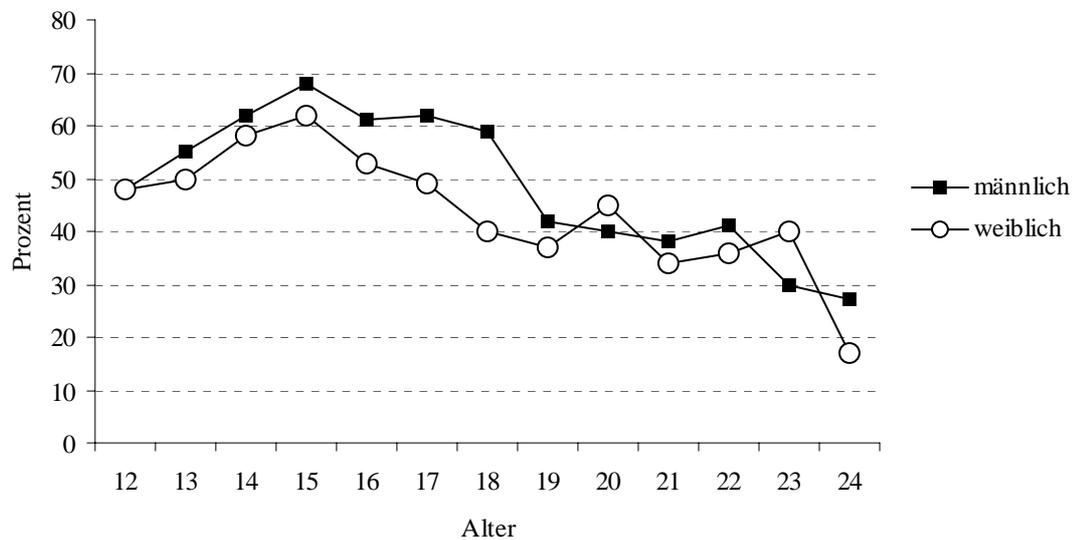
Quelle: van Santen u.a. 2003, S. 294

Nutzung von Angeboten und Einrichtungen der Jugendarbeit

Jugendzentren

Der Grad der Nutzung von Jugendzentren steigt bis zum Alter von 15 Jahren kontinuierlich. Ungefähr zwei Drittel der fünfzehnjährigen Jungen und Mädchen besuchen mehr oder weniger häufig ein Jugendzentrum (van Santen u.a. 2003, S. 304). „Der Anteil der Jugendlichen, die Jugendzentren besuchen, steigt bis zum 15. Lebensjahr an. Ab diesem Alter nimmt der Anteil sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen nahezu kontinuierlich ab (ebd., S. 304). Dabei ist der Anteil der Jungen fast durchgängig geringfügig höher als der Anteil der Mädchen (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Jugendzentrumsbesuch nach Alter und Geschlecht



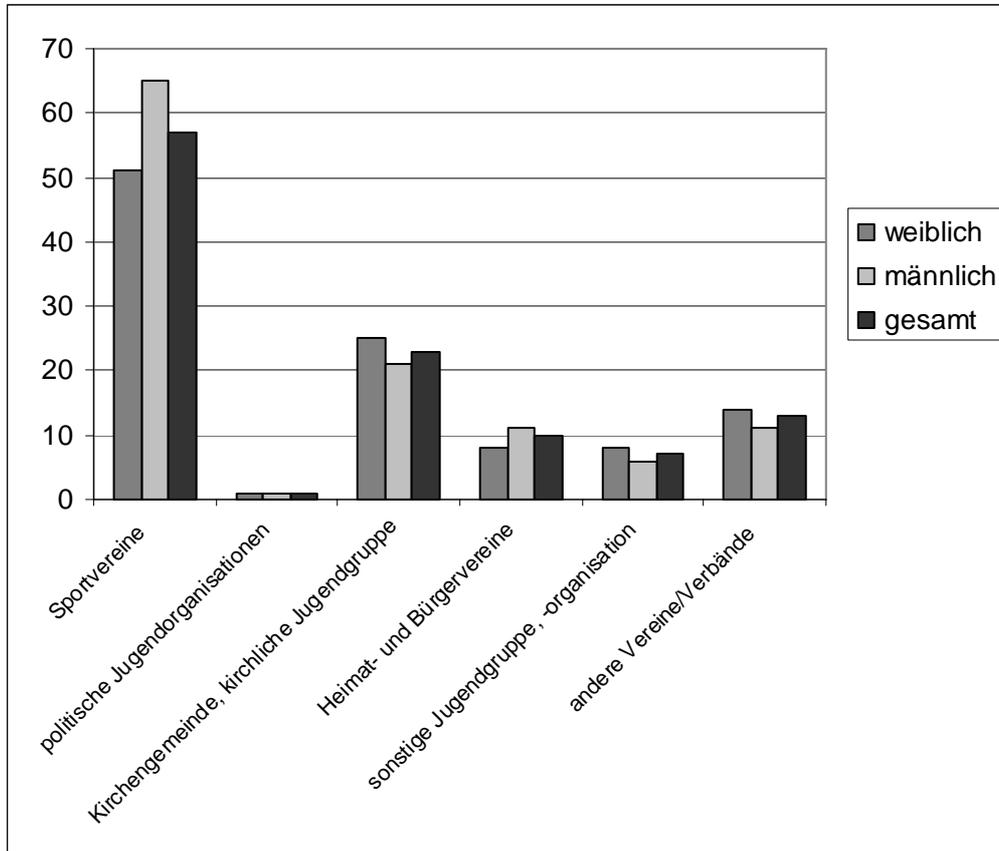
Quelle: Shell-Studie 1997, in: van Santen u.a. 2003, S. 304

Verbandliche Jugendarbeit

Über die verbandliche Jugendarbeit gibt die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik wenig Auskunft. Deshalb sind Aussagen zur verbandlichen Jugendarbeit nur auf der Basis von empirischen Studien möglich. Über die Mitgliedschaft in Vereinen und Verbänden enthält der Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstituts Angaben. Dies ermöglicht zumindest vorsichtige Einschätzungen zur Nutzung verbandlicher Jugendarbeit. In der Befragung im Jahr 2003 ist auch 12- bis 15-Jährige Jugendliche nach Mitgliedschaft und Aktivitäten in Vereinen und Verbänden befragt. Gefragt worden sind die Jugendlichen dabei nicht nur nach der Mitgliedschaft, sondern auch, ob sie dort aktiv sind. An erster Stelle rangieren Sportvereine, 57% aller 12- bis 15-Jährigen in einem Sportverein aktiv, an zweiter Stelle folgen Kirchengemeinden und kirchliche Jugendgruppen, dort sind 23% der Jugendlichen aktiv. Insgesamt ist die aktive Beteiligung der Mädchen etwas geringer als die der Jungen, mit Ausnahme der kirchlichen Jugendgruppen (Gaiser / de Rijke 2006, S. 231f) (s. Abb. 4). In mindestens einem Verein aktiv sind 72% aller 12- bis 15-Jährigen, bei den Jungen sind es 77%, bei den Mädchen 67% (ebd.).

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Beteiligung Jugendliche in Jugendverbänden ergab auch eine Befragung bei Jugendverbänden durch das Deutsche Jugendinstitut im Jahr 2001. Demnach sind durchschnittlich 44% der Mitglieder weiblich, bei den ehrenamtlich Aktiven haben Mädchen und Frauen einen durchschnittlichen Anteil von 45% (van Santen u.a. 2003, S. 303).

Abb. 4: Aktivitäten von 12- bis 15-Jährigen in Vereinen und Verbänden



Quelle: DJI-Jugendsurvey (Gaiser / de Rijke 2006, S. 232)

Sozial ungleich verteilte Nutzung von Angeboten und Einrichtungen der Jugendarbeit

In einer Studie zur Jugendarbeit in Dortmund sind 1.223 Schülerinnen und Schüler der 6. und 9. Klassen an Dortmunder Schulen nach der Nutzung der Angebote der Jugendarbeit befragt worden. Ergebnisse dieser Studie machen Aufschlüsse über das Nutzungsverhalten möglich, auch differenziert nach

Schulbesuch und sozialem Status. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass mehr Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium oder eine Realschule besuchen, an Angeboten der Jugendarbeit teilnehmen als Schülerinnen und Schüler von Haupt- und Gesamtschulen. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nutzen dabei in viel stärkerem Maße Angebote der verbandlichen Jugendarbeit als Schülerinnen und Schüler von Haupt- und Realschulen.

Gefragt worden ist in dieser Studie nach folgenden Angebotsformen: Jugendzentren, Projektangebote, Kirchen-, Verbandsarbeit und Ferienfreizeiten. Das Ergebnis zeigt deutliche Unterschiede in der Nutzung der Angebote nach der Schulart: „Insgesamt lässt sich ein signifikanter Unterschied in der Teilnahme an den verschiedenen Angebotsformen beobachten. Bis auf die Jugendzentren wird eine sehr unterschiedliche Teilnahme an den Angeboten und Verteilung unter allen Befragten sichtbar. So sind GymnasiastInnen in allen Angebotsformen überproportional vertreten. RealschülerInnen erreichen besonders hohe Anteile bei den Ferienfreizeiten, GesamtschülerInnen vor allem bei den Projektangeboten. Hier ist zu berücksichtigen, inwieweit Projekte zwischen Schule und Jugendarbeit gemacht werden. Die HauptschülerInnen dagegen sind in allen Angeboten unterrepräsentiert, nur in den Jugendzentren kommt ihr Anteil dem Befragungsanteil nahe. Kurz gefasst: Bis auf die Angebote der Jugendzentren kann man für die Altersgruppe der 11 bis 15-Jährigen von bildungsspezifischen Unterschieden in der Teilnahme an Verbandsarbeit, Ferienfreizeiten und – möglicherweise auch – Projektangeboten sprechen“ (Dortmunder Jugendarbeitsstudie 2000, S. 249; vgl. auch Tab. 4).

Unterschiede ergeben sich auch bei der Nutzung der Angebote von öffentlichen und freien Trägern: Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium oder eine Gesamtschule besuchen, nutzen zu höheren Anteilen Angebote freier Träger als Schülerinnen und Schüler von Haupt- und Realschulen, dagegen nutzen nur

wenige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten Angebote öffentlicher Träger (Gymnasium 14%, Hauptschule 29% und Gesamtschule 31%) (vgl. Dortmunder Jugendarbeitsstudie 2000, S. 250).

Tab. 4: Teilnahme an der Jugendarbeit nach Schulform (n=1.183)

| | Gymnasium in % | Gesamtschule in % | Realschule in % | Hauptschule in % |
|---|-------------------|----------------------|--------------------|---------------------|
| Jugendzentren | | | | |
| Regelmäßig | 25,5 | 20,0 | 35,5 | 19,1 |
| Noch nie | 24,7 | 23,0 | 30,6 | 21,7 |
| Projektangebote | | | | |
| Regelmäßig | 33,7 | 26,2 | 27,8 | 12,3 |
| Noch nie | 20,9 | 22,8 | 31,2 | 25,2 |
| Kirchen-Verbandsarbeit | | | | |
| Regelmäßig | 39,6 | 18,0 | 27,0 | 15,3 |
| Noch nie | 24,0 | 23,1 | 30,2 | 23,6 |
| Ferienfeizeiten | | | | |
| Regelmäßig | 30,6 | 19,4 | 36,1 | 13,9 |
| Noch nie | 28,3 | 21,2 | 26,9 | 23,6 |
| Verteilung unter den Befragten insgesamt | | | | |
| | 27,6 | 21,7 | 30,3 | 20,5 |

Quelle: Dortmunder Jugendarbeitsstudie (2000), S. 248)

Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund gibt es auffallende geschlechtsspezifische Unterschiede im Nutzungsverhalten. Jungen nehmen vor allem an den Angeboten der offenen Jugendarbeit teil, bei den Angeboten der Verbände und Kirchen sind sie stark unterrepräsentiert. Mädchen mit Migrationshintergrund nutzen Angebote der Jugendarbeit kaum (vgl. Züchner 2003, S. 55f.). Hier wird somit eine weitere soziale Differenz in der Nutzung der Jugendarbeit sichtbar.

„Angesichts der hohen Bedeutung der Jugendarbeit für die Bildung von Kindern und Jugendlichen stellt dieses Ergebnis eine mehrfache Herausforderung dar. Die verbandliche Jugendarbeit ist herausgefordert, über Zugangsbarrieren nachzudenken und bessere Zugänge für Kinder und Jugendliche auch aus bildungsferneren Milieus und für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu schaffen. Für die offene Jugendarbeit gilt es, anregende und attraktive Angebote für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die sie erreicht, zu ent-

wickeln. Bestätigt sich dieser Zusammenhang auch in weiteren Studien und Forschungen, heißt dieses für die Bildungspolitik, stärker als bislang den Zusammenhang aller bildungsrelevanten Sozialisationsbereiche in den Blick zu nehmen und Bildungsförderung und -reform nicht auf die Institution Schule zu beschränken“ (Rauschenbach u.a. 2004, S. 251).

Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik und der Juleica-Statistik

In der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik wird im Bereich der Jugendarbeit alle vier Jahre nach den durchgeführten, öffentlich geförderten Maßnahmen gefragt. Abgefragt werden dabei folgende Arten von Maßnahmen: Kinder- und Jugenderholungen, außerschulische Jugendbildungen, internationale Jugendarbeit und Mitarbeiter/innenfortbildungen. Diese Erhebung der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik umfasst damit nicht das gesamte Spektrum der Kinder- und Jugendarbeit, insbesondere nicht die Gruppenangebote der Jugendverbandsarbeit.

Eine weitere Datenquelle zur Jugendarbeit stellt die Statistik zur Jugendleiter/innen-Card (Juleica) dar. Diese Statistik bietet Angaben über ehrenamtlich in der verbandlichen Jugendarbeit tätigen Personen. Bei der Beantragung der Juleica werden seit 1999 Angaben zu Alter und Geschlecht erfasst. Auf dieser Basis können Entwicklungen im Bereich der Ehrenamtlichen in der Jugendverbandsarbeit statistisch erfasst werden. Im Folgenden werden zunächst Entwicklungen der Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der amtlichen Kin-

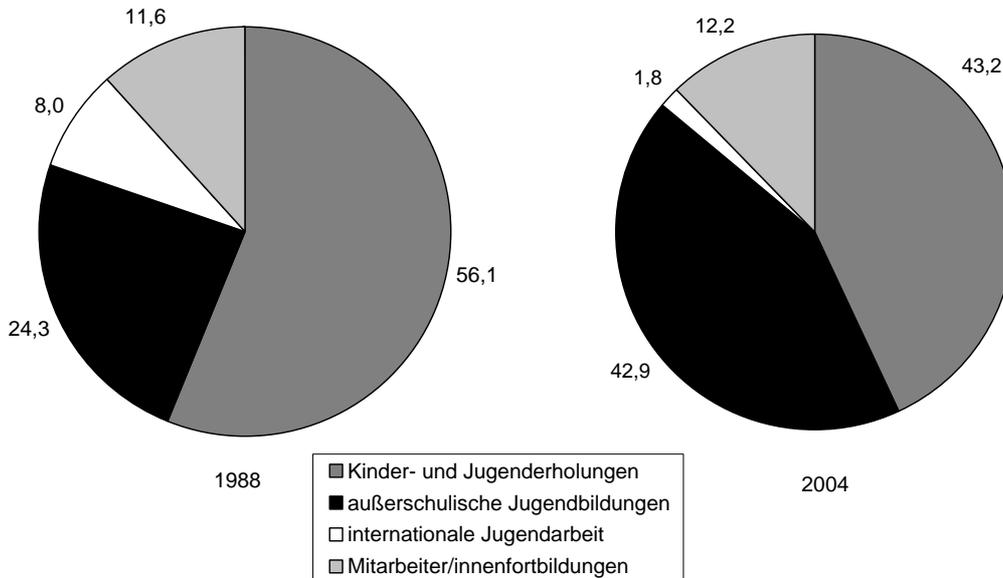
der- und Jugendhilfestatistik dargestellt, daran anschließend in der Jugendverbandsarbeit.⁶

Im Jahr 2004 entfielen für Nordrhein-Westfalen 43,2% der öffentlich geförderten Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit auf den Bereich der Kinder- und Jugenderholungen, fast genauso hoch ist der Anteil für außerschulische Jugendbildungen mit 42,9%. Der Anteil der Mitarbeiter/innenfortbildungen beträgt 12,2% und der Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit nur 1,8%. Ein Vergleich zwischen den Jahren 1988 und 2004 zeigt erhebliche Verschiebungen: So ist eine starke Zunahme der außerschulischen Jugendbildungen zu verzeichnen und ein Rückgang bei den Kinder- und Jugenderholungen und der internationalen Jugendarbeit (Pothmann 2007) (s. Abb. 5).

Einen Überblick über quantitative Entwicklungen der Infrastruktur der Jugendarbeit ermöglichen Angaben der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zu Einrichtungen, beschäftigten Personen und Zahl der öffentlich geförderten Maßnahmen. Von 1986 bis 1998 ist die Zahl der Einrichtungen und der tätigen Personen in der Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen kontinuierlich gestiegen, in der Erhebung von 2002 zeichnet sich ein deutlicher Rückgang sowohl der Zahl der Einrichtungen als auch der tätigen Personen ab (vgl. Abb. 6).

6 Diese Darstellung basiert auf einer vom Verfasser dieser Studie in Auftrag gegebenen Expertise von Jens Pothmann.

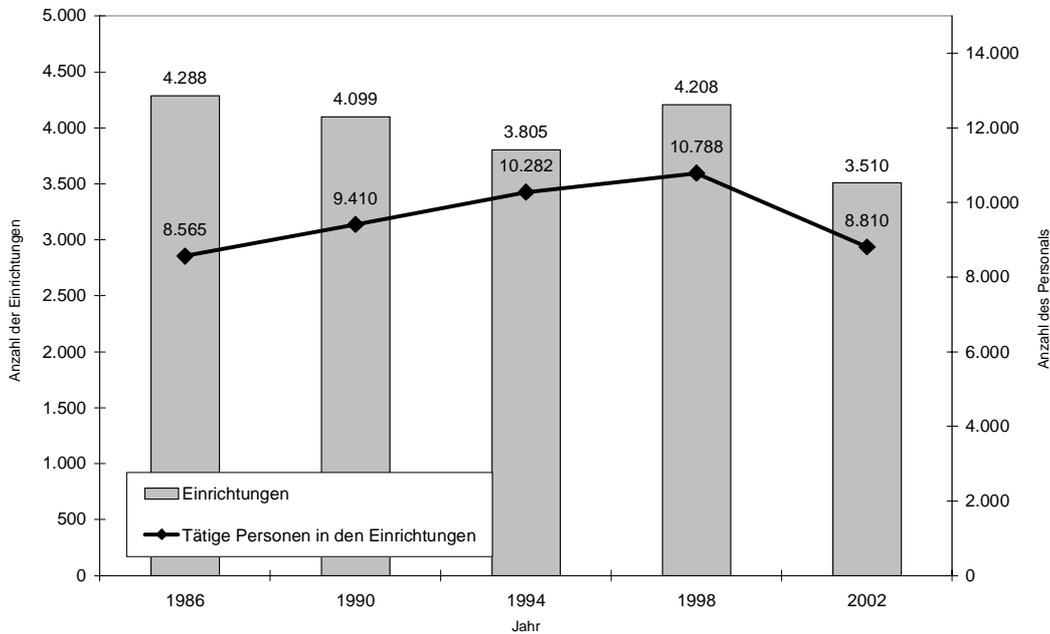
Abb. 5: Öffentlich geförderte Kinder- und Jugendarbeit nach Art der Maßnahmen (Nordrhein-Westfalen; 1988 (N = 31.193) und 2004 (N = 19.205); in %)



Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, Maßnahmen der Jugendarbeit im Rahmen der Jugendhilfe, 2004; Statistisches Bundesamt, Maßnahmen der Jugendarbeit im Rahmen der Jugendhilfe, 1988 (Pothmann 2007, S. 21)

„Mit den Daten für 2002 zeichnete sich jedoch in der Kinder- und Jugendarbeit ein Ende der Expansion dieses Arbeitsfeldes ab. So sind zwischen 1998 und 2002 sowohl die Einrichtung von 4.208 auf 3.510 als auch die Beschäftigtenzahlen von 10.788 auf 8.810 zurückgegangen. Betrachtet man das Stellenvolumen, bestätigt sich dieser Trend. In dem benannten Zeitraum ist ein Rückgang von 8.051 auf 5.257 Stellen und damit um rund 35% zu beobachten. Es wird sich zeigen müssen, inwiefern sich dieser Trend angesichts eines weiter rückläufigen Fördervolumens im Landesjugendplan in den Jahren nach 2002 sowie der bis zuletzt nicht selten desolaten Haushaltslage in den Kommunen weiter fortsetzen wird“ (Pothmann 2007, S. 8)

Abb. 6: Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendarbeit (Nordrhein-Westfalen; 1986-2002; Angaben absolut)



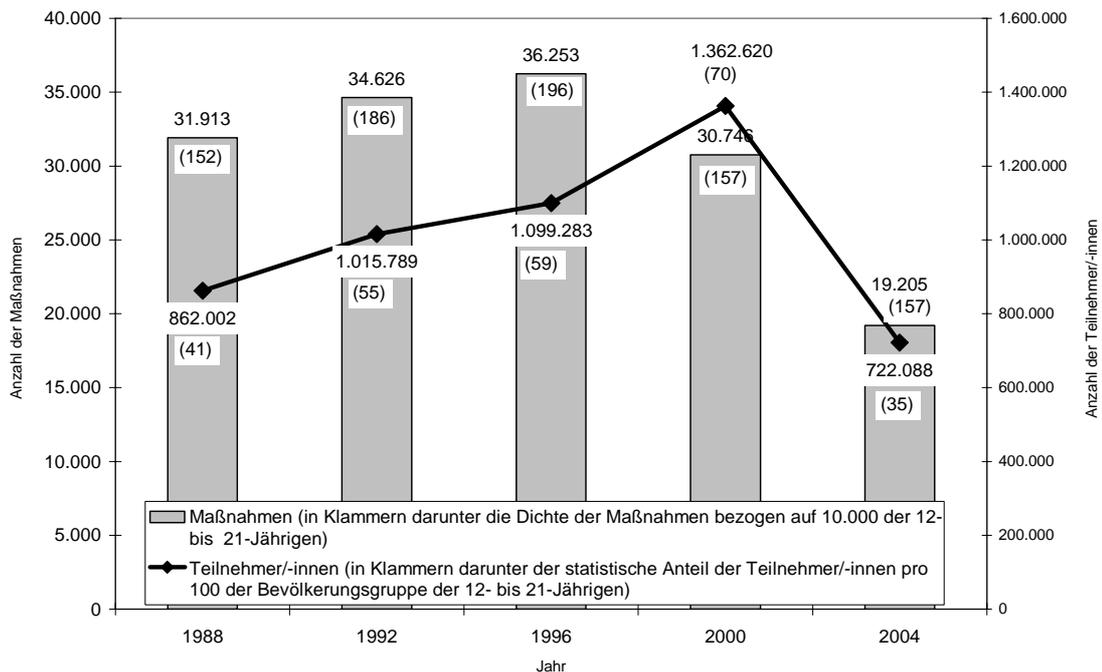
Anmerkungen: Als Einrichtungen der Jugendarbeit werden aus der Einrichtungs- und Personalstatistik die Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten, die Jugendzentren und Freizeitheime, die Jugendräume und -heime, die Jugendberatungsstellen, die Initiativen der mobilen Jugendarbeit, die Jugendkunstschulen u.Ä., die Einrichtungen der Stadtranderholung, die pädagogisch betreuten Spielplätze, die Ferienerholungsstätten, die Jugendzeltplätze, die Kur-, Genesungs- und Erholungseinrichtungen sowie die Jugendherbergen und Jugendgästehäuser berücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen, versch. Jahrgänge (Pothmann 2007, S. 9)

Einen Rückgang spiegelt auch die Entwicklung der Zahlen der öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit und der teilnehmenden Jugendlichen. Die Zahl der geförderten Maßnahmen ist von 30.746 im Jahr 2000 auf 19.205 im Jahr 2004 zurückgegangen, an diesen Maßnahmen haben im Jahr 2004 772.088 Jugendliche teilgenommen, im Jahr 2000 waren es mit 1.362.620 fast doppelt so viele Jugendliche (vgl. Abb. 7). „Dass diese Entwicklungen nicht auf demografische Veränderungen zurückzuführen sind, zeigt die Tatsache, dass sich die hier beschriebenen Trends bestätigen, bezieht man sowohl die Zahl der Maß-

nahmen als auch die der Teilnehmer/-innen auf die altersentsprechende Bevölkerung“ (Pothmann 2007, S. 9)

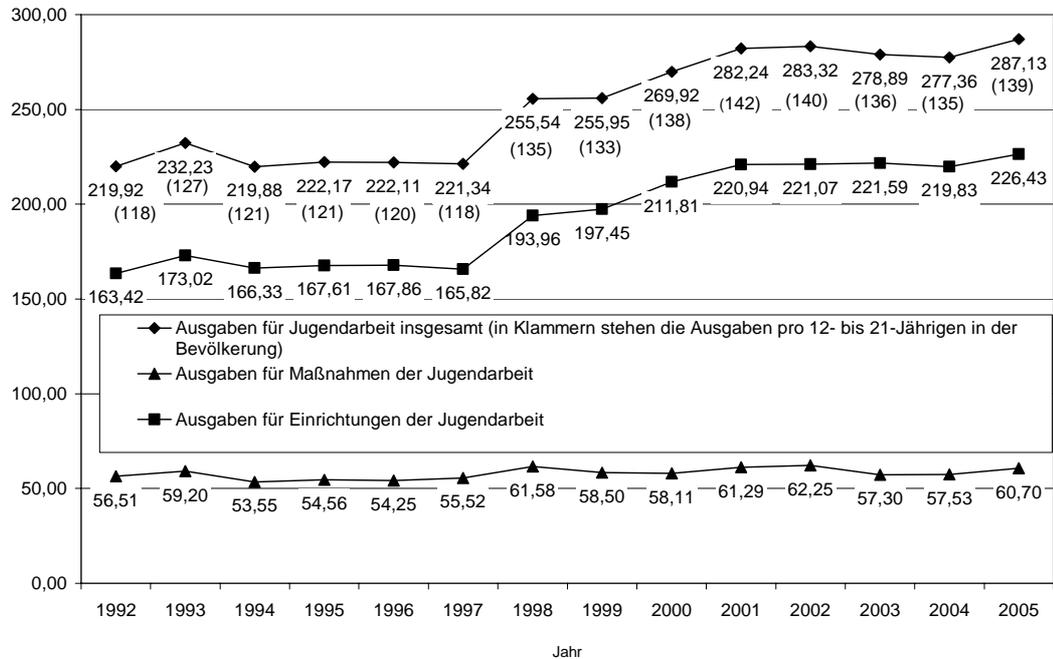
Abb. 7: Maßnahmen und teilnehmende Personen in der öffentlich geförderten Jugendarbeit (Nordrhein-Westfalen; 1988-2004; Angaben absolut sowie bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung)



Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, Maßnahmen der Jugendarbeit im Rahmen der Jugendhilfe, versch. Jahrgänge; Statistisches Bundesamt, Maßnahmen der Jugendarbeit im Rahmen der Jugendhilfe 1988 (Pothmann 2007, S. 10)

In Bezug auf die finanziellen Aufwendungen für Maßnahmen der Jugendarbeit zeigt sich ein ähnlicher Trend. Hier ist ein Anstieg des Finanzvolumens bis zum Jahr 2001 zu verzeichnen, danach stagnieren die Ausgaben, im Jahr 2005 ist allerdings ein erneuter Anstieg zu beobachten. Bezieht man das Ausgabenvolumen auf die Zahl der Jugendlichen, so sind die Aufwendungen pro Jugendlichen im Alter von 12 bis 21 Jahren in Nordrhein-Westfalen seit dem Jahr 2001 nicht mehr gestiegen (vgl. Abb. 8).

Abb. 8: Ausgaben der öffentlichen Träger für Maßnahmen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (Nordrhein-Westfalen; 1992-2005; Angaben absolut in Mio. EUR sowie für die Aufwendungen insgesamt in EUR bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung im Alter von 12 bis 21 Jahren)



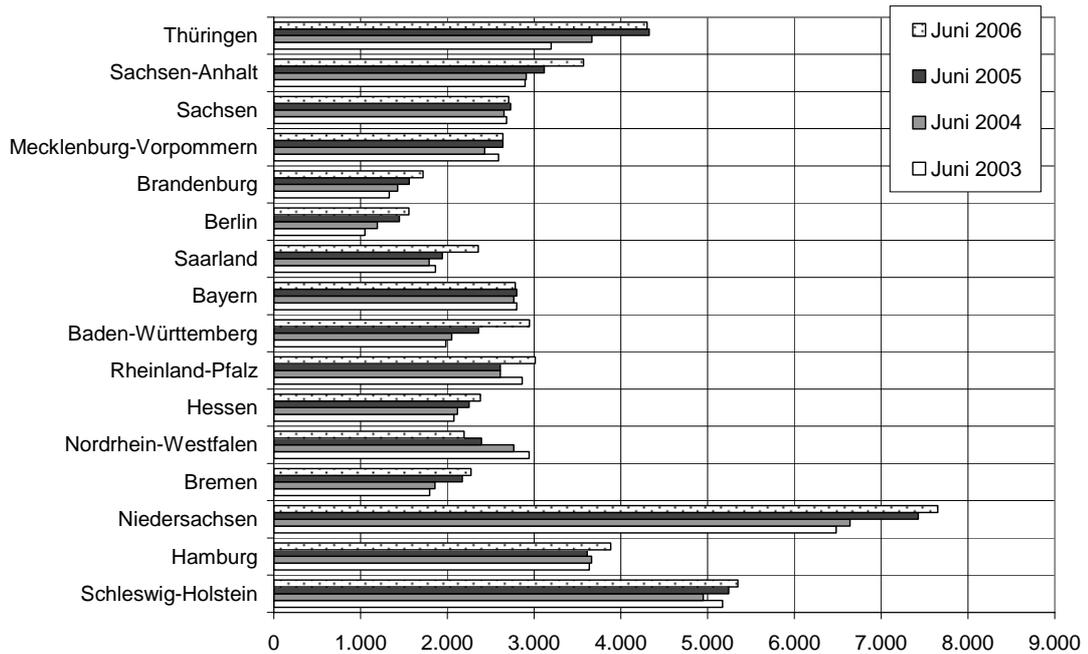
Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, Ausgaben und Einnahmen der Jugendhilfe, versch. Jahrgänge (Pothmann 2007, S. 11)

Im Ländervergleich ist der Rückgang der Zahl der öffentlichen geförderten Maßnahmen und der Zahl der teilnehmenden Jugendlichen in keinem Bundesland mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern so hoch wie in Nordrhein-Westfalen (vgl. Pothmann 2007, S. 14).

Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich auch bei den in der Jugendverbandsarbeit ehrenamtlich tätigen Personen. In Nordrhein-Westfalen sind seit 1999 insgesamt etwas mehr als 40.000 Juleicas ausgestellt worden, allerdings hat die Zahl der gültigen Juleicas abgenommen: Im Jahr 2003 gab es in Nordrhein-Westfalen etwas mehr als 21.000, im Jahr 2006 knapp 16.000 gültige Juleicas (Pothmann 2007, S. 38). Dieser Rückgang ist bezogen auf die Zahl der 15. bis

45jährigen Bevölkerung in keinem Bundesland so groß wie in Nordrhein-Westfalen (vgl. Abb. 9).

Abb. 9: Entwicklung der Zahl der gültigen Juleicas für Jugendleiter/-innen (Bundesländer; Juni 2003, Juni 2004; Juni 2005 sowie Juni 2006; Angaben bezogen auf 1.000.000 der 15- bis 45-jährigen Bevölkerung)



Quelle: Datenbank d. Deutschen Bundesjugendringes zu den Jugendleiter/-innen mit einer Juleica (Stand Juli 2006) (Pothmann 2007, S. 40)

Insgesamt zeigt sich für Nordrhein-Westfalen ein Rückgang in der Zahl der öffentlich geförderten Einrichtungen und Maßnahmen sowie der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Auch bei in der Jugendverbandsarbeit ehrenamtlich tätigen Personen zeichnet sich ein ähnlicher Trend ab. Öffentliche finanzielle Aufwendungen für Jugendarbeit stagnieren seit 2001, real ist dabei jedoch von einem Rückgang der öffentlichen Aufwendungen für Jugendarbeit auszugehen (vgl. Pothmann 2007, S. 41).

„Angesichts dieser Datenlage scheint es keineswegs ausgeschlossen, dass die sich derzeit abzeichnenden Trends sich weiter dynamisieren und insgesamt zu einer länger anhaltenden Trendwende und damit zu einem radikalen Abbau der Kinder- und Jugendarbeit respektive einer „Zerschlagung“ eines Teils der Infrastruktur für Kinder und vor allem Jugendliche im Bildungs- und Freizeitbereich führt. Bedrohlich wirkt dabei nicht nur, dass der Kinder- und Jugendarbeit angesichts der immer noch desolaten Lage der öffentlichen Haushalte die finanziellen Ressourcen genommen werden. Mindestens genauso schwer wiegen derzeit die sich deutlich abzeichnenden strukturellen Veränderungen im Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwesen. Wenn es stimmt, dass die Kinder- und Jugendarbeit nicht nur Bildungsakteur ist, sondern Teil der sozialen Kultur einer modernen und auf Nachhaltigkeit setzenden Gesellschaft ist (vgl. Thole 2003), so wird dies bislang in den bildungs- und sozialpolitischen Debatten scheinbar nur am Rande zur Kenntnis genommen“ (Pothmann 2007, S. 42).

4.6 Kulturelle Jugendbildung

Außerschulische kulturelle Jugendbildung ist eine spezifische Form der Jugendarbeit nach § 11, Abs. 3, Satz 1 KJHG, in Bezug auf Förderstrukturen ist sie Bestandteil der Kulturförderung. In diesem Abschnitt wird nach Bildungsmöglichkeiten in der kulturellen Jugendbildung gefragt. Dabei werden Ansätze und Konzepte vorgestellt und diskutiert, wie Bildungsprozesse von Jugendlichen im Kontext von kultureller Jugendbildung erfasst und reflektiert werden können. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welchen Beitrag kulturelle Jugendbildung zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen im Jugendalter leisten kann.

Kulturelle Jugendbildung kann und soll Jugendlichen Schlüsselkompetenzen vermitteln. Junge Menschen brauchen, um ihr Leben selbständig und verantwortungsvoll führen zu können, „neben einer soliden Schul- und Berufsbildung Fähigkeiten, die weniger mit Wissen als vielmehr mit Lebenskunst zu tun haben. Sie brauchen Gewissheit über die eigenen Stärken, Mut, die Dinge kritisch zu betrachten, Vertrauen in die eigene Kraft und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen für sich und andere. ... Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ist ein zentrales Ziel der kulturellen Kinder- und Jugendbildung... Kreativität, soziales Interesse, Verantwortungsbewusstsein und Selbstbewusstsein werden gefördert im aktiven Umgang mit den Künsten oder den anderen Arbeitsformen der kulturellen Bildung. So unterstützen z.B. Theater, Tanz, Rhythmik, Zirkus, Musik, Literatur, Medien und bildende Kunst Kinder und Jugendliche, sich in der Welt zurecht zu finden“ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung o.J.).

Darüber hinaus ist kulturelle Jugendbildung oder Jugendkulturarbeit⁷ ein wichtiger Bildungsort, an dem wichtige Erfahrungen und Lernprozesse möglich sind informelle Bildung im Sinne der Entwicklung der Persönlichkeit, des Aufbaus von Selbstkonzepten und der Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Auf dieses Bildungspotenzial von Jugendkulturarbeit hat Werner Lindner in einer explorativen Studie zu Bildungswirkungen kultureller Kinder- und Jugendarbeit aufmerksam gemacht (Lindner 2003). Auf der Basis von Interviews mit Kindern und Jugendlichen und mit pädagogischen Mitarbeitern werden in dieser Studie vielfältige Bildungsmöglichkeiten und –prozesse sichtbar gemacht. In den Interviews mit Kindern und Jugendlichen werden Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Selbst-Entfaltung, Möglichkeiten, Neues auszuprobieren und blo-

7 Beide Begriffe werden hier synonym gebraucht. Gebräuchlich ist auch der Begriff kulturelle Kinder- und Jugendarbeit. Unterschiede in Bezug auf Konzeption und Programmatik werden hier nicht weiter vertieft.

ckierte oder verschüttete Optionen zu verwirklichen, als wichtige Bildungswirkungen von Jugendkulturarbeit erkennbar (Lindner 2003, S. 83). Diese Studie kommt deshalb zu dem Ergebnis, dass kulturelle Jugendarbeit als offenes, vielfältiges System von Erfahrungsorten und Bildungsmöglichkeiten Bildungseffekte in den Bereichen Ich-Stärke, Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, soziale Sensibilität und der Kultivierung der ästhetischen Expressivität ermöglichen kann. Diese Prozesse können rekonstruiert und beschrieben werden, verlässliche Aussagen über Bildungseffekte sind, zumindest mit den Methoden dieser Studie, allerdings nicht möglich (vgl. Lindner 2003, S. 79).

Kompetenznachweis Kultur

Die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) hat mit dem „Kompetenznachweis Kultur“ ein Verfahren entwickelt, mit dem Prozesse des Kompetenzerwerbs in der Jugendkulturarbeit reflektiert und dokumentiert werden können. Mit dem „Kompetenznachweis Kultur“ sollen vor allem Schlüsselqualifikationen erfasst werden. Der „Kompetenznachweis Kultur“ ist ein Zertifikat, ein Bildungspass, in dem die künstlerische Aktivitäten und dabei erworbene Schlüsselkompetenzen beschrieben werden. Er dient somit für die Jugendlichen selbst als auch bei Bewerbungen als Nachweis für außerschulische Aktivitäten und Engagement in der Kulturarbeit und dabei erworbener Kompetenzen. Neben der Dokumentation und dem Nachweis von Kompetenzen stellt die Arbeit mit dem Kompetenznachweis zunächst jedoch ein Verfahren dar, Bildungsprozesse im Kontext von Jugendkulturarbeit bewusst zu machen und zu reflektieren. Der Kompetenznachweis Kultur wird in einem gemeinsamen Prozess von Jugendlichen und pädagogischer Fachkraft erstellt, der Prozess ist in vier Schritte gegliedert:

1. In einem ersten Schritt wird ein Anforderungsprofil formuliert, in dem festgehalten wird, welche Anforderungen in der konkreten künstlerischen Aktivität gegeben sind und welche Kompetenzen dabei erworben werden können.
2. Daran schließt sich ein Prozess der Beobachtung an, wie der Jugendliche die Arbeit im konkreten Projekt oder in der künstlerischen Aufgabe durchführt. Diese Beobachtung erfolgt durch Fachkraft und Jugendliche.
3. Fachkraft und Jugendlicher tauschen in einem gemeinsamen Gespräch ihre Beobachtungen aus und reflektieren den Prozess.
4. Fachkraft und Jugendlicher erstellen den Kompetenznachweis, in dem sie Stärken und Fähigkeiten des Jugendlichen bei der Durchführung des Projekts oder in der künstlerischen Aktivität darstellen und beschreiben (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung o.J.).

Eine Stärke dieses Zertifizierungsverfahrens von Kompetenzen im Bereich non-formaler Bildung besteht in dem dialogischen Bewusstmachen von Kompetenzen und dem Reflektieren von künstlerisch-kulturellen Aktivitäten. Dieser Prozess des Nachweises von Kompetenzen ist somit selbst Bestandteil eines Bildungsprozesses, da er den Erwerb von Kompetenzen in der nachträglichen Reflexion bewusst macht und dafür sensibilisiert, welche Stärken und Fähigkeiten Jugendliche in der künstlerisch-kulturellen Arbeit entwickeln und entfalten.

Schlüsselkompetenzen können in relativ kurzen Projekten und künstlerischen Aktivitäten sichtbar werden, der Prozess des Aufbaus von Schlüsselkompetenzen dagegen erfordert viel Zeit. Hier reicht es nicht, eine künstlerisch-kulturelle Aktivität über ein paar Tage oder Wochen durchzuführen, hier bedarf es einer langfristigen, kontinuierlichen Arbeit. Das wird auch in den Beispielen der BKJ zum Kompetenznachweis Kultur sichtbar. Bildung in der Jugendkulturarbeit, als Prozess des Aufbaus von Schlüsselkompetenzen, bietet viele Möglichkeiten der umfassenden Bildung des Menschen. Dies erfordert viel Zeit, da es dabei auch

um den Aufbau und die Entwicklung von Haltungen geht. Instrumentelle Kompetenzen können in speziellen Kursen auch in relativ kurzer Zeit erworben werden, ebenso auch spezifisches Wissen, dies ist nicht möglich, wenn es um den Aufbau von personalen und sozialen Kompetenzen geht. Um Jugendliche mit Angeboten und Aktivitäten der kulturellen Jugendbildung in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und beim Aufbau von Schlüsselkompetenzen fördern zu können, kommt es deshalb darauf an, ihnen über einen längeren Zeitraum eine Teilhabe zu ermöglichen. Das bedeutet, dass Angebote kultureller Jugendbildung kontinuierlich und verlässlich durchgeführt werden und nicht nur in Form von kurzfristigen Aktionen und Projekten.

In einer Evaluation des Kompetenznachweises Kultur wurden künstlerisch und kulturell aktive Jugendliche befragt, wie sie sich in Bezug auf die Kompetenzbereiche Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz einschätzen. Befragt worden sind Jugendliche, die an dem Nachweisverfahren teilgenommen haben und Jugendliche, die nicht daran teilgenommen haben. Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Jugendlichen bezüglich ihrer Kompetenzen können nicht nur durch eine Teilnahme am Kompetenznachweis Kultur erklärt werden, wichtige Einflussfaktoren sind Geschlecht, Alter und Orientierungen der Jugendlichen in Bezug auf künftiges kulturelles Engagement. Mädchen und jüngere Jugendliche im Alter von 12 bis 15 Jahren profitieren in besonderer Weise von dem Verfahren des Kompetenznachweises. Mädchen, die am Nachweisverfahren teilgenommen haben, schätzen ihre Sozialkompetenz höher ein als Mädchen, die nicht an dem Verfahren teilgenommen haben: Der Kompetenznachweis, so der Evaluationsbericht, unterstützt Mädchen, ihre Kompetenzen einzuschätzen. Ähnliches gilt auch für jüngere Jugendliche im Alter von 12 bis 15 Jahren, auch sie haben in der Befragung höhere Werte in der Zustimmung als Jugendliche aus der Kontrollgruppe. Auch Jugendliche, die planen, sich künftig kulturell zu engagieren, schätzen ihre Selbst-, Sozial- und

Methodenkompetenzen höher ein als Jugendliche der Kontrollgruppe (Bericht über die Evaluation des Kompetenznachweises Kultur, S. 7f).

Mädchen schätzen insgesamt ihre in der kulturellen Aktivität erworbenen Kompetenzen geringer ein als Jungen. Dies ist möglicherweise dadurch zu erklären, dass sie unsicherer und kritischer in ihrer Selbsteinschätzung sind und den Prozess des Kompetenzerwerbs differenzierter reflektieren, insofern unterstützt das Nachweisverfahren insbesondere Mädchen bei der Einschätzung ihrer Kompetenzen (vgl. ebd., S. 9). Diese Kompetenzen können sie in künstlerisch-kulturellen Aktivitäten, aber auch an anderen Orten und Gelegenheiten erworben haben. Insofern zeigt sich, dass der Kompetenznachweis Kultur nicht nur in der Kulturarbeit erworbene Kompetenzen reflektiert, sondern in der Kulturarbeit Kompetenzen sichtbar macht. Somit stellt das Verfahren des Kompetenznachweises selbst einen wichtigen Teil des Bildungsprozesses dar.

Zusammenfassung

Kulturelle Jugendbildung bietet Jugendlichen vielfältige informelle und non-formale Bildungsgelegenheiten. Sie fördert Kompetenzen im musisch-künstlerischen Bereich, darüber hinaus können in der kulturellen Jugendbildung auch allgemeine soziale, kulturelle und personale Kompetenzen erworben werden, Schlüsselqualifikationen in einem weiten Sinne. Das macht Einrichtungen der Jugendkulturarbeit über die kulturelle Bildung im engeren Sinne zu wichtigen Orten informeller und non-formaler Bildung in einem weiten Sinne. Außer-schulische kulturelle Jugendbildung leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen im Jugendalter. Allerdings gibt es auch soziale Disparitäten in der Nutzung der Angebote der Jugendkulturarbeit.

4.7 Formale, non-formale und informelle Bildung im Jugendalter: Ein Zwischenresümee

Bildungsprozesse im Jugendalter verlaufen im Zusammenspiel von formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen. Ungleichheiten in Bezug auf Bildungschancen können in allen drei Bereichen begründet sein. Aufgrund von kumulativen Effekten können dadurch Bildungsbenachteiligungen verstärkt werden. Massive Ungleichheiten in den Bildungschancen und Bildungsverläufen stellen somit in einer demokratischen Gesellschaft ein Gerechtigkeitsproblem dar. Da Bildung eine entscheidende Ressource der Lebensführung darstellt und da geringe und unzureichende formale und informelle Bildung ein höheres Risiko der sozialen Ausgrenzung, schlechtere Chancen für eine gelingende berufliche Integration, für eine selbständige Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe bedeutet, handelt es sich darüber hinaus nicht nur um ein bildungspolitisches, sondern auch ein sozialpolitisches Problem.

Um der doppelten Benachteiligung von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Verhältnissen in der formalen und der informellen Bildung entgegenwirken, sind mehrere Maßnahmen erforderlich: So ist einerseits eine bessere individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen in und außerhalb der Schule notwendig, um zu vermeiden bzw. minimieren, dass herkunftsbedingte Benachteiligungen in der Familie sich als Bildungsbenachteiligung in Bezug auf formale Bildungsinstitutionen auswirken. Hier sind individuelle Förderangebote in der Schule und Möglichkeiten der informellen und non-formalen Bildung zu nutzen und zu verbessern. Andererseits werden diese Maßnahmen durch schulstrukturelle Aspekte und Fragen von Bildungsbenachteiligung überlagert.

5. Handlungsbereiche und Entwicklungslinien: Strategien und Konzepte

5.1 Aufbau einer jugendtauglichen Schulkultur

Eine zukunftsfähige Schule muss nicht nur eine in Bezug auf ihren Output erfolgreiche Schule sein. Sie kann sich nicht nur daran messen lassen, ob sie gute Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler hervorbringt, sie muss sich auch der Frage stellen, ob sie Kinder und Jugendliche in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit fördert, sie unterstützt und herausfordert im Prozess ihres Aufwachsens und ob sie ihnen Perspektiven vermittelt, in der Welt der Gegenwart und mit den zukünftigen Herausforderungen zurecht zu kommen.

Bildung und Lebensbewältigung markieren Perspektiven für Schulentwicklung (Mack 1999). Um Schule so zu entwickeln, dass Bildung in einem umfassenden Sinne der allseitigen Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit möglich wird und dass Schule ein Ort ist, der Kinder und Jugendliche in ihren Bewältigungsstrategien in Bezug auf Entwicklungsaufgaben, Krisensituationen oder riskante und prekäre Lebenslagen unterstützt, ist eine grundlegende Reform der Schule nötig. Mit den beiden Begriffen Bildung und Lebensbewältigung wird es möglich, Schule als sozialen Ort zu begreifen, an dem Kinder und Jugendliche ihre eigenen Fragen und Probleme bearbeiten und lösen können (vgl. Mack 2004). Das bedeutet, die Verengung des Verständnisses und Auftrags von Schule auf Unterricht und Wissensvermittlung zu überwinden und Schule als Ort für Kinder und Jugendliche zu gestalten.

Schule als sozialen Ort für Kinder und Jugendliche zu begreifen und zu gestalten heißt, ihnen in der Schule Möglichkeiten zu bieten, Erfahrungen von Aus-

grenzung und Entfremdung, Entwurzelung und Enttäuschung durch gegenläufige Erfahrungen auszugleichen. Das Konzept des sozialen Ortes, an dem bildende Erfahrungen möglich sind und belastende und stigmatisierende Erfahrungen überwunden werden, spielt in der Sozialpädagogik eine wichtige Rolle. In der Schule ist dieses Prinzip bisher noch wenig beheimatet. Schule als sozialen Ort zu gestalten stellt eine Herausforderung und Chance dar, um Kindern und Jugendlichen, insbesondere in benachteiligten Lebensverhältnissen, mit individuellen Schwierigkeiten und in riskanten Lebenslagen Wege zu Bildung zu eröffnen. Diese Herausforderung kann mit schul- und mit sozialpädagogischen Mitteln angegangen werden.

Die Bedeutung des sozialen Ortes in der Sozialpädagogik

Aufgabe der Pädagogik ist es, einen sozialen Ort zu konstituieren, in dem Erfahrungen von Ausgrenzung und Entwurzelung revidierbar werden, an dem Kinder und Jugendliche zu sich finden können, ungelöste Konflikte und verdrängte, belastende und überfordernde Erfahrungen zulassen und bearbeiten können. Bernfelds Konzept des sozialen Ortes ist gerade darin für die Sozialpädagogik bedeutsam, wie Burkhard Müller hervorgehoben hat (Müller 1992).

Auch wenn Bernfelds Konzept lange nicht zur Kenntnis genommen wurde, so ist doch längst „Ort“ eine unverzichtbare Kategorie im sozialpädagogischen Denken. Michael Winklers „Theorie der Sozialpädagogik“ gründet auf den beiden zentralen Begriffen Subjekt und Ort. Sozialpädagogisches Denken, so Winkler, „beginnt, wo überlegt wird, wie ein Ort beschaffen sein muß, damit ein Subjekt als Subjekt an ihm leben und sich entwickeln kann, damit er auch als Lebensbedingung vom Subjekt kontrolliert wird. Sozialpädagogisches Handeln stellt somit Räume zur Verfügung, in welchen sich die Individuen wieder

bewegen und miteinander als Subjekte verkehren, zugleich auch sich selbst bilden können“ (Winkler 1988, S. 279).

Schule als sozialer Ort?

Schule begreift sich traditionell nicht als sozialer Ort des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, sondern vornehmlich als Einrichtung zur Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, als Institution für die Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation. Dabei ist Schule als sozialer Ort immer schon durch die äußeren Bedingungen und Gegebenheiten, ihre Räume, Ausstattung und Einrichtung, und durch die Beziehungen und Interaktionen bestimmt. Die Bedeutung des Schulraums wird allenfalls in reformpädagogischen Kontexten reflektiert und eine systematische Bearbeitung der Frage nach dem sozialen Ort der Schule fehlt bislang in der Schulpädagogik. Erforderlich sind insbesondere Überlegungen und Konzepte, wie Schule ein sozialer Ort für Kinder und Jugendliche in schwierigen und benachteiligten Lebenslagen sein kann, an dem Erfahrungen der Ausgrenzung und Entwurzelung, der Stigmatisierung und des Scheiterns überwunden werden können. Wie aber kann Schule zu einem solchen Ort werden? Sie kann es, wenn sie erstens ihre schulischen Aufgaben und ihre schulpädagogischen Arbeitsformen und Handlungsmöglichkeiten als Anlässe zur Herstellung eines solchen sozialen Ortes begreift, wenn sie zweitens über sozialpädagogische Kompetenz verfügt, und wenn sie es drittens als Thema und Aufgabe von Schulentwicklung sieht, Brücken zwischen der Schule und den außerschulischen Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler zu bauen, diese Lebenswelten zum Bezugspunkt von Schulentwicklung zu machen, wenn sie also systematisch nach einer Verbindung von formaler, non-formaler und informeller Bildung fragt.

5.1.1. Jugendtaugliche Schulkultur

Schule verfügt über eigene, schulpädagogische Mittel, um Erfahrungen emotionaler Entwurzelung zu begegnen. Sie kann dies erstens durch den Unterricht selbst erreichen, durch eine geeignete Wahl der Inhalte und Methoden. Kulturelle Bildung ist dazu hervorragend geeignet, Theaterspiel, Musikmachen, Malen und Schreiben zum Beispiel. Kinder und Jugendliche sind allerdings darauf angewiesen, dass sie unterstützt werden, eine gute Anleitung bekommen, dass sie Stilmittel und Darstellungsformen ausprobieren, Techniken üben können, dass sie sachliche Kritik erhalten, die zum Weitermachen motiviert, und dass ihnen Gelegenheiten gegeben werden, das, was sie können, auch zu zeigen und dafür Anerkennung zu bekommen. Sie kann ein sozialer Ort werden zweitens durch eine entsprechende Gestaltung der Räume der Schule, die anregend sind, um sich dort als Schülerin und Schüler forschend und gestaltend zu betätigen, die Begegnungen ermöglichen und nicht nur Durchgangs- oder Aufenthaltsort sind, die Raum bieten, eigene Interessen und Erfahrungen einzubringen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Schulen brauchen deshalb wesentlich mehr als nur Unterrichtsräume und Flure, die sie verbinden: Werkstätten und Labore, Bibliotheken und Sporthallen, Räume, um zu Essen und um Essen zuzubereiten, Räume für kleine Gruppen und für Besprechungen, in denen man ungestört ist von anderen, und große Räume für Aufführungen und öffentliche Veranstaltungen, Nischen und Rückzugsmöglichkeiten, Möglichkeiten zum Spielen, Tanzen und Toben. Schule kann drittens zu einem sozialen Ort werden, in dem Erwachsene, die dort arbeiten, sich Zeit nehmen für Kinder und Jugendliche. Gemeinsam gestaltete Zeit im Unterricht und in außerunterrichtlichen Vorhaben, Zeiten außerhalb des Unterrichts, in denen sich Erwachsene, Kinder und Jugendliche in einer Weise begegnen können, in der auch persönliche Fragen und Themen angesprochen werden können, sie sich gegenseitig respektieren können, in der es nicht nur um Unterricht und Leistung geht. Dazu ist ein neues

Verständnis von Lehrerarbeit erforderlich, das mehr umfasst als Stundengeben. Lehrerinnen und Lehrer müssen deshalb einen großen Teil ihrer Arbeitszeit an der Schule verbringen, dort ihren Arbeitsplatz haben, mit anderen Kolleginnen und Kollegen in kleinen Teams zusammenarbeiten, um gemeinsam die Gestaltung des Unterrichts und der Schule voranzubringen.

5.1.2. Sozialpädagogische Kompetenzen und Dienstleistungen an der Schule

Schulen brauchen sozialpädagogische Kompetenzen, sozialpädagogische Fachkräfte als regulären Bestandteil des Personals an der Schule. Eine bewährte und wichtige Form stellt dabei Schulsozialarbeit dar. Darüber hinaus müssen an Schulen, insbesondere im unteren Bildungsbereich und in sozial benachteiligten und schwierigen Gebieten, Angebote und Leistungen Sozialer Arbeit erreichbar sein.

Schulsozialarbeit ist ein sozialpädagogisches Handlungsfeld, ein Angebot der Jugendhilfe an einem für Kinder und Jugendliche wichtigen Teil ihrer Lebenswelt. Als Angebot und Maßnahme der Jugendhilfe ist Schulsozialarbeit in diesem Sinne den im Kinder- und Jugendhilfegesetz formulierten Zielen verpflichtet. „Jugendhilfe soll (...) junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (§ 1 (3) 1 KJHG), sie hat den Auftrag, "dazu beizutragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen" (§ 1 (3) 4 KJHG).

Schulsozialarbeit als Angebot und Aufgabenbereich der Jugendhilfe stellt ein Bindeglied dar zwischen der Schule und speziellen fachlichen Diensten und

Kompetenzen der Jugendhilfe wie der Hilfen für Familien oder erzieherischer Hilfen. Schulsozialarbeit bietet selbst Beratungs-, Unterstützungs- und Förderangebote für Kinder und Jugendliche an der Schule an und sie vermittelt an andere Fachdienste und spezielle Leistungen der Jugendhilfe. Sie knüpft auf institutioneller Ebene Verbindungen zu anderen Institutionen der Jugendhilfe und anderen Einrichtungen im Bereich Sozialer Arbeit im regionalen Umfeld der Schule und leistet so einen Beitrag zur sozialräumlichen Vernetzung von Schule.

Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter nehmen Kinder und Jugendliche in der Schule anders wahr als Lehrerinnen und Lehrer. Sie sehen nicht vordergründig einen Jungen oder ein Mädchen, das den Unterricht stört oder das Lernen verweigert, sie sehen in diesem Verhalten von Jugendlichen Hinweise auf tieferliegende Schwierigkeiten und unbewältigte Alltagssituationen. Kinder und Jugendliche brauchen in der Schule Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die sie unterstützen und Hilfen bieten bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Lebensproblemen, die die Familie, das soziale Milieu oder die Schule, ihre Lebenswelt also, fordern und verursachen, die von dort herrühren und die sich dort manifestieren. Insofern stellt Schulsozialarbeit auch eine wichtige Brücke dar zwischen den Bereichen der formalen und informellen Bildung, sie kann dazu beitragen, Friktionen zwischen diesen Bereichen zu mildern und so zu verhindern suchen, dass sie sich negativ auf individuelle Bildungsverläufe auswirken und Schulerfolg gefährden.

Ein Schwerpunkt von Schulsozialarbeit besteht in der Prävention und Früherkennung von Konflikten und Problemen von Schülerinnen und Schülern in der Schule. Das sozialpädagogische Interesse an Schulsozialarbeit gilt allerdings nicht nur den Problemkindern in der Schule, sondern den Problemen der Kinder mit der Schule. Insofern wird eine kritische Position der Schulsozialarbeit ge-

genüber der Institution Schule eingenommen; aus der Sicht der Sozialpädagogik geht es um die Frage, ob und wie Schule förderlich für Kinder und Jugendliche ist bzw. sein kann. Sozialpädagogik und Schule werden nicht in Opposition zueinander gesehen, eher versteht sich Sozialpädagogik als eine kritische Begleiterin der Schule - Schulsozialarbeit als ein solidarischer Partner der Kinder und Jugendlichen in der Schule.

Das heißt auch, Schulsozialarbeit leistet nicht nur sozialpädagogische Einzelfall- und Gruppenarbeit, sie kann auch als eine Institution gesehen werden, deren Aufgabe auch darin besteht, an einer Verbesserung des Klimas einer Schule zu arbeiten, zum Aufbau einer jugendtauglichen Schulkultur beizutragen.

Neben den sozialpädagogischen Motiven und Interessen liegt in diesem Anspruch auch ein schulpädagogisches Motiv für Schulsozialarbeit begründet. Schulsozialarbeit kann einen Beitrag leisten zur Reform der Schule, sie kann dazu beitragen, dass sich in der Schule ein weiter und pädagogisch begründeter Leistungsbegriff stärker durchsetzt; sie kann helfen bei der notwendigen Annäherung der Schule an die Lebenswirklichkeit und den Alltag ihrer Schülerinnen und Schüler und so Verbindungen schaffen zwischen Schule und den außerschulischen Lebenswelten.

In diesem Sinn kann Schulsozialarbeit dazu beitragen, dass junge Menschen in der Schule mit ihren Problemen und Schwierigkeiten nicht alleingelassen werden, dass sie im Gegenteil in der Schule Hilfen zur Bewältigung ihrer Lebensprobleme finden; sie kann auch dazu beitragen, dass Schulen vor den sie belastenden und sie lähmenden Problemen nicht kapitulieren, dass Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Personal mit anderen professionellen Kompetenzen gemeinsam an einer Veränderung der Situation, in der sich die Schule befindet, arbeiten, und die aktuellen Schwierigkeiten als

Herausforderung begreifen lernen, die Schule insgesamt pädagogisch zu gestalten und weiterzuentwickeln.

Neben Schulsozialarbeit bedarf es an Schulen auch weiterer Angebote Sozialer Arbeit für Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern. Erziehungsberatung, Drogenberatung, Gesundheitsdienste, Beratungen der Arbeitsagenturen können in niedrigschwelliger Form auch an Schulen angeboten und verfügbar sein, soziale Dienstleistungen stellen aber auch Mittagsbetreuung und Freizeitangebote an der Schule dar. Ganztagschulen übernehmen solche Funktionen, sie werden aber auch an anderen Schulen, die als Halbtagschulen geführt werden, zunehmend wichtiger.

5.1.3. Lebensweltorientierte Schulentwicklung

Soll Schule, insbesondere in sozial benachteiligten Stadtteilen und Regionen, zu einem sozialen Ort werden muss dies auch zum Thema und zur Aufgabe von Schulentwicklung werden. Dabei müssen die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangs- und Bezugspunkt für Schulentwicklungsprozesse werden. Es bedarf dazu systematischer Kenntnisse in den Schulen über die Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler. Dazu bieten Kooperationen mit der Jugendhilfe und stadtteil- bzw. gemeinwesenorientierte Zusammenarbeit mit anderen Institutionen Sozialer Arbeit viele Gelegenheiten. Regelmäßige Erkundungen über die lebensweltlichen Gegebenheiten, wie sie etwa in der sozialraumorientierten Jugendhilfeplanung praktiziert werden, stellen eine weitere Möglichkeit für Schulen dar, die Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen.

Das Zusammenwirken von schulpädagogischen und sozialpädagogischen Kompetenzen kann dazu beitragen, dass sich Schule in ihrem Selbstverständnis wandelt und eine Schulkultur aufbaut, die von Anerkennung und Respekt getragen wird und sich auf die Lebenslagen und Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler einlässt. Schule und Jugendhilfe können sich so gemeinsam in einen Prozess einer lebensweltorientierten Schulentwicklung begeben und so gemeinsam Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrer Herkunft und sozialen Lage in ihrer Bildung in einem umfassenden Sinne fördern.

In diesem Sinne kann die Kooperation von Schule und Jugendhilfe zu einer lebensweltorientierten Schulentwicklung führen (vgl. Mack/Raab/Rademacker 2003). Dazu sind auch die Öffnung der Schule zum Gemeinwesen und der Bezug zum sozialräumlichen Kontext zu zählen. Schulentwicklung in diesem Sinne kann dann nicht mehr auf die Entwicklung der einzelnen Schule beschränkt bleiben, sondern wird zu einem Entwicklungsprozess, an dem alle Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Stadtteil oder in einer Kommune gemeinsam beteiligt sind.

Perspektivwechsel: Für eine zukunftsfähige Schule

1. Kinder und Jugendliche sind Subjekte ihrer Bildung: Ein erster Perspektivwechsel für eine zukunftsfähige Schule besteht darin, Kinder und Jugendliche als Subjekte ihres Bildungsprozesses anzuerkennen und ernst zu nehmen. Schule muss sich als Institution begreifen, die Bildungsprozesse von Kinder und Jugendliche unterstützt und fördert, ohne jedoch ein Monopol zu besitzen und definieren zu können, was Bildung sei, oder bestimmen zu können, wie individuelle Bildungsprozesse verlaufen. Kinder und Jugendliche als Subjekte ihres Bildungsprozesse zu sehen, Bildung als Ko-Konstruktionsprozess zu begreifen

und danach zu fragen, welche Unterstützung und Förderung Kinder und Jugendliche für ihre Bildung brauchen, macht eine Neubestimmung des Selbstverständnisses und der Aufgaben von Schule notwendig. Lehrpläne und schulische Curricula sind dann immer noch eine wichtige Grundlage für eine Verständigung über Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, Bildung ist jedoch ein umfassender Prozess, der durch schulische Angebote und durch informelle Gelegenheiten und Strukturen beeinflusst und geprägt wird. Individuelle Lern- und Entwicklungspläne für jedes Kind und jeden Jugendlichen können diesen Prozess planbar machen und in einer Weise dokumentieren, dass Fortschritte und Förderungsbedarf erkennbar werden.

2. Bildung in einem weiten Verständnis bezeichnet einen Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit, der kognitive, emotionale und soziale Entwicklungen umfasst und der ein selbständiges und mündiges Subjekt als Ziel hat, in Bezug auf das soziale Zusammenleben, gesellschaftliche Integration, politische und kulturelle Teilhabe und Integration in Arbeit und Beruf. Dieser Blick auf Bildung erfordert einen Perspektivwechsel in der Schule, da neben der Schule auch andere Bildungsorte und -gelegenheiten bedeutsam sind. Deshalb gilt es, nach dem Zusammenspiel von formaler und informeller Bildung zu fragen und Kinder und Jugendliche in der Schule so zu fördern, dass formale Bildungsangebote der Schule und informelle Bildungsprozesse in ein konstruktives Wechselverhältnis gebracht werden können. Angesichts der Ungleichheiten der Zugangschancen zu formalen und informellen Bildungsgelegenheiten sollte sich Schule deshalb vor allem als Institution begreifen, die individuelle Bildungsprozesse unter Berücksichtigung der lebensweltlichen Voraussetzungen und Bedingungen unterstützt und dabei darauf achtet, Ungleichheiten und Benachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler auszugleichen und kompensatorische Angebote zu machen.

3. Lebensbewältigung als schulpädagogisches Handlungsprinzip: Lebensbewältigung als schulische Aufgabe zu sehen, bedeutet einen weiteren Perspektivwechsel für eine zukunftsfähige Schule. Traditionell sieht sich Schule nicht dafür zuständig, ob Kinder und Jugendliche mit Entwicklungsaufgaben, Krisen oder in riskanten und schwierigen Lebenslagen zurechtkommen und geeignete Bewältigungsstrategien dafür entwickeln. Gelingt es ihnen nicht, fallen sie als Störer in der Schule auf und müssen mit mehr oder weniger drastischen Sanktionen rechnen. Schulverweise und Umschulungen sind dabei keine seltenen Maßnahmen. Das Problem, das hinter diesen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern steht, wird dabei in der Regel nicht gelöst, sondern nur verschoben. Lebensbewältigung als Handlungsprinzip bedeutet, Kindern und Jugendlichen auch in der Schule Angebote und Hilfen zur Bewältigung von schwierigen Situationen, ungelösten Konflikten oder bei belastenden und überfordernden Problemen zu machen. Lebensbewältigung als schulpädagogisches Handlungsprinzip zu begreifen ist deshalb notwendig, da Bildung und Lebensbewältigung in einem wechselseitigen Verhältnis stehen. Bildung ist zum einen ohne gelingende Lebensbewältigung beeinträchtigt, schulische Misserfolge sind häufig das Resultat von gescheiterten oder untauglichen Strategien der Lebensbewältigung. Lebensbewältigung enthält zum anderen auch eine Bildungsdimension, Hilfen zur Lebensbewältigung können auch Bildungsprozesse initiieren, wenn schwierige Situationen gelöst, geeignete Strategien gefunden und durch eine Verbesserung der Lebensverhältnisse auch eine Disposition für Lern- und Bildungsprozesse geschaffen wird.

4. Kooperation von Schule und Jugendhilfe: Eine zukunftsfähige Schule braucht Jugendhilfe als verlässlichen und kontinuierlichen Kooperationspartner. Beide Institutionen, Schule und Jugendhilfe haben den Auftrag, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen und zu fördern, beide Institutionen haben dabei unterschiedliche Schwerpunkte und bringen unterschiedli-

che fachliche Kompetenzen ein. Schule kann nicht darauf verzichten, Jugendhilfe als Partner in Bezug auf Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu sehen, im Gegenteil, ohne Kooperationen von Schule und Jugendhilfe besteht die Gefahr, dass Ansätze und Maßnahmen von Schule und Jugendhilfe sich gegenseitig in die Quere kommen und blockieren. Um gemeinsame Strategien und Synergieeffekte erzeugen zu können, bedarf es deshalb der Kooperation von Schule und Jugendhilfe in Bezug auf alle Handlungsbereiche und Aufgabenfelder der Jugendhilfe, von der Kindertagesbetreuung über Hilfen für Familien, Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit bis zu den vielfältigen Angeboten und Maßnahmen im Bereich der Hilfen zur Erziehung.

Schule kann in der Jugendhilfe einen Partner finden, der sie darin unterstützt, ein der Pluralität der Lebenslagen adäquates Angebot und kompensatorische Leistungen für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen und bildungsfernen Milieus zu entwickeln. Es geht dabei unter anderem auch darum, Kinder und Jugendliche mit Schul- und Lernschwierigkeiten überhaupt erst in die Lage zu versetzen, am Unterricht teilzunehmen. Dies muss als gemeinsame Aufgabe von Schule und Jugendhilfe gelöst werden. In der Schule sind dafür geeignete Bedingungen zu schaffen. Dazu gehören auch eine stärkere Individualisierung des Unterrichts und das Berücksichtigen der Interessen und Erwartungen der Kinder und Jugendlichen.

5.2 Schule und Familie

Schule und Familie stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Schule als formaler Bildungsort ist auf Familie in mehrfacher Weise angewiesen, um als Schule erfolgreich sein zu können. Sie braucht Familie als wichtigen Ort informeller Bildung von Kindern und Jugendlichen und sie braucht ihre

alltäglichen Dienstleistungen und Organisationskünste, damit Kinder und Jugendliche überhaupt in der Lage sind, am Unterricht erfolgreich teilnehmen zu können. Schule fordert diese Leistungen von der Familie ohne zu fragen, wie Familien diese Leistungen erbringen, und sie gibt vor, wie Familien diese Passung mit den schulischen Vorgaben und Erwartungen herstellen sollen. Dies erfolgt bisher in der Regel unhinterfragt und wird als selbstverständliche Leistung Familien abverlangt, ohne danach zu fragen, wie Familien in den jeweils spezifischen Lebenslagen diese Leistungen erbringen. In Abhängigkeit von diesen familialen Leistungen definiert Schule die Vorgaben, und bringt damit die Familie in eine abhängige, untergeordnete Position der Schule gegenüber. Es besteht für Familie bisher so gut wie keine Möglichkeit, mit der Schule diese Erwartungen und Leistungen gleichberechtigt aushandeln zu können. Und sind Familien von sich aus nicht in der Lage, ihre Kinder in der von der Schule geforderten Weise auf Schule und Unterricht vorzubereiten und sie fit zu machen, im Betrieb Schule mithalten zu können, wird das meist als Problem der Familien und nicht als Problem des Verhältnisses zwischen Schule und Familie thematisiert. Dies spiegeln viele Klagen seitens der Schule, Unterricht sei nicht mehr möglich, weil die Eltern versagen und Lehrerinnen und Lehrer erst Erziehungsaufgaben übernehmen müssten, bevor sie mit ihrem Geschäft der Bildung beginnen können.

Mit dem Ausbau von Ganztagschulen wird allerdings Betreuung mehr und mehr als schulische Aufgabe und Leistung anerkannt und erbracht. Damit verändern sich einige wichtige Bedingungen im Verhältnis von Schule und Familie. Der Ausbau von Ganztagschulen könnte somit auch ein neues Verhältnis von Schule und Familie hervorbringen. Mit der Diskussion um Ganztagschule steht so auch das Verhältnis von Schule und Familie auf der Agenda (vgl. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005).

Verlaufen die Beziehungen zwischen Schule und Familie trotz der geschilderten schwierigen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen in der Schule alter Art in Deutschland in der überwiegenden Mehrzahl immerhin noch halbwegs akzeptabel und erzeugen überschaubare und lösbare Konflikte, so gibt es dennoch nicht wenige Fälle, in denen es zu fast vollständigen Brüchen im Verhältnis zwischen Schule und Familie kommt. Lehrkräfte und Eltern können dann kaum noch miteinander kommunizieren, konstruktive Auseinandersetzungen und Aushandlungsprozesse sind dann so gut wie nicht mehr möglich. Schwierig wird dies insbesondere dann, wenn Eltern selbst mit sich und ihren Erziehungsaufgaben nicht klar kommen und Schule als Institution erfahren, die sie kontrolliert und bevormundet.

Um Bildung von Kindern und Jugendlichen im Zusammenspiel von formalen und informellen Bildungsprozessen bestmöglich fördern zu können, bedarf es eines neuen Verhältnisses von Schule und Familie generell, insbesondere jedoch bei massiven Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Hier bedarf es tragfähiger und belastbarer Arbeitsbündnisse zwischen Schule und Eltern, vor allem der unteren sozialen Schichten. Schule muss dabei nach neuen Wegen suchen, wie sie auf Eltern zugehen und mit ihnen umgehen kann, ohne sie zu bevormunden, kontrollieren oder mit dem Vorwurf zu konfrontieren, selbst an der Misere schuld zu sein. Schule kann dabei vor allem auch nicht beanspruchen, allein zuständiger und kompetenter Akteur bei Schulschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu sein, ohne andere Akteure einzubeziehen, Eltern und Fachdienste der Jugendhilfe. Allerdings kann auch Jugendhilfe nicht sich allein zuständigen Akteur verstehen, ohne mit der Schule zusammen zu arbeiten. Im Folgenden werden zunächst allgemeine Konturen für ein neues Verhältnis von Schule und Familie aufgezeigt, daran anschließend werden zwei Fallbeispiele von Jugendlichen mit massiven Schulversäumnissen vorgestellt.

Vor diesem Hintergrund wird diskutiert, wie eine Zusammenarbeit von Schule, Jugendhilfe und Eltern gestaltet werden kann.

Neues Verhältnis von Schule und Familie – Erwartungen an das Projekt Ganztagschule

Eine zentrale familienpolitische Begründung für Ganztagschulen stellt die Verfügbarkeit von verlässlichen, öffentlich verantworteten Betreuungsangeboten für Kinder dar. Mit der Definition von Ganztagschulen der KMK, die ein mindestens siebenstündiges Angebot inkl. Mittagessen an drei Schultagen pro Woche voraussetzt, sind für erwerbstätige Mütter und Väter noch längst keine verlässlichen Betreuungszeiten an der Schule erkennbar. Außerdem sind, wie aus der Sicht der Schule weithin üblich, Fragen der Betreuung in Schulferien ausgespart. Gestaltung von Ganztagschule muss sich deshalb an den Bedürfnissen und Bedarfen von Eltern und Familien orientieren. Das bedeutet, dass in der Regel ganztägige Angebote an mindestens vier Schultagen, evtl. auch von Montag bis Freitag vorhanden sein sollten, auch in den Ferien sind Angebote erforderlich, dabei können auch Kooperationen von mehreren Schulen geeignet sein, um ein verlässliches Betreuungsangebot vorhalten zu können.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht bezeichnet den Aus- und Aufbau von Ganztagschulen in Deutschland als „Projekt Ganztagschule“, weil bisher noch nicht absehbar ist, in welcher Richtung, quantitativ und qualitativ, dieser Ausbau verläuft, wie sehr sich Schule dabei verändert und in welcher Form Schule mit außerschulischen Institutionen kooperiert und wie sie sich zu den außerschulischen Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler öffnet. Das betrifft auch das Verhältnis von Schule und Familie.

Als ein zentrales Kriterium zur Bewertung des Verhältnisses von Schule und Familie nennt der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht das der Verlässlichkeit schulischer Angebote und Dienstleistungen. „Verlässliche Angebote müssen sich an den Belangen von Familien orientieren und bedarfsgerecht vorgehalten werden, sie müssen darüber hinaus auch Verlässlichkeit in den Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schüler und den Bezugspersonen in den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten sichern. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, ist insbesondere im Grundschulalter eine Kontinuität in den Beziehungen zu den am Nachmittag tätigen Personen eine wichtige Voraussetzung. Deshalb sind kurzfristige Beschäftigungsverhältnisse und ein häufiger Wechsel der Betreuungspersonen in den ganztägigen Angeboten nach Möglichkeit zu minimieren.

Verlässlichkeit in diesem Sinne stellt ein Qualitätskriterium für Ganztagschulen und ganztägige Angebote dar. Zu einer guten Qualität ganztägiger Angebote gehört auch ein (...) breites Bildungsangebot am Nachmittag. Eltern brauchen eine Gewähr, dass ihre Kinder in den ganztägigen Angeboten eine anregende und vielfältige Förderung erfahren, dass sie Bildungsangebote aus einem breiten Angebotsspektrum auswählen können, die den kindlichen bzw. jugendlichen Interessen, Bedürfnissen und Entwicklungsanforderungen entsprechen (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 328f).

Unabhängig vom Ausbau von Ganztagschulen bedarf es einer grundlegenden neuen Form der Zusammenarbeit von Schule und Eltern. Dazu bedarf es eines neuen Verständnisses von Beratung an der Schule, an der Eltern und Schüler gleichberechtigt beteiligt sind und von den Lehrerinnen und Lehrern nicht nur als Ratsuchende und zu Beratende, sondern auch als Experten in eigener Sache gesehen werden. Es bedarf gemeinsamer Arbeitsbündnisse von Schule, Jugendhilfe und Eltern und niedrigschwelliger Angebote Sozialer Arbeit am Ort Schu-

le für Eltern und ihre Kinder, insbesondere in sozial benachteiligten Stadtteilen und an Schulen im unteren Bildungsbereich.

Neue Beratungskultur an der Schule

Beratung ist ein wichtiger Teil der Lehreraarbeit. Lehrerinnen und Lehrer beraten Schüler und Eltern. Beratungsgespräche finden im Schulalltag ständig statt, Lehrer beraten Schüler im Unterricht und in den Pausen, zwischen Tür und Angel, manchmal auch zu festen Beratungszeiten. Beratung der Eltern an festgelegten Zeiten statt und kurzfristig und bei Bedarf. Eine übliche Form der Beratung der Eltern sind Elternsprechtage, diese Gespräche sind jedoch in ein enges zeitliches Korsett eingebunden, das keine großen individuellen Spielräume für die Gestaltung der Gespräche zulässt. Die Rahmenbedingungen für Beratungsgespräche zwischen Lehrern und Eltern sind also nicht besonders gut, eine professionelle Beratungskultur ist dabei so gut wie nicht möglich. Dabei kommt der gemeinsamen Beratung von Lehrern und Eltern eine wichtige Funktion zu, um Erwartungen der Schule und der Eltern zu klären, um Friktionen zwischen Schule und Familie zu vermeiden, um Schülerinnen und Schülern in Schule und Familie gemeinsam fördern zu können und um den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern nicht zu gefährden, insbesondere bei Leistungsschwierigkeiten oder sozialen Problemen. Im Gegenteil spricht viel dafür, dass eine wenig entwickelte Beratungskultur an der Schule auch wesentlich zum Scheitern vieler Schulkarrieren beiträgt.

Gefordert sind dabei Beratungsgespräche, in den Lehrerinnen und Lehrer sich auf die Gesprächssituation einlassen ohne Eltern zu bevormunden und sie mit Rezepten und Handlungsempfehlungen zu belehren. Lehrerinnen und Lehrer nehmen in den Beratungsgesprächen mit Eltern häufig eine Expertenrolle ein,

aufgrund ihrer Berufsrolle nicht verwunderlich, einer offenen Beratungssituation allerdings nicht angemessen. Viele Beratungsgespräche scheitern dabei auch an der problemorientierten Art der Gesprächsführung der Lehrkräfte, die einen offenen Beratungsprozess, an dem auch Eltern gleichberechtigt eingebunden sind, nicht zulassen (vgl. Söll 2004). In professionelle Beratungssituationen steht dagegen der Beratungsprozess im Vordergrund. Das Beratungsgespräch vermeidet dabei schnelle Antworten, Tipps und Anweisungen, der Beratende unterstützt sein Gegenüber, eine Lösung zu finden, im Beratungsgespräch wird nach einer Definition des Problems gesucht.

Damit Beratungsgespräche zwischen Lehrern und Eltern in dieser Weise verlaufen können, bedarf es einer Professionalisierung der Beratungstätigkeit durch eine bessere Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte für diesen Bereich der Lehrarbeit, es bedarf auch einer neuen Organisation der Beratungsgespräche. Ein Modell könnte das „Entwicklungsgespräch“ sein, das in Schweden eingeführt worden ist und das frühere sogenannte „Viertelstundengespräch“ abgelöst hat. An diesem „Entwicklungsgespräch“ sind Schüler, Eltern und Lehrer beteiligt.

Das Gespräch wird in der Regel schriftlich vorbereitet, Schüler formulieren zu Beginn des Schuljahres, was sie in diesem Schuljahr erreichen wollen. In vielen Schulen werden Portfolios eingesetzt, in denen der Entwicklungsprozess der Schüler dokumentiert ist. Im Entwicklungsgespräch stehen die Schüler im Mittelpunkt, sie formulieren ihre Pläne und Ziele, die Eltern bringen ihre Sicht ein. Lehrkräfte sind eher Moderatoren in diesen Gesprächen, gemeinsam mit allen Beteiligten werden mögliche und nötige Hilfestellungen und Unterstützungen gesucht. Im Laufe des Gesprächs wird ein individueller Plan des Schülers aufgestellt und Absprachen getroffen, wie dieser Plan umgesetzt werden kann. Das Ergebnis des Gesprächs wird schriftlich festgehalten und von allen Beteiligten

unterschrieben. So können Vereinbarungen und Verabredungen beim nächsten Gespräch aufgegriffen und ausgewertet werden (vgl. Söll 2004). „Das schwedische Beispiel zeigt die Richtung an, in die schulische Beratung entfaltet werden kann: eine deutliche Ausrichtung der Gespräche auf angestrebte Lösungen, verbunden mit einer Handlungsorientierung für alle Beteiligten: Eltern, Schüler wie Lehrer(innen). Diese sollten dabei ihre Ideen den Eltern und Schülern nicht überstülpen, sondern helfen, unterschiedliche Möglichkeiten aufzuzeigen. Als Ergebnis des Gesprächs können z.B. ein Handlungsplan, eine Verabredung, eine Selbstverpflichtung des Schülers oder die Zusicherung gezielter Unterstützung durch die Lehrkraft stehen“ (Söll 2004, S. 44).

Arbeitsbündnisse zwischen Schule, Jugendhilfe und Eltern

Eine langfristige und verlässliche Zusammenarbeit von Schule, Jugendhilfe und Eltern ist dann erforderlich, wenn Kinder und Jugendliche aufgrund der sozialen Verhältnisse, in denen sie aufwachsen, oder individueller Schwierigkeiten mit sich selbst, mit ihrer Familie und mit den Anforderungen ihrer sozialen Umwelt, insbesondere der Schule, nicht zurecht kommen. Häufig beeinträchtigen diese Schwierigkeiten und Verhältnisse auch ihre Bildungsverläufe in negativer Weise bis zum Scheitern in der Schule. Im Folgenden werden zwei Fallbeispiele vorgestellt, in denen Jugendliche in ihrer Schullaufbahn scheitern und den Schulbesuch abbrechen. An diesen Fallgeschichten kann aufgezeigt, wie dringend notwendig eine verlässliche Zusammenarbeit von Schule, Jugendhilfe und Eltern ist und welche Folgen es haben kann, wenn diese Zusammenarbeit unterbleibt.

Alberto⁸

Albertos Eltern stammen aus Süditalien, er hat einen älteren Bruder. Die Eltern ziehen bald nach Albertos Geburt von Deutschland nach Neapel, dort besucht Alberto einen Kindergarten und kommt mit sechs Jahren in die Schule. Die Beziehung zwischen Alberto und seinem Vater verschlechtert sich nach der Geburt des jüngeren Bruders. Die Familie zieht wieder nach Deutschland, als Alberto sieben Jahre ist. Er kommt in eine erste Klasse in der Grundschule, dort versteht er kein Wort Deutsch. Weil seine Leistungen sehr schlecht sind, empfiehlt die Lehrerin eine Hausaufgabenhilfe. Obwohl nicht vorgesehen, wird er während des 2. Schuljahrs in der deutschen Grundschule in die 1. Klasse zurückgestuft.

„Die Schule ist für Alberto kein guter Ort geworden. Er wehrt inzwischen alle Lern- und Leistungsanforderungen ab, doch die harten Konflikte zwischen ihm und der Klassenlehrerin finden auf der Ebene von Beziehungs- und Verhaltensstörungen statt“ (Freyberg/Wolff 2005, S. 26).

Im letzten Grundschuljahr erhält Alberto auf Initiative der Lehrerin eine Lernhelferin. Über den Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) finanziert kümmert sich eine Studentin engagiert um ihn. Alberto kommt nach der Grundschule in eine Gesamtschule. Dort verschärfen sich die Probleme. Er schlägt ständig um sich, trotz Ordnungsmaßnahmen eskaliert der Konflikt. Daraufhin stellt die Schule einen Antrag auf Feststellung eines besonderen Förderbedarfs. So kommt das örtliche Beratungs- und Förderzentrum (BFZ) ins Spiel. Dennoch wird nach Jahren von der Gesamtschule ein Schulverweis ausgesprochen. Die Studentin bittet den ASD darum, sie aus der Arbeit mit Alberto zu entlassen. Alberto kommt in eine Hauptschule. Dort trifft er auf einen starken Hauptschullehrer,

8 Quelle: Thomas von Freyberg / Angelika Wolff: Viel zu viel – und nie genug! Der Fall Alberto, in: Freyberg/Wolff 2005, S. 24 – 55

seine Strategie der Drohungen und Gewalt gegen andere kann er nicht fortsetzen. Dafür verweigert er jede Leistung. Er wird zum Schulschwänzer.

Mit 13 Jahren erhält Alberto besondere Fördermaßen von einem Team des BFZ. Zwischen dem Klassenlehrer Albertos an der Hauptschule und der Mitarbeiterin und dem Mitarbeiter des BFZ gibt es keinen Kontakt. Wie schon früher auch, kommt es auch zu keiner Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. Auch das Tandem des BFZ scheitert an den Eltern und bricht den Kontakt ab.

Nachdem Alberto den Schulbesuch verweigert hatte, kommt er in eine Lernwerkstatt des BFZ. Das Team der Lernwerkstatt, ein Lehrer, eine Sozialpädagogin und ein Werkpädagoge, nehmen von den diagnostischen Erhebungen des BFZ-Tandems, das sich um ihn bemüht hatte, nichts zur Kenntnis. Da es im Team Konflikte gibt, wird auch intern streng arbeitsteilig gearbeitet. Der Anfang in der Lernwerkstatt verläuft für Alberto ruhig und unauffällig, doch nach drei Monaten kippt sein Verhalten, er greift auf seine Verhaltensmuster zurück, die er in der Gesamtschule gelernt hat. Der Lehrer an der BFZ kapituliert, der Konflikt im Team eskaliert, ihre Arbeit mit Alberto ist gescheitert. Der Lehrer schreibt eine Sonderpädagogische Förderempfehlung für Alberto. Dabei nimmt er zum ersten Mal das Gutachten seiner Kollegen aus dem BFZ zur Kenntnis.

Er schreibt:

„Über die Ursachen für das destruktive Lernverhalten von Alberto, aus welchen Gründen er nicht bereit ist, sein vorhandenes Leistungsvermögen auszuschöpfen, können zur Zeit nur Vermutungen ausgesprochen werden. Ein Anteil wird mit Sicherheit sein, dass Alberto einen Teil seiner Konflikte, die er mit seinem Vater hatte, am Lehrer aufarbeitet“ (ebd., S. 44).

Conny⁹

Conny (14) hat massive familiäre Probleme. Sie lebt bei ihrer Mutter, streitet sich viel mit ihr und ihren Halbgeschwistern. Der Kontakt zum Vater, der eine neue Familie hat, ist sehr unregelmäßig. Conny will der Familiensituation entfliehen und wünscht sich eine eigene Wohnung.

Mit der Schule hat sie ebenfalls massive Probleme. Sie geht nicht mehr in die Schule, will den Hauptschulabschluss nicht absolvieren und stattdessen ein Freiwilliges Ökologisches Jahr (FÖJ) machen. Aufgrund ihres häufigen Schulabsentismus muss sie 60 Arbeitsstunden ableisten.

Das Verhältnis zur Mutter verschlechtert sich drastisch, die Probleme zu Haus eskalieren. Mit 15 Jahren bekommt sie eine ambulante erzieherische Maßnahme, die auf ein halbes Jahr befristet ist. Ziel dieser „Ambulanten Intensiven Begleitung“ (AIB) ist es, in dieser Zeit ein soziales Netzwerk aufzubauen, das Connys Situation stabilisiert und längerfristig für sie tragfähig ist. Als Netzwerkpersonen benennt Conny ihre Eltern und Großeltern.

Die Begleiterin von AIB verschafft Conny eine Einraumwohnung neben der Wohnung der Mutter. Dadurch wird das Verhältnis zur Mutter wesentlich entlastet. Die Begleiterin akzeptiert Connys Weigerung, die Schule zu besuchen und einen Hauptschulabschluss zu machen, sie schafft es, Conny von der Schulpflicht zu befreien und vermittelt sie in ein FÖJ in einem kleinen Dorf weit entfernt von der Heimatstadt.

Mit 16 ist Conny im FÖJ, doch nach kurzer Zeit stellen sich gravierende Schwierigkeiten ein. Sie kommt mit der Arbeit und den Arbeitgebern nicht zurecht und vermisst das Großstadtleben. Die Situation im FÖJ spitzt sich zu, Conny muss die Stelle verlassen und kehrt in ihre Heimatstadt zurück. Dort eskalieren die Probleme sehr schnell, die pädagogische Betreuerin des FÖJ

9 Quelle: Hoops/Permien 2003, S. 122 – 126

vermittelt ihr eine neue FÖJ-Stelle in der Nähe ihrer Heimatstadt. Nach zwei Monaten wird sie auch dort entlassen. *„Mit Jungs feiern die ganze Nacht durch – war halt verboten - und, naja, dann kam halt auch das Ecstasy und das Crystal und damit gings dann richtig los. Egal.“*

Zurück in ihrer Heimatstadt vermittelt sie die frühere AIB-Begleiterin in eine Berufsfindungsnahe. Doch auch dazu hat sie bald keine Lust mehr. Sie hat ihren Drogenkonsum massiv gesteigert und schafft es nicht, morgens aus dem Bett zu kommen. Sie bricht ab.

Dass sie bei AIB Netzwerkpartner benannt hat, ist ihr nicht mehr präsent. Um die Großeltern nicht zu enttäuschen, verbirgt sie vor ihnen ihre Probleme. Vom Vater bekommt sie lediglich Geld, wenn sie welches braucht. Das Verhältnis zur Mutter ist völlig zerstört, sie hat Conny die Wohnung gekündigt, nachdem sie ihr aus Wut eine Ohrfeige verpasst hatte.

Mit 17 Jahren steht Conny ohne Hauptschulabschluss, ohne Wohnung, mit nicht abgeleiteten Arbeitsstunden und mit massiven Drogenproblemen da. Sie sagt von sich: *Irgendwie mach ich alles so zwei Wochen, und dann hab ich keine Lust mehr. Da kann man nix machen.*

Rückblickend sagt sie zu AIB: *„Also die Frau Schulze, die war toll, die war wie ne Freundin zu mir. Naja, ich wäre manchmal nicht so freundlich gewesen, hätte auch Kritik gesagt. Und ich wäre an ihrer Stelle – ja- strenger gewesen, dann hätte ich vielleicht mehr draus gemacht. Ich war ja vor AIB kurz vor dem Abschluss der 9., hätte ich die zwei Monate noch weiter gemacht, hätte ich wenigstens den Hauptschulabschluss kriegen können.“*

Bildungsprozesse junger Menschen in benachteiligten und erschwerten Lebenslagen sind gewöhnlich dadurch gekennzeichnet, dass viele Institutionen und Personen an ihnen beteiligt sind. Leider auch, dass diese Institutionen unterschiedliche, ja sogar gegensätzliche Strategien der Intervention verfolgen. Und

häufig gibt es massive Brüche zwischen den institutionellen Angeboten und Anforderungen und den lebensweltlichen Vorstellungen und Mustern in der Familie und den sozialen Netzwerken, auch wenn dies auf den ersten Blick gar nicht auffällt, weil man ja im Kontakt ist und miteinander redet.

In den Fallgeschichten von Alberto und Conny werden die fatalen Folgen nicht erfolgter oder schlechter professioneller Kooperation überdeutlich sichtbar. In diesen Geschichten gibt es auch keine konstruktive Zusammenarbeit zwischen den Institutionen und den lebensweltlichen Netzwerken und den darin agierenden Personen.

Im Beispiel von Conny wird keine Kooperation von Jugendhilfe und Schule erkennbar. Vermutlich ist der Fall Conny eher eine Ausnahme. Er zeigt jedoch auf drastische Weise, welche fatalen Folgen es haben kann, wenn formale Bildung, dazu gehören auch formale Schulabschlüsse, in ihrer Bedeutung für Bildungs- und Bewältigungsprozesse von Kindern und Jugendlichen seitens der Jugendhilfe unterschätzt werden und wenn Jugendhilfe, dort, wo sie mit Schulversagen und Schulverweigerung zu tun hat, nicht alles daran setzt, diesen Kindern und Jugendlichen einen erfolgreichen Abschluss der Schule zu ermöglichen.

Jugendhilfe kann, auch wenn sie eine wichtige Institution für die Bildung von Kindern und Jugendlichen ist, nicht ausblenden und ignorieren, was Schule für die Bildung von Kindern und Jugendlichen bedeutet. Jugendhilfe muss deshalb ihr Verhältnis zur Schule klären. Sie muss ein Interesse haben, dass Kinder und Jugendliche in der formalen Bildungsinstitution Schule partizipieren und der formale schulische Bildungsprozess erfolgreich verläuft. Dafür gibt es viele Formen und Mittel, der Jugendhilfe selbst, z.B. durch Angebote der Schulsozialarbeit oder durch sozialpädagogische Angebote für Kinder und Jugendliche

mit schulaversivem Verhalten, und in Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, in denen sich Jugendhilfe konstruktiv an der Verbesserung der Verhältnisse in der Schule und im außerschulischen Alltag einmischt und dabei Schule nicht aus ihrer eigenen Verantwortung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen, insbesondere in benachteiligten und schwierigen Lebensverhältnissen, entlässt.

Freyberg und Wolff sehen in dem Fehlen von tragfähigen Arbeitsbündnissen der Professionellen untereinander und mit der Familie einen wesentlichen Grund des Scheiterns von Alberto. Sie sehen dabei vier Dimensionen „struktureller Verantwortungslosigkeit“:

1. „Keine vertikale Integration“: Der Fall Alberto ist durchzogen von Abbrüchen und Diskontinuitäten – auf Seiten der zuständigen Institutionen und der professionellen Akteure. Es gibt keinen integrierten, langfristig angelegten und reflektierten Hilfeprozess. Alle Institutionen beginnen von Neuem scheinbar bei Null. „Der Neuanfang wird – geradezu ideologisch überhört – inszeniert und legitimiert so eine fachlich höchst fragwürdige defizitäre Praxis“ (Freyberg/Wolff 2005., S. 51).
2. „Keine horizontale Integration des Hilfe- und Fördersystems“: Alberto und seine Familie erhalten viele Hilfen und Maßnahmen, es fehlt jedoch an einer „Koordination der Interventionen und Maßnahmen“ (ebd., S. 52). Die strikte Arbeitsteilung zwischen Schule und Jugendhilfe, das Fehlen professioneller Kooperation, innerhalb einer Institution und zwischen den Institutionen, bezeichnen Freyberg/Wolff als „institutionelle Vermeidung“ (ebd., S. 52).
3. „Institutionelles Aufmerksamkeitsdefizit“: Es gibt im Fall Alberto keine belastbaren und längerfristige Arbeitsbündnisse, nicht unter den Professionellen und nicht mit den Adressaten ihrer Arbeit. Damit solche Arbeitsbündnisse zustande kommen können, ist ein professionelles Fallverstehen

notwendig, um die Schwierigkeiten und Hindernisse, die diesem im Wege stehen, erkennen zu können.

4. „Kein Verständnis der individuellen Konfliktgeschichte“: „So ist es auch nicht verwunderlich, dass die Fachleute in Schule und Jugendhilfe ihre jeweiligen Interventionen und Maßnahmen nicht in den Kontext einer höchst riskanten Entwicklungsgeschichte stellen. Und ohne eine Integration des Hilfe- und Fördersystems (horizontale Integration) kann sich unter den beteiligten Professionellen kein angemessenes Verständnis der Konfliktodynamik in den Beziehungen Albertos zu seinen Helfern herausbilden“ (ebd., S. 54).

Mit dem Begriff „strukturelle Verantwortungslosigkeit“ wollen Freyberg und Wolff „das allgegenwärtige Spiel um wechselseitige Schuldzuschreibungen zu verlassen. Es gibt verantwortungsloses und schuldhaftes Handeln in dem von uns untersuchten Feld, und es gibt Scheitern und Versagen bei allen Beteiligten – doch es kommt darauf an, die institutionellen und strukturellen Bedingungen, die verantwortliches Handeln behindern oder verbieten, zu identifizieren und zu verändern“ (ebd., S. 16). Dazu gehört auch, „von den Störern zu lernen“ (ebd.).

5.3 Jugendarbeit

Jugendarbeit ist ein eigener Bildungsort, der Bildung in einem umfassenden Verständnis als Ressource für alltägliche Lebensbewältigung ermöglicht. Jugendarbeit ist dabei ein Ort, der insbesondere Jugendlichen in sozial benachteiligten Lebensverhältnisse Möglichkeiten der Lebensbewältigung eröffnen kann, die Voraussetzung sind, um sich überhaupt auf Bildung, hier vor allem im Sinne formaler Bildung, einzulassen. Deshalb sind Angebote der Jugendarbeit für alle Jugendlichen wichtig, insbesondere jedoch für Jugendliche in benachteilig-

ten sozialen Verhältnissen. Hier müssen Zugänge geschaffen werden durch sozialraumbezogene Konzepte und Methoden und durch Kooperationen mit Schulen. Angebote der Jugendarbeit können dabei in der Schule oder in den Einrichtungen der Jugendarbeit durchgeführt werden. Schulen können benachteiligte Jugendliche in Jugendverbände und Vereine vermitteln, durch Projekte oder gemeinsame Veranstaltungen. Damit können die sozialen Netzwerke dieser Jugendlichen erweitert und in der Geselligkeit mit anderen Jugendlichen und Erwachsenen informelle Bildungsprozesse angeregt werden. Auch bei Kooperationen von Jugendarbeit und Schule muss der Eigensinn non-formaler Bildung der Jugendarbeit erhalten werden, um die Chancen und Möglichkeiten dieses spezifischen Bildungsortes auch in der Zusammenarbeit zu erhalten.

Kooperation von Jugendarbeit und Schule

Jugendarbeit und Schule arbeiten in vielen Bereichen und in unterschiedlichen Formen zusammen. Mit dem Ausbau von Ganztagschulen hat die Kooperation von Jugendarbeit und Schule an Bedeutung gewonnen, viele neue Formen der Kooperation sind initiiert und ausprobiert worden. Diese vielfältigen Formen der Kooperation von Jugendarbeit und Schule können folgenden Modellen zugeordnet werden:

- Einzelne, sporadische Kooperation bei besonderen Anlässen und Aktionen
- Regelmäßige Angebote der Jugendarbeit an Schule in Form von Kursen oder Arbeitsgemeinschaften
- Entwicklung und Durchführung von Projekten in Kooperation von Jugendarbeit und Schule

- Gestaltung des Unterrichts und des außerunterrichtlichen Angebots einer Schule in gemeinsamer Verantwortung von Jugendarbeit und Schule
- Schulentwicklung durch Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Im Folgenden werden Beispiele einer projektbezogenen Form der Kooperation, der gemeinsamen Gestaltung von Schule und Unterricht und der Schulentwicklung durch Kooperationen von Jugendarbeit und Schule vorgestellt. Das erste Beispiel ist im Bereich der Offenen Jugendarbeit angesiedelt, das zweite im Bereich der Jugendkulturarbeit, das dritte in der Mobilen Jugendarbeit. Die Zuordnung zu den Modellen ist dabei nicht trennscharf, das Beispiel der Jugendkulturarbeit kann sowohl dem Modell „Gemeinsame Gestaltung von Unterricht“ als auch dem Modell „Schulentwicklung“ zugeordnet werden.

Projekt „Oberhausen is(s)t gut!“ des Stadtjugendrings Augsburg

Ein Beispiel einer projektbezogenen Kooperation von Schule und Offener Jugendarbeit stellt das Projekt „Oberhausen is(s)t gut!“ des Stadtjugendrings Augsburg dar. Das Projekt wurde vom Jugendhaus des Stadtjugendrings im Stadtteil Oberhausen, einem sozial benachteiligten Stadtteil, gemeinsam mit der Förderschule St. Martin durchgeführt. Es war eines der Praxismodelle im Modellprojekt „j.a.m.b.u.s. – Jugendarbeit macht Bildung und Schule ... besser“ des Bayerischen Jugendrings (Bayerischer Jugendring 2006). Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe der Förderschule organisierten jeweils für einen Zeitraum von acht Wochen ein Mittagessen-Angebot für Gäste im benachbarten Jugendhaus. Jeweils eine kleine Gruppe von fünf Schülerinnen und Schülern war für diesen Zeitraum für den kleinen Restaurantbetrieb verantwortlich, vom Einkaufen über das Kochen bis zum Servieren, Kassieren und Spülen. Dazu arbeiteten sie von Dienstag bis Freitag von 10.30 Uhr bis 14.30 Uhr im

Jugendhaus. Das Projekt war in der Schule im Bereich Berufsvorbereitung angesiedelt (vgl. Bayerischer Jugendring 2006, S. 169 - 180).

Kulturelle Bildung in der Ganztagschulklasse der Hauptschule Perlacher Straße in München

„Die Hauptschule an der Perlacher Straße in Giesing liegt in einem sozial sehr schwachen Viertel, in dem die Kinder täglich viele Stunden sich selbst überlassen sind, der Ausländeranteil extrem hoch ist, die Eltern kaum Hilfestellungen bei schulischen Aufgaben leisten können, einige Eltern alleinerziehend sind, oft selbst ein niedriges Bildungsniveau besitzen, teilweise arbeitslos sind und eventuell selbst Probleme mit der eigenen Lebensgestaltung haben.

Folge ist, dass die Eltern den Kindern nur wenige bzw. keine Anregungen im Hinblick auf Kultur, Erziehung und Bildung zuteil werden lassen, was die Kinder in ihrer gesamten Persönlichkeitsentwicklung benachteiligt.“ (Wolfgang Miller, in: Kulturelle Bildung 2006, S. 12).

Mit der Einrichtung einer Ganztagsklasse wollte die Schule bessere Bedingungen für Bildung in einem umfassenden Sinn ermöglichen. Die Schule sieht dabei in der kulturellen Bildung besonders gute Möglichkeiten, benachteiligte Kinder und Jugendliche zu fördern. Sie hat deshalb nach einem Kooperationspartner im Bereich der Jugendkulturarbeit gesucht. Gemeinsam mit der PA/Spielen in der Stadt e.V., dem Institut für angewandte kulturelle Bildung e.V. und dem Kultur- und Schulservice München ist ein Konzept für die Ganztagsklassen entwickelt worden, das vielfältige Angebote und Arbeitsformen der kulturellen Jugendbildung an der Schule vorsieht. Diese Kurse und Angebote werden am Vormittag und am Nachmittag durchgeführt und mit den Unterricht in anderen Fächern verzahnt. An der Durchführung sind Lehrkräfte der Schule

und Kulturpädagogen und Künstler der außerschulischen Kooperationspartner beteiligt.

Das Projekt hat im Schuljahr 2006/07 mit einer 5. Klasse begonnen. Im ersten Jahr der wurden Angebote in den Bereichen Bildnerisches Gestalten, Medien/Video, Theater, Tanz und Zirkus durchgeführt. Diese kulturpädagogischen Angebote sind Bestandteil des regulären Angebots der Schule (vgl. Abb. 10)

Abb. 10: Stundenplan Kulturelle Bildung der 6. Klasse im Schuljahr 2007/08

| Std. | Mo | Di | Mi | Do | Fr |
|------|-------------------|---------------------------------|-------------------------------|-------------------------|---------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | Bildn. Gestalt. | Improtheater Förderunt. D | Fotografie Förderunt. D | Tanz Förderunt. D | Theater |
| 4 | Bildn. Gestalt. | Improtheater Förderunt. M | Fotografie Förderunt. M | Tanz Förderunt. M | Theater |
| 5 | | | | | |
| 6 | Essen | Essen | Essen | Essen | |
| 7 | | | | | |
| 8 | | | | | |
| 9 | | | | | |
| 10 | Hausaufga- ben | Hausaufgaben | Hausaufgaben | Hausaufgaben | |

Quelle: Projekt „Kulturelle Bildung im Ganztage an der Hauptschule Perlacher Straße“

Nach dem ersten Jahr werden aus Sicht der Jugendkulturarbeit folgende Erfahrungen bilanziert: „Durch die sehr kurzfristige Ausschreibung der ersten Ganztagsklasse ergab sich eine sehr schwierige und in Alter, sozialem Hintergrund und Wissensstand sehr heterogene Gruppe aus 25 Schülern und Schülerinnen,

mit der die Klassenleiterin, die beteiligten Lehrkräfte und die Kulturpädagogen immer wieder zu „kämpfen“ hatten.

Trotz der gruppendynamischen und sozialen Schwierigkeiten ist es in allen Angeboten gelungen, den Kindern basale Fertigkeiten in der jeweiligen Kunstform zu vermitteln und einen Teil für die gemeinsame Abschlussperformance zu erarbeiten. Insgesamt lässt sich sagen, dass sich das soziale Miteinander in der Klasse, das zu Beginn extrem von Aggression und gegenseitiger Ausgrenzung geprägt hat, deutlich verbessert hat und gemeinsames Arbeiten an einem Thema, Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Medium und kreativer Ausdruck über die jeweilige Kunstform entwickeln sich zunehmend. Die Zusammenarbeit mit der jeweiligen Lehrkraft wurde von allen Kulturpädagogen als wesentlich für das Gelingen der Arbeit angesehen“ (Alexander Wenzlik, in: *Kulturelle Bildung 2006*, S. 19).

Impulse für Schulentwicklung durch Kooperation von Schule und Mobiler Jugendarbeit

Eine andere Perspektive der Kooperation von Schule und Jugendhilfe wird am Beispiel der Kooperation eines Trägers der mobilen Jugendarbeit mit einer Hauptschule in einem sozial benachteiligten Stadtteil in Stuttgart sichtbar. Der Träger bietet vielfältige Leistungen der Jugendhilfe an der Schule an, unter anderem Schulsozialarbeit und ein erweitertes Betreuungsangebot, und er übernimmt in weiten Teilen das Kooperationsmanagement der Ganztagschule. Diese Zusammenarbeit, die bereits seit vielen Jahren besteht, hat zu einer Öffnung der Schule zu ihrem Umfeld geführt, Angebote und Arbeitsformen der Jugendhilfe an der Schule erscheinen selbstverständlich und sind für Lehrerinnen und Lehrer unverzichtbar. Diese langjährige Kooperation der Schule mit einem Träger der Jugendhilfe hat so auch die pädagogische Kultur der Schule verändert,

z.B. in der Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern, und bringt wichtige Impulse für Schulentwicklung hervor (Flad/Bolay 2005, S. 12ff).

Sozialraumorientierte und zielgruppenspezifische Öffnung der Angebote der Jugendkulturarbeit

Angebote der Jugendkulturarbeit sind für sozial benachteiligte Jugendliche zu öffnen. Sozialräumlich orientierte Projekte und zielgruppenspezifische Angebote von Jugendkunstschulen in sozial benachteiligten Stadtteilen zeigen, dass auch sozial benachteiligte und bildungsferne Jugendliche durch Jugendkulturarbeit erreicht werden können.

Modellprojekt „Bitte wenden! Kunst auf der Rückseite der Stadt“

Der Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (BJKE) hat im Sommer 2002 das Modellprojekt „Bitte wenden! Kunst auf der Rückseite der Stadt“ in acht Städten in Stadtteilen mit besonderem städtebaulichen Entwicklungsbedarf, Stadtteilen mit sozialen Problemen also, durchgeführt. Jugendkunstschulen vor Ort haben Kunstprojekte auf öffentlichen Plätzen und an anderen Orten, darunter auch einer leer stehenden Wohnung durchgeführt. An diesen künstlerischen Projekten haben Kinder aus diesen Stadtteilen mitgearbeitet, die sonst keinen Zugang zu Jugendkunstschulen finden. Mit den Projekten ist es gelungen, öffentliche Räume mit Kunst anders zu gestalten, Kunstwerke der Kinder öffentlich zu präsentieren. Somit konnten diese Räume von den Kindern auf ihre eigene Art und Weise angeeignet werden. Das Projekt öffnet damit andere Zugänge für öffentliche Räume, in denen sie in der Regel keinen Platz haben und von denen sie sonst eher verdrängt

werden. Diese Kunstprojekte bieten Kindern in diesen benachteiligten Stadtteilen Möglichkeiten des kreativen und künstlerischen Arbeitens, die sie sonst nicht haben, in der Regel auch nicht in der Schule. Durch eigene künstlerische Arbeit, durch das Entwickeln von Ideen gemeinsam mit anderen Kindern und mit Kunstschaaffenden stellt dieses Projekt gute Möglichkeiten kultureller Bildung dar.

Projekt „Der KUNSTcode“

„Auf der Bühne sagt Paris zu Helena: ‚Komm mit mir, bleib nicht hier, geh’ mit mir!‘ Doch Helena bleibt unschlüssig, möchte mit Paris fliehen und entscheidet sich am Ende der Szene doch für die Pflicht. Das Paar geht auseinander, Paris bleibt allein zurück. Musik setzt ein, und eine der eindrucksvollsten Szenen dieser Troja-Inszenierung beginnt. Der Darsteller gibt der Zerrissenheit und Verzweiflung der Figur des Paris tänzerisch eine so ausdrucksstarke Gestalt, wie man es von jemandem, der erst vor eineinhalb Jahren mit dem Tanzen begonnen hat, kaum erwarten würde.

Er und die übrigen Darsteller sind zwischen 14 und 24 Jahre alt und HipHop-Begeisterte. Sie sind in Düsseldorf, Neuss und Umgebung aufgewachsen. Ihre Eltern stammen aus dieser Gegend oder anderen Orten in mindestens 7 unterschiedlichen Staaten Europas, Asiens und Afrikas. Sie alle sind Teilnehmer des Tanz-Theater-Projekts „Ein Kampf um Troja“ der Schule für Kunst und Theater in Neuss. Elf Tänzer und Tänzerinnen hat ihr Choreograf Hamdi Berdid zusammen mit seinem Partner Victor Podstrelnov Anfang 2006 bei einem Casting für sein HipHop-Projekt ausgewählt. Im November 2006 hatte das multimediale Tanztheaterstück Premiere in der Neusser Jugendkunstschule. Zahlreiche weitere Jugendliche, die zuvor deren Räume nie betreten haben, kommen seitdem in die Einrichtung“ (Smith 2007, S. 31).

Das Projekt „Ein Kampf um Troja“ der Jugendkunstschule Neuss ist eines von 15 Einzelprojekten im bundesweiten Modellprojekt „Der KUNSTcode. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog“ des Bundesverbandes der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE). Das Modellprojekt „Der KUNSTcode“ der BJKE ist ein Beispiel für eine zielgruppenspezifische Öffnung der Angebote der Jugendkulturarbeit. Das Modellprojekt ist im Bereich interkultureller Jugendarbeit angesiedelt und möchte insbesondere Jugendliche mit Migrationserfahrung erreichen. Dabei wird versucht, Jugendlichen Zugänge zu außerschulischer kultureller Jugendbildung zu öffnen. Mit den Mitteln und Methoden von kultureller Jugendbildung sollen Jugendliche Möglichkeiten erhalten, ihre Erfahrungen, Fragen und Themen auf neue Weise gemeinsam mit anderen Jugendlichen, mit Kulturpädagoginnen und Künstlern zu bearbeiten. Besondere Aufmerksamkeit und Interesse finden im Projekt Fragen und Themen der interkulturellen Kommunikation bzw. Kommunikationsstörungen und damit verbundener Prozesse der Inklusion und Exklusion. Damit geht es auch darum, Kompetenzen für interkulturelle Kommunikation zu fördern.

In der Begleitforschung zum Modellprojekt wird danach gefragt, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit Jugendliche mit Migrationshintergrund gleichberechtigte Zugänge zu Angeboten der Jugendkunstschulen finden und welche Zugangsbarrieren bestehen. Es geht in diesem Projekt also darum, Erkenntnisse zu gewinnen, wie Arbeit und Angebote von Jugendkulturarbeit generell für Jugendliche attraktiv und erreichbar werden können, die bisher keinen Zugang gefunden hatten.

Viele Projekte in der Jugendarbeit und der Jugendkulturarbeit zeigen auf eindrucksvolle Weise, wie Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Milieus

Angebote außerschulischer kultureller Jugendbildung nutzen und wie sie dabei in ihrem individuellen Bildungsverlauf davon profitieren. Solange es allerdings bei außergewöhnlichen, zeitlich befristeten Projekten bleibt und keine dauerhaft angelegte Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen aufgrund der Projektförderung möglich ist, bleiben diese Projekte eher eine Ausnahme. Erforderlich sind jedoch Förderinstrumente und Strukturen, die eine kontinuierliche Arbeit im Bereich der kulturellen Jugendbildung mit Jugendlichen aus benachteiligten und bildungsfernen Milieus ermöglichen. Dazu bedarf es entsprechender Finanzierungs- und Förderstrukturen, die eine längerfristige Planung der Angebote aus Sicht der Einrichtungen und Träger erlauben. Dazu bedarf es auch neuer Konzepte und Arbeitsformen in den Einrichtungen der Jugendkulturarbeit. Das Projekt „Der KUNSTcode“ der BJKE könnte dazu wichtige Impulse liefern.

5.4 Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Schule und Jugendhilfe erfüllen unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen, sie haben eine unterschiedliche Geschichte, sie folgen unterschiedlichen Handlungsprinzipien und sind rechtlich und institutionell unterschiedlich verfasst. Dies betrifft u.a. das Verhältnis der Zuständigkeiten von Bund, Ländern und Kommunen, das Verhältnis von staatlichen und nicht-staatlichen Trägern und die politische Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern. Im Bereich der Schule sind die Länder für die inhaltliche Gestaltung verantwortlich, Kommunen sind als Schulträger lediglich für Schulbau und sächliche Ausstattung zuständig. Die Gesamtverantwortung für die Ausgestaltung der Jugendhilfe liegt bei den Kommunen. Anders als im Schulbereich haben in der Jugendhilfe Kommunen somit eine deutlich hervorgehobene Rolle.

Strukturell ist die stärkere Dezentralisierung der Jugendhilfe und die größere Selbständigkeit und Autonomie des Personals in der Jugendhilfe gegenüber der Schule zu betrachten. Die Schule ist hierarchisch organisiert, Entscheidungsbefugnisse des Personals auf den unteren Ebenen sind streng geregelt und relativ eingeschränkt. Gleichwohl führen Entwicklungen zu einer größeren Autonomie von Schule und die stärkere Bedeutung der Einzelschule als Handlungseinheit dazu, dass auch im Schulbereich größere Spielräume für die einzelne Schule und mehr Entscheidungsbefugnisse der Schulleitung entstehen.

Unterschiedliche Handlungsmaximen in Schule und Jugendhilfe können ein Potenzial darstellen, das bei der Gestaltung von Ganztagschulen genutzt werden kann. Jugendhilfe kann dabei u.a. folgende Maximen einbringen: Freiwilligkeit, Beteiligung der Adressaten, Lebensweltorientierung, Sozialraumorientierung und Gemeinwesenbezug.

Freiwilligkeit ist ein durchgängiges Prinzip in allen Bereichen der Jugendhilfe, mit Ausnahme der aus dem staatlichen Wächteramt resultierenden Aufgaben. Freiwilligkeit stellt auch eine große Herausforderung dar. Angebote der Jugendarbeit werden von Jugendlichen nur dann in Anspruch genommen, wenn sie attraktiv genug sind und ihren Interessen und Erwartungen entsprechen. Aufgrund unterschiedlichster Zugangsbarrieren (milieu- und schichtspezifische Faktoren, Bekanntheit und Image der Angebote oder Zuschreibung von Angeboten zu bestimmten jugendkulturellen Szenen) bleiben viele Jugendliche von Angeboten der Jugendarbeit ausgeschlossen. In der Kooperation mit Schule liegt deshalb für die Jugendhilfe und insbesondere für Jugendarbeit eine gute Chance, dass ihre Angebote von Jugendlichen genutzt werden.

Beteiligung ist ebenfalls ein fachliches Prinzip der Jugendhilfe in allen Leistungsbereichen. In der Jugendarbeit findet es seinen Ausdruck auch im An-

spruch und in den Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme und Selbstverwaltung durch Jugendliche.

Mit dem Prinzip der *Lebensweltorientierung* in der Jugendhilfe ist auch der Anspruch verbunden, die Trennung von Lern- und Lebenswelten zu überwinden. Lebensweltorientierung als Prinzip Sozialer Arbeit nimmt bei der Planung und Gestaltung von Angeboten und Leistungen Bezug auf Bedarfe und Bedürfnisse der Adressaten. Niedrigschwelligkeit, Alltagsnähe, Partizipation und Regionalisierung bzw. Dezentralisierung der Angebote sind wichtige Bestandteile des Prinzips der Lebensweltorientierung. Sie können in besondere Weise auch bei der Gestaltung von Ganztagsangeboten berücksichtigt werden, um diese Angebote möglichst eng auf die Interessen und Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen, die diese Angebote nutzen, abzustimmen.

Sozialraumorientierung und *Gemeinwesenbezug* als weitere Prinzipien der Jugendhilfe finden im Ansatz der Community education in der Schule eine Entsprechung. Ein Gemeinwesen- oder Stadtteilbezug ist, trotz vieler Konzepte und Bemühungen im Schulbereich immer noch wenig entwickelt. Mit dem Ausbau von Ganztagschulen werden sozialraum- und gemeinwesenorientierte Ansätze in der Schule immer wichtiger. Diese Ansätze zu verstärken stellt deshalb eine besondere Chance der Kooperation von Jugendhilfe und Schule dar.

Diese fachlichen Prinzipien der Jugendhilfe weisen eine hohe Affinität zu reformpädagogischen Ansätzen und Konzepten in der Schule auf, Jugendhilfe und Schule haben hier eine gemeinsame Tradition. Dadurch kann, trotz vieler Unterschiede in Strukturen und Handlungsmaximen, Kooperation von Jugendhilfe und Schule auch erleichtert und fachlich weiterentwickelt werden.

Weiterführende Ansätze der Kooperation von Jugendhilfe und Schule stellen das datenbasierte Handeln von Jugendhilfe und Schule in der Kommune und der Einbezug der Jugendhilfe auch in Prozesse der Schulentwicklung dar.

Kooperationsbereiche

Jugendhilfe kann in Kooperationen mit der Schule vielfältige Arbeitsformen und Aufgabenbereiche einbringen. Kooperationen können in Bezug auf alle Leistungsbereiche der Jugendhilfe (insbesondere Kindertagesbetreuung, Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Hilfen zur Erziehung) und mit unterschiedlicher Reichweite (einzelfallbezogen, gruppenbezogen, schulbezogen und in Bezug auf das Gemeinwesen) stattfinden (vgl. Abb. 11).

Jugendhilfe kann zur Gestaltung von Ganztagsangeboten im außerunterrichtlichen Bereich (Arbeitsgemeinschaften, Schulkultur), im Unterricht (Projekte, Experten im Unterricht, unterrichtsbezogene Förderung und Beratung) und im Bereich der Versorgung und Betreuung (Mittagessen, Freizeitgestaltung) beitragen. Sie profiliert Schule durch Angebote psychosozialer Beratung und Dienstleistung. Schule erweitert sich durch die Kooperation mit der Jugendhilfe und mit anderen Institutionen; schulinterne Kooperation und die Organisation der Schulleitung sind deshalb so zu strukturieren, dass alle Arbeitsbereiche der Schule daran beteiligt sind. Mit dem Ausbau von Ganztagschulen in der Kooperation mit der Jugendhilfe besteht somit eine Chance, die Verengung des Verständnisses und Auftrags von Schule auf Unterricht und Wissensvermittlung zu überwinden und Schule als Ort für Kinder und Jugendliche zu gestalten, an dem neben Erziehung und Bildung ein breites Spektrum sozialer Dienstleistung angesiedelt ist.

Abb. 11:Kooperationsbereiche von Jugendhilfe und Schule

| | Aufgabenbereiche und Leistungen der Jugendhilfe | | | |
|----------------------------|--|---|---|-----------------------|
| Reichweite der Kooperation | Jugendarbeit | Jugendsozialarbeit | Kindertagesbetreuung | Hilfen zur Erziehung |
| einzelfallbezogen | | Schulsozialarbeit | Übergang Kindergarten - Grundschule | Erziehungsberatung |
| gruppenbezogen | u.a. kulturelle Jugendbildung, Mädchen- und Jungenarbeit, Sport, Abenteuerpädagogik, Hausaufgabenhilfe | u.a. Gewaltprävention | Gestaltung von Lernwelten in der Schule | soziale Gruppenarbeit |
| schulbezogen | | Mediation | Individuelle Förderung | Tagesgruppen |
| Gemeinwesenbezogen | | Prävention von Schulversäumnissen und Schulverweigerung | Verbindung von Lernangeboten und Freizeitgestaltung | |
| | | Berufsvorbereitung | Beteiligung von Kindern an Planung und Gestaltung | |

5.5 Schule und Lebenswelt

Schule stellt eine besondere Lebenswelt für schulpflichtige Kinder und Jugendliche dar (Grunder 2001), die sich von deren „außerschulischen“ Lebenswelten in vielfältiger Weise abhebt und distanziert; sie kann sich aber auch in unterschiedlicher Weise zu diesen Lebenswelten verhalten. Anders als die Sozialpädagogik, die sich trotz „doppeltem Mandat“ relativ klar und deutlich auf der Seite der Adressaten ihrer Arbeit verorten kann, ist die Schule von einem ambivalenten Verhältnis zu ihren Nutzern und deren Lebenswelten geprägt: Sie kann sich nicht bedingungslos auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen

einlassen, das widerspricht ihrem Auftrag und den Funktionen, die Schule als gesellschaftliche Institution zu erfüllen hat. Um diesen Aufgaben nachkommen zu können, muss sie sich allerdings auf die Interessen und sozialen Kontexte ihrer Schülerinnen und Schüler einlassen.

In dem Projekt "Schulentwicklung und Lebenswelten" des Deutschen Jugendinstituts ist nach Ansatzpunkten und Möglichkeiten gesucht worden, wie sich Schulen für die lebensweltlichen Themen und Belange öffnen und wie die Ressourcen und Erfahrungen der Jugendhilfe bei der pädagogischen Entwicklung von Schulen nutzbar gemacht werden können, wie also Schulen lebensweltorientierter gestaltet werden können.¹⁰ Die Frage nach dem Verhältnis von Schulen zu den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Eltern wird mit vielfältigen Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen aktuell, eine besondere Brisanz erhält sie in Stadtteilen und Regionen, die Kindern und Jugendlichen nur begrenzt Aufenthalts- und Bewegungsmöglichkeiten, kaum Freizeitangebote und insgesamt wenig förderliche Bedingungen für ihre Entwicklungen bieten. Die Lebensprobleme, die viele Kinder und Jugendliche aus ihrem Alltag in die Schule mitbringen, führen bei vielen auch zu Lernschwierigkeiten, die sie allein nicht bewältigen können. Durch die Veränderungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen entsteht auch ein neuer Bedarf an Lern-, Betreuungs- und Beratungsangeboten, der durch die bisherige Aufgabenverteilung zwischen Schule und Jugendhilfe nicht gedeckt wird.

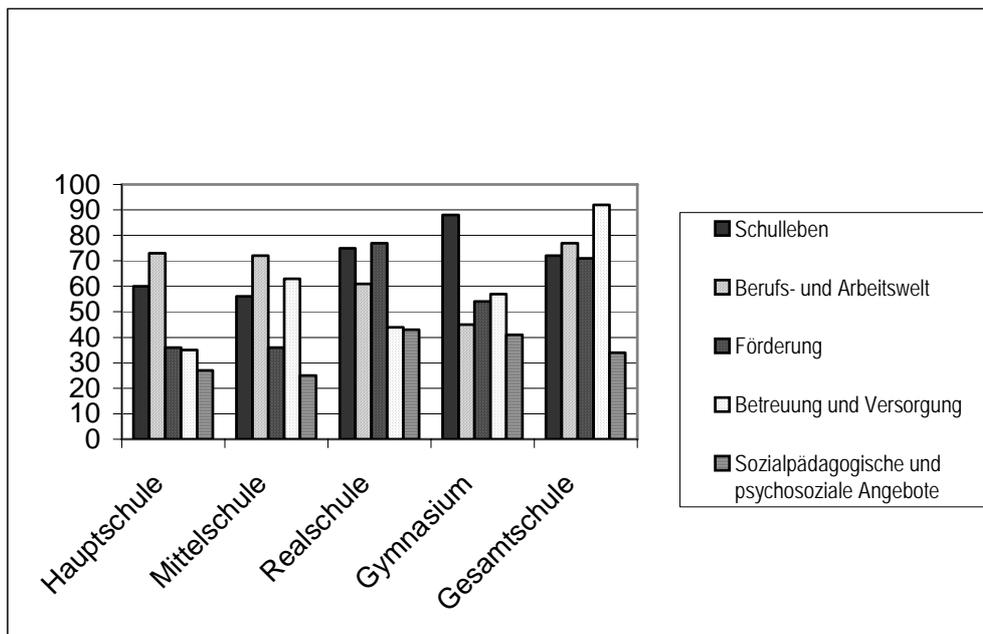
10 Das Projekt ist im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von 1998 bis 2002 durchgeführt worden. In das Projekt sind sechs Stadtteile in Dresden, Duisburg und München ausgewählt worden, in Duisburg waren die Innenstadt und der Stadtteil Marxloh im Stadtbezirk Hamborn einbezogen (vgl. Mack/Raab/Rademacker 2003).

Aufgrund der besonderen Problemsituation in Großstädten wurden in dem Projekt sechs Stadtteile in Dresden, Duisburg und München ausgewählt. Diese Stadtteile repräsentieren unterschiedliche soziale Milieus – von traditionellen Arbeitermilieus und kleinbürgerlichen Milieus bis zu liberal-intellektuellen und bürgerlich-konservativen Milieus. In diesen Stadtteilen sind unter anderem Jugendliche im Alter zwischen 14 und 16 Jahren und ein Elternteil befragt worden zu ihren Erfahrungen mit Schulen, ihren Erwartungen an Schulen, die Jugendlichen auch nach ihren Aktivitäten und Interessen in der Freizeit und beide Gruppen nach soziodemographischen Angaben. Ein Themenblock der Befragung widmete sich auch den außerunterrichtlichen Angeboten der Schulen. Die Jugendlichen und ihre Eltern wurden befragt, welche Angebote sie kennen und wie wichtig sie diese Angebote finden. Nahezu alle befragten Jugendlichen kennen Klassenreisen und Ausflüge an ihrer Schule. Etwas weniger sagen, an ihrer Schule gäbe es eine Schülerzeitung, Freizeitangebote, einen Schulchor und Angebote der Berufsberatung. An der Hälfte der Schulen gibt es nach Auskunft der Jugendlichen Hausaufgabenhilfen, eine Cafeteria, Betriebspraktika und Mittagessen, ein Schulorchester und Drogenberatung. Hingegen werden schulpsychologische Angebote und Schulsozialarbeit seltener genannt.

Klassenreisen und Ausflüge, Schülerzeitung, Schulchor und -orchester bilden den eher traditionellen Bereich des außerunterrichtlichen *Schullebens*. Berufsberatung und Betriebspraktika stellen *berufs- und arbeitsweltbezogene Angebote* dar; Hausaufgabenhilfen sind ein wichtiges Instrument der zusätzlichen *Förderung* der Schülerinnen und Schüler. Schulische Freizeitangebote, Cafeterien und Mittagessensangebote haben wir in der Kategorie *„Betreuung und Versorgung“* zusammengefasst, Drogenberatung, schulpsychologische Angebote und Schulsozialarbeit als *„sozialpädagogische und psychosoziale Angebote“* der Schule.

Ein Vergleich der Angebotsstruktur nach Schularten macht Unterschiede sichtbar (Abb. 12).

Abb. 12: Angebote nach Schularten. Ergebnisse der Schülerbefragung (Mittelwerte in Prozent)



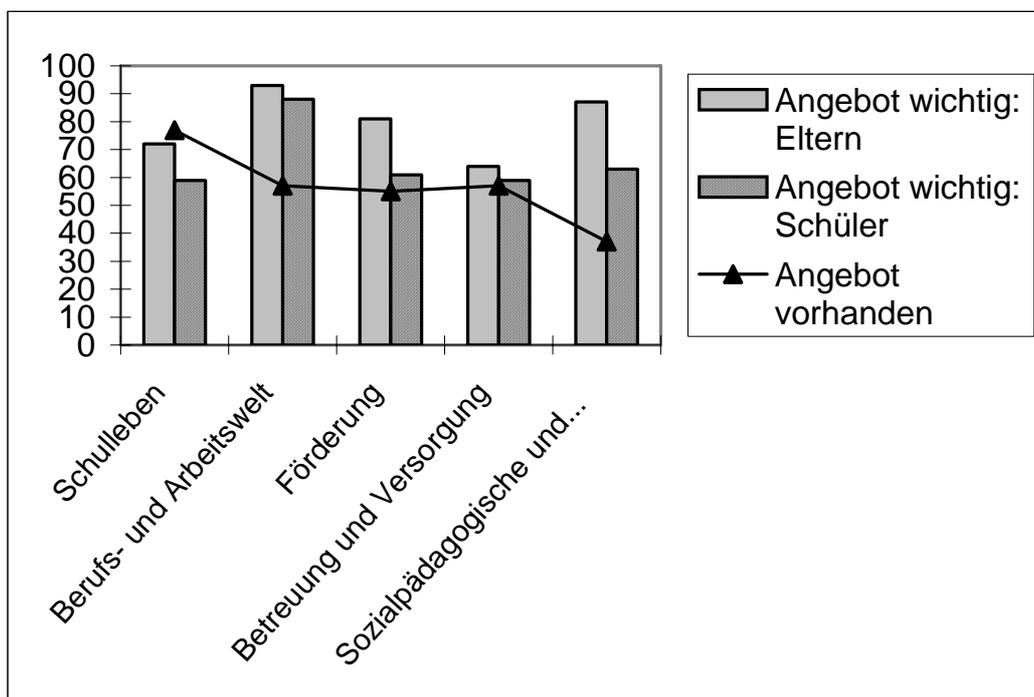
Quelle: Projekt „Schulentwicklung und Lebenswelten“, eigene Berechnungen

Dem Gymnasium werden von den Jugendlichen die meisten außerunterrichtlichen Angebote im Bereich des *Schullebens* bescheinigt. Angebote mit Bezug zur *Berufs- und Arbeitswelt* gibt es an der Gesamtschule, der Hauptschule und der Mittelschule besonders häufig, *Förderangebote* in der Realschule und ebenfalls in der Gesamtschule; dagegen fallen die Mittelschule und die Hauptschule in diesem Bereich deutlich ab. In der Gesamtschule kommen Angebote im Bereich *Betreuung und Versorgung* besonders häufig vor, aber auch an den Mittelschulen und den Gymnasien ist dieser Bereich relativ stark. *Sozialpädagogische und psychosoziale Angebote* sind an den Schulen insgesamt weniger oft vorhanden, allerdings schneiden Realschule und Gymnasium in diesem Bereich relativ gut ab. Es scheint also, daß sich auch im Bereich der außerunterrichtli-

chen Aktivitäten die ungleiche Verteilung der Chancen durchsetzt, die das Schulsystem insgesamt kennzeichnet, ja, daß sie dort vielleicht sogar noch verstärkt wird.

Diese schulischen Angebote entsprechen jedoch nicht den Erwartungen ihrer Nutzer. So wünschen sich Jugendliche und ihre Eltern in erster Linie Angebote, die sich auf die Berufs- und Arbeitswelt beziehen, dann folgen sozialpädagogische und psychosoziale Angebote. An dritter Stelle rangiert bei beiden Gruppen, allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung, der Bereich der Förderung. Bei diesen Angeboten zeigen sich die größten Unterschiede zwischen Angebot und Nachfrage (vgl. Abb. 13).

Abb. 13: Angebote der Schule und Nachfrage von Schülern und Eltern (Angaben in Prozent)

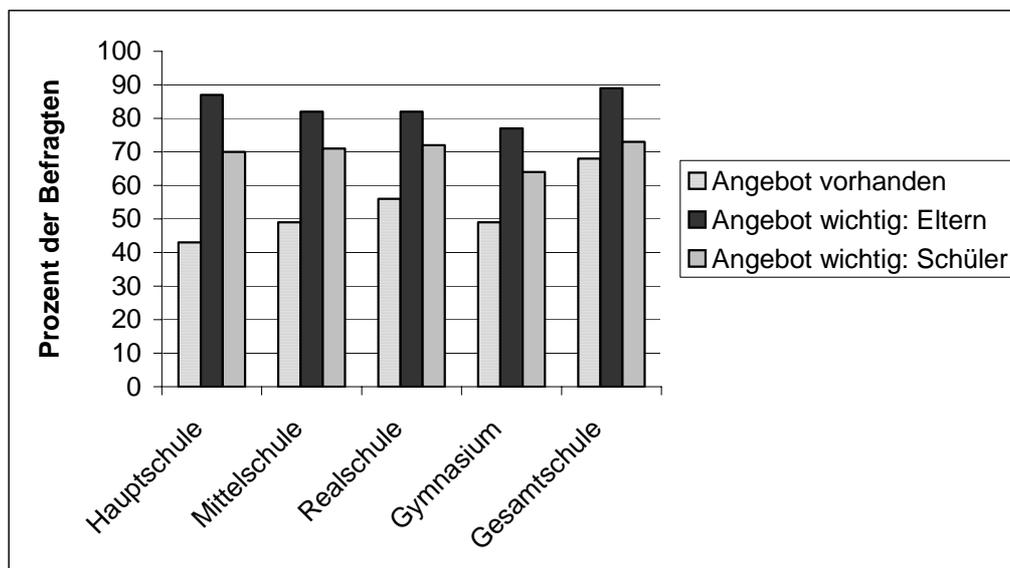


Quelle: Projekt „Schulentwicklung und Lebenswelten“, eigene Berechnungen

Vergleicht man die Wünsche der Eltern mit denen ihrer Kinder, so zeigt sich, dass die befragten Eltern größeren Wert auf schulische Angebote legen als ihre Kinder, und zwar in allen Bereichen. Besonders große Differenzen zeigen sich bei den Bereichen "Schulleben", "Förderung" und "sozialpädagogische und psychosoziale Angebote".

Nähe oder Distanz der Schulen zu den außerschulischen Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler wird vor allem bei *lebensweltorientierten Angeboten* deutlich. Dazu gehören Angebote mit Bezug zur Berufs- und Arbeitswelt, im Bereich der schulischen Förderung, der Betreuung und Versorgung sowie sozialpädagogische und psychosoziale Angebote. Ihnen ist gemeinsam, dass sie auf einen Bedarf reagieren, der zu einem großen Teil aus den Bedingungen der außerschulischen Lebenswelten resultiert. Aufschlussreich ist dabei vor allem ein Vergleich nach Schularten (Abb. 14).

Abb. 14.: Lebensweltorientierte Angebote der Schule



Quelle: Projekt „Schulentwicklung und Lebenswelten“, eigene Berechnungen

Die niedrigsten Prozentpunkte erhält die Hauptschule, die höchsten die Gesamtschule. Mittelschule, Realschule und auch das Gymnasium rangieren in der Mitte. Insgesamt sind die Unterschiede beim vorhandenen Angebot, sieht man von der Gesamtschule ab, allerdings nicht besonders groß. Anders sieht es jedoch aus, wenn man das Verhältnis von vorhandenem Angebot und den Erwartungen der Nutzer vergleicht. In der Gesamtschule fällt die Differenz zwischen den vorhandenen und den als wichtig eingestuften Angeboten am geringsten aus: der Lebensweltbezug der Gesamtschule scheint sehr ausgeprägt zu sein. Auch beim Gymnasium ist der Abstand zwischen Angebot und Nachfrage relativ gering. Dagegen zeigt sich bei der Hauptschule das größte Missverhältnis, die Differenz zwischen vorhandenem lebensweltorientiertem Angebot und der Bedeutung, die Jugendliche und ihre Eltern diesem Bereich beimessen, ist dort am größten. Wie aus anderen Forschungen bekannt kumulieren dabei gerade in den (städtischen) Hauptschulen sehr oft Probleme, die mit der Lebenssituation ihrer Schülerinnen und Schüler zusammenhängen. Die Probleme, die Jugendliche bereits in die Schule mitbringen, haben vielfältige Ursachen, sie können z.B. von Arbeitslosigkeit der Eltern, von beengten Wohnverhältnissen, schlechten Freizeitangeboten in den Stadtteilen, Konflikten der Jugendlichen untereinander bis hin zu Gewalt, Erpressungen und Bandenbildungen resultieren. In der Schule zeigen sich solche Probleme dann sehr häufig in Form von Lernschwierigkeiten. Die Schulen sind auf diese Situation oft nicht vorbereitet und häufig überfordert, darauf angemessen zu reagieren. Sie bieten wenig Hilfen zur Bewältigung in solchen Situationen, im Gegenteil; sie tragen durch ihre Unkenntnis der Lebenslagen ihrer Schülerinnen und Schüler noch dazu bei, Konflikte und Schwierigkeiten zu verschärfen. Die Daten aus unserer Untersuchung legen es nahe, den Lebensweltbezug der Hauptschule genauer zu betrachten, um bestimmen zu können, welche zusätzlichen Angebote an manchen Hauptschulen eingerichtet werden müssten.

Diese Einschätzungen bestätigen sich, wenn man die Ergebnisse der quantitativen Befragungen mit den qualitativen Interviews kontrastiert, die mit Schulleitern und -leiterinnen, Elternsprecherinnen und -sprechern und mit "Stadtteilexperten" aus der Jugendhilfe, aus Arbeitsämtern, Kultureinrichtungen und der Polizei durchgeführt worden sind. So wird das Fehlen schulischer Unterstützung für Eltern und ihre Kinder aus unteren Statusgruppen in einer Hauptschule in folgender Interviewpassage besonders deutlich sichtbar und von der Elternvertreterin kritisch kommentiert:

"Was ich immer schade finde ist, dass die Kinder wirklich den ganzen Nachmittag alleine sind. Gut, es gibt ein paar Freizeitheime, aber so richtig, was ich überhaupt ganz wichtig finde, ist die Vorbereitung auf die Schule bei den Schulkindern. Das finde ich halt problematisch. (...) Viele Schüler lernen halt nicht beaufsichtigt daheim und machen nicht richtig ihre Hausaufgaben. Es kümmert sich auch niemand drum. Ich meine, solche Kinder sind halt immer sich selber überlassen. (...) Viele Eltern können vielleicht auch gar nicht helfen. Aber, was ich weiß, sind auch Hortplätze für Hauptschüler auch nicht zur Verfügung, wer soll ihnen denn helfen, wenn es die Eltern nicht können oder keine Zeit haben. (...) das ist eine Katastrophe. (...) Das ist wirklich ein Punkt, wo sich was ändern muss. Ich kann nicht eine Leistungsgesellschaft machen, und dann sagen, jetzt bist du 18 und jetzt musst du es können, und mich nicht kümmern."

Diese grundsätzliche Kritik an fehlender Unterstützung durch die Schule und Einrichtungen der Tagesbetreuung wird noch verstärkt durch die Aussage, die Schülerinnen und Schüler finden, wenn sie sich in der Schule aufhalten, wenig Anregung und Förderung.

Lebensweltliche Bezüge von Schule sind in dieser Untersuchung sowohl sozialräumlich als auch adressatenbezogen konkretisiert worden: *Sozialräumliche*

Zugänge zu den Lebenswelten fokussieren vor allem auf den Stadtteil, in dem sich die Schule befindet. Fehlende soziale Infrastruktur oder Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten im Stadtteil bzw. in der Region, eine schwierige Situation der Jugendlichen im Quartier, besondere Problemlagen, wie z.B. gewaltförmige Konflikte zwischen jugendlichen Gruppen, aber auch besondere Ressourcen im Stadtteil können Anlässe und Ansatzpunkte darstellen, dass sich Schulen bewusst und in besonderer Form auf den sie umgebenden Sozialraum beziehen. *Adressatenbezogene Konzepte* dagegen wenden sich an bestimmte Zielgruppen. Das können einzelne Jugendliche sein, die an einer Schule auffallen und damit einen besonderen pädagogischen Handlungsbedarf einfordern, das kann die gesamte Schülerschaft sein, an der sich eine Schule mit ihrem Programm orientiert, das können auch bestimmte soziale Milieus sein, aus denen eine Schule durch ihre besondere Ausrichtung ihre Schülerschaft rekrutiert. Die Unterscheidung in sozialraum- und adressatenorientierte Bezüge von Schulen zu den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler hat eher heuristischen, weniger deskriptiven Charakter. Empirisch können folgende Typen des Verhältnisses von Schule und Lebenswelt festgestellt werden:

(1) Schulen mit speziellem Zielgruppenbezug: Diese Schulen sprechen spezielle Zielgruppen an, ihre Schülerschaft ist soziokulturell relativ homogen zusammengesetzt. Solche Schulen haben ein größeres Einzugsgebiet, der Stadtteil hat nur eine nachrangige Bedeutung; es sind überwiegend Gymnasien oder Schulen mit mehreren Bildungsgängen, darunter jedoch auch einem gymnasialen Bildungsgang. Der Bezug zu den Lebenswelten kann in Form eines Schulprogramms gegeben sein, das traditionelle, meist etablierte und aufstiegsorientierte soziale Schichten anspricht (z.B. konfessionelle Milieus), diese Schulen befinden sich deshalb auch häufig in freier Trägerschaft. Eine andere Variante bilden Schulen mit besonderen lebensweltorientierten Dienstleistungen und Angeboten, die sich insbesondere an die Bedürfnisse moderner Bevölkerungsgruppen

richten; hierzu zählen z.B. private Ganztagschulen. Einen dritten Typus stellen Schulen für Mädchen dar; Jungenschulen gibt es in den in der Studie einbezogenen Stadtteilen nicht, dies dürfte eine allgemeine Tendenz widerspiegeln.

(2) Stadtteilschule mit Milieubezug durch lebensweltorientiertes Schulprogramm: Schulen mit einer expliziten Orientierung an den Lebenswelten definieren sich als Schule im Stadtteil, sie beziehen das Quartier in ihre Arbeit ein, verlagern das Lernen in den Stadtteil. Einige dieser Schulen befinden sich in benachteiligten Stadtteilen, sie kennen besondere soziale Problemlagen und Benachteiligungen, richten ihr Bildungsprogramm und ihre sozialen Dienstleistungen an den Bedürfnissen und Interessen im Stadtteil aus.

(3) Schulen mit besonderem Profil: Solche Schulen sind mit ihrem Bildungsangebot für Nutzergruppen mit spezifischen Interessen attraktiv; sie sprechen insbesondere kulturbürgerliche und aufstiegsorientierte Milieus an. Das Einzugsgebiet reicht über den Stadtteil hinaus, sie sind jedoch auch in diesem verankert. Affinitäten zu den Lebenswelten dieser Schulen entstehen durch besondere Bildungsangebote, wie z.B. musisch-kulturelle Schwerpunkte. Andere Schulen zeichnen sich weniger durch ein profiliertes Bildungsprogramm aus als vielmehr durch eine insgesamt attraktive und einladende Schulkultur.

(4) Indifferente Schulen mit einem ausgewogenen Verhältnis zu den Lebenswelten der Nutzer: Schulen dieses Typus weisen keinen expliziten Bezug zu den Lebenswelten auf. Das Verhältnis zwischen Schule und den Lebenswelten ist indifferent, insgesamt jedoch ausgewogen. Die hier vermittelte Bildung, im Unterricht und darüber hinaus, ist mit dem in den Familien der Jugendlichen vorfindlichen kulturbürgerlichen Habitus weitgehend homolog. Die Einzugsgebiete dieser Schulen sind unterschiedlich groß, der Stadtteil hat als Bezugspunkt schulischer Arbeit, bis auf einige Ausnahmen, eher eine untergeordnete Bedeu-

tung. Es gibt allerdings auch Schulen mit einem indifferent-ausgewogenen Verhältnis zu den Lebenswelten, insbesondere Gymnasien, die sich von der Kultur und den Milieus im Stadtteil absetzen und damit, vorwiegend in den Augen der Eltern, weniger in der Selbstwahrnehmung der Schule, eine Insel darstellen, die es ermöglicht, die Bildungsbedürfnisse und den Lebensstil des eigenen Milieus entgegen der dominanten Mehrheitskultur im Stadtteil in der Schule wiederzufinden und zu kultivieren.

(5) Indifferente Schule mit einem prekären Verhältnis zwischen Schule und Lebenswelten: Diese Schulen bieten kaum lebensweltbezogene Angebote an, die Arbeit der Schule wird nicht explizit an den Bedürfnissen und Interessen der Nutzer ausgerichtet. Der gesellschaftliche Veränderungsprozess führt zu einem tendenziell konflikthaften Verhältnis zwischen Schule und Jugendlichen. In Problemfällen und zur Krisenintervention werden spezielle Angebote und Maßnahmen eingerichtet. Schulen dieses Typus sind überwiegend im unteren Bildungsbereich zu finden (vgl. Mack/Raab/Rademacker 2003: 217ff.).

Lebensweltliche Bezüge von Schulen sind, so ein Ergebnis der Studie, unabhängig von der sozialen Lage ihrer Nutzer, und sie sind, zwar selten, aber dennoch in allen Schulformen zu finden. In den Gymnasien sind lebensweltliche Bezüge in der Regel Ausdruck einer Homologie zwischen dem schulischen Habitus und den in den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler repräsentierten Habitusformen. In den unteren Bildungsgängen stellen sich Übereinstimmungen zwischen Schule und Lebenswelten nicht in dieser Form her, sie müssen gewollt und schulisch inszeniert werden.

Besonderer Handlungsbedarf zeigt sich in jenen Schulen im unteren Bildungsbereich, deren Verhältnis zu den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler indifferent ist, denn dies hat prekäre Folgen sowohl für die Bildungsprozesse

als auch für die Bewältigung individueller Problemlagen und jugendtypischer Entwicklungsaufgaben. Für diese Schulen liegt eine zentrale und vordringliche Aufgabe von Schulentwicklung darin, Bildung und Hilfen zur Lebensbewältigung miteinander in Einklang bringen. Gelingt dies nicht, kann dies nicht nur zu Benachteiligungen im Bildungsprozess führen, sondern zum Scheitern der sozialen Integration durch Schule, mithin also auch zu jugend- und sozialpolitischen Problemen. Deshalb sind gerade in diesen Kontexten Prozesse der Schulentwicklung dringend nötig, die attraktive Bildungsangebote mit lebensweltorientierten Schulprogrammen verbinden. Ein besonderer Handlungsbedarf besteht dabei, wie wir im Folgenden aufzeigen werden, in sozial benachteiligten Stadtteilen.

5.6 Konstitution von Sozialräumen durch Jugendhilfe und Schule

In vielen Städten in der Bundesrepublik Deutschland gibt es Stadtteile, in denen der überwiegende Teil der Bewohnerinnen und Bewohner in Armut lebt. Viele sind arbeitslos und haben kaum Chancen, eine bezahlte Arbeit zu finden. Die Wohnungen, häufig einfachste Ausstattung, seit langem nicht renoviert, sind oftmals in einem schlechten Zustand. In den Stadtteilen fehlt vielfach wichtige soziale und materielle Infrastruktur, in den Läden gibt es nur Waren für den täglichen Bedarf, meist auf dem untersten Preisniveau. Viele dieser „Armutsviertel“ sind auch sonst buchstäblich abgehängt von der Stadt und ihrem Wohlstand, die Wege in die städtischen Zentren sind manchmal weit, die öffentlichen Verkehrsverbindungen oft schlecht. Zur Herausbildung solcher städtischer Armutsviertel tragen viele Faktoren bei: Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene sind es vor allem die Krise des Arbeitsmarktes mit einem hohen Anteil von längerfristig Arbeitslosen vor allem im unteren Qualifikationsbereich; die Rücknahme des öffentlich geförderten Sozialen Wohnungsbaus seit den achtzi-

ger Jahren, mit der Folge eines sinkenden Angebots an Sozialwohnungen und der Konzentration dieser Wohnungen auf wenige Gebiete, überwiegend in Stadtrandgebieten und eine lange vernachlässigte bzw. kaum entwickelte Integrationspolitik für Migrantinnen und Migranten. Im Osten der Bundesrepublik führen die neue Mobilität und der Wegzug der Bevölkerung aus vielen Städten und Regionen zur Entstehung sozial segregierter Stadtteile. Die soziale Polarisierung der Gesellschaft mit einer zunehmenden Aufspaltung in einen reichen und einen armen Teil der Bevölkerung verstärken zudem diese Prozesse sozialräumlicher Segregation (vgl. Dangschat 1999; Häußermann 2001).

Schule als Akteur der Konstitution von Sozialräumen

In einer sozialräumlichen Perspektive wird Schule selbst als handelnder Akteur in den Blick genommen. Dabei kann dann auch nach Unterschieden zwischen Schulen, auch derselben Schulform, gefragt werden und nach der Gestalt der regionalen Schullandschaft vor Ort. Schulen können mit ihrem Schulprogramm und mit ihrem Angebot gezielt bestimmte soziale Gruppen ansprechen und andere versuchen abzuweisen. Insofern werden in einer sozialräumlichen Betrachtung einerseits die vorfindlichen sozialen Verhältnisse im regionalen Umfeld einer Schule in den Blick genommen, andererseits das sozial strukturierende Handeln von Schulen selbst (vgl. Mack/Raab/Rademacker 2003).

Das Beispiel Marxloh

Diese sozialräumliche Perspektive wird im Folgenden am Beispiel von zwei Gymnasien in einem Stadtteil im Duisburger Norden diskutiert. Im Duisburger Norden, im Stadtbezirk Hamborn, liegt der Stadtteil Marxloh. Er befindet sich

in unmittelbarer Nachbarschaft der Thyssen-Stahlwerke, viele (ehemaligen) Stahlarbeiter wohnen dort. Mit der Rationalisierung und dem Abbau von Arbeitsplätzen bei Thyssen ist die Arbeitslosigkeit in Marxloh enorm gestiegen. Als für die Stahlproduktion noch viele Arbeiter gebraucht wurden und Arbeitskräfte in Deutschland fehlten, wurden viele Arbeiter in der Türkei angeworben. Heute ist ca. 40% der Bevölkerung von Marxloh türkisch bzw. türkischer Herkunft. Ursprünglich als Arbeiter von Thyssen angeworben, ist die türkische Bevölkerung heute ebenfalls in hohem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen.

Aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklung befindet sich der Stadtteil in einem desolaten Zustand. Wer kann, zieht weg aus Marxloh, nicht nur deutsche, mehr und mehr auch aufstiegsorientierte türkische Familien. Den gründerzeitlichen Stadthäusern mit Ladengeschäften im Zentrum Marxlohs ist noch ein (bescheidener) Wohlstand aus früherer Zeit anzusehen. Mittlerweile sind die meisten Gebäude heruntergekommen, viele Geschäfte in der Fußgängerzone von Marxloh haben geschlossen, ungefähr ein Drittel aller Läden sind dicht oder machen gerade dicht. Die vorhandenen Einkaufsgeschäfte verkaufen fast ausschließlich Waren im untersten Preissegment. Das große Kaufhaus steht fast vollständig leer, im Erdgeschoß gibt es noch eine Bäckerei mit Cafebetrieb und einige kleinere Läden und in einer der oberen Etagen befindet sich eine Filiale einer Handelskette, die Elektronik-Waren verkauft. Mit einem riesigen Plakat, in Farbe und Aufmachung seiner sonstigen Werbekampagnen nachempfunden, wirbt sie an der Außenfassade mit dem Spruch: „Wir bleiben hier“.

Eine gut funktionierende Infrastruktur bieten die türkischen Einzelhandelsgeschäfte: sie sorgen für die alltägliche Grundversorgung mit Lebensmitteln, Hausrat und Kleidung. Auch sonst gibt es eine gut ausgebaute und entwickelte wirtschaftliche und kulturelle türkische Infrastruktur mit Kulturtreffs und Cafes.

Es gibt mehrere türkische Gemeinden, manche von ihnen vertreten sehr traditionelle und strenge islamische Glaubensüberzeugungen.

Begegnungen und gemeinsame Aktivitäten von Deutschen und Türken gibt es in Marxloh nur sporadisch; die evangelische und die katholische Kirche bemühen sich um Kontakte und Begegnungen, auch die AWO und einige Arbeitskreise. Ansonsten sind Deutsche und Türken unter sich. Nicht so in den Schulen, doch auch da gibt es Ausnahmen, z. B. einige Grundschulen, die fast nur deutsche Kinder unterrichten.

Im Stadtteil Marxloh werden seit längerem unterschiedliche Stadtentwicklungsprogramme durchgeführt. So ist Marxloh auch im Programm „Soziale Stadt“ beteiligt. Der Stadtteil ist ein extremes Beispiel für einen benachteiligten Stadtteil im Westen der Bundesrepublik, trotz städtebaulicher Erneuerungs- und Entwicklungsprojekte.

Im Stadtteil Marxloh gibt es zwei Gymnasien, beide liegen an der Grenze zwischen Marxloh und angrenzenden Stadtteilen im Duisburger Norden. Beide Gymnasien handeln in diesem Sozialraum. Insofern sind die Ausgangsbedingungen für beide Gymnasien zunächst gleich. Doch beide Schulen konstituieren zugleich ihre eigenen Sozialräume durch ihr Handeln, das sich im Schulprogramm niederschlägt und im konkreten Angebot der Schule widerspiegelt. Das wird in den Porträts der beiden Schulen sichtbar.

Ein Gymnasium befindet sich in Marxloh, fast an der Grenze des Stadtteils. Seine Schülerschaft rekrutiert die Schule allerdings weniger aus Marxloh, vielmehr aus den umliegenden Stadtteilen, überwiegend aus Alt-Hamborn, Obermarxloh, Röttgersbach und Neumühl. Die Zusammensetzung der Schülerschaft entspricht so auch nicht der Bevölkerungsstruktur in Marxloh, die Schule wird

überwiegend von Kindern und Jugendlichen aus sozial besser gestellten und bildungsinteressierten Familien besucht. Der Anteil der Mädchen ist höher als der der Jungen. Der Anteil von Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft beträgt ca. 20%, ungefähr die Hälfte davon ist türkischer Herkunft. Das Gymnasium bemüht sich auch um die Integration und Förderung dieser Schülerinnen und Schüler.

Dieses Gymnasium befindet sich in Marxloh, es gibt aber keinen besonders ausgeprägten Bezug zum Stadtteil. Die meisten Schülerinnen und Schüler kommen aus anderen Stadtteilen und aus anderen sozialen Gruppen. Die Schule ist so einerseits eine Insel in Marxloh, sie könnte genauso gut in einem anderen Stadtteil liegen, ohne dass sich das Profil der Schule deshalb entscheidend verändern müsste. Dennoch bestehen Kontakte zwischen der Schule und dem Stadtteil. Kulturelle Veranstaltungen der Schule sind auch offen für die Bevölkerung in Marxloh, die sonst nichts mit der Schule zu tun hat. Die Schule ist auch im monatlich tagenden Stadtteilarbeitskreis vertreten und es gibt, wenn auch nicht besonders zahlreich, bilaterale Kooperationsbeziehungen zu sozialen Einrichtungen im Stadtteil.

Ein zweites Gymnasium, das Clauberg-Gymnasium liegt an der Grenze zwischen Marxloh und Obermarxloh, zwar im Stadtteil Obermarxloh, doch es rekrutiert den größten Teil seiner Schülerinnen und Schüler aus Marxloh. Das Clauberg-Gymnasium wird seit 1972 als Ganztagschule geführt. Die Schule ist zweizügig, in der Sekundarstufe II nimmt das Gymnasium Quereinsteiger aus anderen Schulen im Duisburger Norden auf. Der Anteil von Jungen und Mädchen an der Schule ist gleich, über 50% der Schülerinnen und Schüler sind ausländischer Herkunft, weitaus die meisten davon Türken bzw. türkischer Herkunft, aber auch aus vielen anderen Ländern.

Interkulturelles Lernen, Stadtteilbezug, Arbeitsweltbezug und Ganztageskonzept sind die vier wichtigen Säulen des Schulprogramms des Gymnasiums. Das Clauberg-Gymnasium ist eine Ganztagschule in den Jahrgangsstufen 5 und 6, ab Klasse 7 werden Stützstunden am Nachmittag angeboten. Der Ganztagesbetrieb in den unteren Jahrgängen und nachmittägliche Stütz- und Förderangebote sind Ausdruck des pädagogischen Anspruchs und Selbstverständnisses der Schule. Förderung und Integration sind zentrale Ziele im Schulprogramm des Clauberg-Gymnasiums. Dazu gehören vor allem auch die Förderung von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft, die zur größten allochtonen Bevölkerungsgruppe in Marxloh gehören. Die Schule vertritt einen interkulturellen Ansatz, der sich nicht nur auf besondere pädagogische Angebote für die Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft beschränkt, sondern gemeinsame Angebote für Deutsche und Ausländer und die Förderung des multikulturellen Zusammenlebens vorsieht. Die Schule bietet z.B. Türkisch als Unterrichtsfach an, Türkisch kann als drittes oder viertes Abiturfach an der Schule gewählt werden. Damit fördert die Schule das bilinguale Aufwachsen und die Integration der türkischen Schülerinnen und Schüler in die deutsche und türkische Kultur, die Schule bietet im Sinne des interkulturellen Ansatzes Türkisch auch als Wahlpflichtfach für deutsche Schülerinnen und Schüler an. Dabei werden sie von ihren türkischen Mitschülerinnen und -schülern angeleitet und unterstützt.

Ein weiteres wichtiges Kennzeichen der Arbeit der Schule ist der starke Bezug zur Berufs- und Arbeitswelt. Das Gymnasium bereitet seine Schülerinnen und Schüler intensiv auf Beruf und Arbeitswelt vor. Betriebspraktika werden in der Mittel- und Oberstufe durchgeführt.

Das Gymnasium ist eine wichtige Schule für Marxloh. Das hat die Auseinandersetzung um die Schließung des Gymnasiums gezeigt. Entgegen dem Willen

des Schuldezernenten der Stadt konnte die Schule durch ein großes Engagement der Schülerinnen und Schüler und der Eltern den Beschluss, die Schule in eine Gesamtschule umzuwandeln, verhindern. Die Aktionen reichten von Gesprächen mit Politikern bis zur Besetzung der Schule durch die Schülerinnen und Schüler. Darin zeigen sich auch die hohe Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit der Schule und ihre wichtige Funktion für den Stadtteil. In Marxloh, einem Stadtteil, in dem soziale Integration kaum mehr durch Erwerbsarbeit stattfindet, leistet das Clauberg-Gymnasium einen äußerst wichtigen Beitrag zur sozialen Integration durch ein Bildungsangebot, das allen Bevölkerungsgruppen im Stadtteil den Zugang zu höherer Bildung strukturell ermöglicht. Vor allem für bildungs- und aufstiegsorientierte türkische Eltern stellt das Clauberg-Gymnasium ein unverzichtbares Bildungsangebot bereit. Das Gymnasium trägt somit auch zur Integration der beiden großen, im Stadtteil von einander getrennt lebenden Bevölkerungsgruppen bei.

Ein Stadtteil, zwei Gymnasien. Und zwei Handlungsmuster, mit denen unterschiedliche Sozialräume konstituiert werden. Das eine Gymnasium rekrutiert seine Schülerschaft aus mehreren Stadtteilen im Duisburger Norden, Bezüge zum Stadtteil Marxloh sind eher sporadisch. Die Schule könnte genauso gut auch in einem anderen Stadtteil liegen, sie müsste ihr Schulprogramm deshalb nicht ändern. Anders das Clauberg-Gymnasium. Diese Schule nimmt mit ihrem Programm und ihrem Angebot konkret Bezug auf den Stadtteil, sie rekrutiert den überwiegenden Teil ihrer Schülerschaft aus dem Stadtteil. Insofern konstituieren beide Schulen unterschiedliche Sozialräume. Das eine Gymnasium spricht eher bildungsbürgerliche soziale Gruppen im Duisburger Norden an, das andere überwiegend bildungs- und aufstiegsorientierte Gruppen in Marxloh, allerdings mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status. Der Sozialraum, der im ersten Gymnasium repräsentiert wird, entspricht so einer durchschnittlichen bildungsbürgerlich geprägten, großstädtischen Bevölkerung, der Sozial-

raum des zweiten spiegelt eine ambitionierte, um Integration bemühte und am sozialem Aufstieg interessierte Bevölkerung in Marxloh.

Das Clauberg-Gymnasium wendet sich mit seinem Schulprogramm und seinem Konzept interkultureller Pädagogik insbesondere an Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft. Heterogenität ist also gewollt. Mit seinem pädagogischen Konzept bemüht sich dieses Gymnasium um Integration in zweifacher Hinsicht: Integration der in Marxloh relativ getrennt lebenden ethnischen Gruppen und soziale Integration durch Bildung. Somit erschließt das Clauberg-Gymnasium seinen Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern neue Sozialräume ebenfalls in zweifacher Weise: Erstens wird zumindest im schulischen Kontext das Nebeneinander von Deutschen und Türken überwunden, zweitens ermöglicht die Schule ihren Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu höherer Bildung und eröffnet ihnen damit auch Chancen, ihre soziale Lage selbst zu ändern und aus den sozialen Verhältnissen, in denen sie aufwachsen, herauszukommen. Dazu reicht es allerdings nicht, lediglich auf formale Weise die Schule auch für soziale Gruppen zu öffnen, die traditionell nicht zum Klientel von Gymnasien zählen, insbesondere nicht angesichts sozialräumlicher Verhältnisse wie in Marxloh, vielmehr muss sich die Schule intensiv um die Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler bemühen, um das Ziel der sozialen Integration durch Bildung überhaupt erreichen zu können. Das Clauberg-Gymnasium hat deshalb als Ganztagschule ein umfangreiches Förderkonzept entwickelt. Dies ist für Gymnasien immer noch nicht selbstverständlich.

Schulentwicklung im lokalen Bildungsraum

Das Marxloher Beispiel verdeutlicht, wie Schulen Sozialräume konstituieren. Folgt man dieser sozialräumlichen Perspektive auf Schule, kann Schulentwick-

lung nicht weiter als binnenschulische Angelegenheit aufgefasst werden, sie ist vielmehr in Bezug zum sozialräumlichen Umfeld und in einem weiteren Sinne zum lokalen Bildungsraum zu setzen. Insofern ist Schulentwicklung auch im Kontext von Stadtentwicklung zu sehen. Vergegenwärtigt man zugleich Prozesse der sozialräumlichen Segregation mit der Entstehung von städtischen Armutsvierteln, stellt sich die bildungspolitische und pädagogische Frage, wie Schulentwicklung im „geteilten Raum“ (Schroeder 2002) so geplant und konzeptualisiert werden kann, dass diese Ungleichheiten und Ausgrenzungen durch Schule nicht verstärkt werden, sondern dass Schule im Gegenteil einen Beitrag dazu leistet, Ungleichheiten abzumildern und Zugänge zu Bildung zu eröffnen. Schulentwicklung, als Beitrag zur Stadtentwicklung, muss deshalb daran gemessen werden, ob sie beansprucht, aus dem „sozialen Abseits“ zu führen, in die Prozesse der sozialen Polarisierung und damit einhergehende der sozialräumlichen Spaltung in den Städten mit benachteiligten städtischen Quartieren, geführt haben: „Schulentwicklung im sozialen Abseits ist Teil und Gegenkraft der Spaltungsprozesse, die den sozialen Raum strukturieren. An den Konzepten und der Entwicklung von Schulen in benachteiligten städtischen Quartieren lässt sich sehr genau erkennen, ob Ausgrenzung und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen im bildungspolitischen Diskurs und in der pädagogischen Praxis als Folge gesellschaftlicher Verhältnisse oder als Folge individuellen Verhaltens und Versagens interpretiert und bearbeitet werden. An den Schulprogrammen, in den Konferenzbeschlüssen und in den Unterrichtsberichten ist beobachtbar, inwiefern die Tatsache der Anwesenheit eingewanderter Kinder und Jugendlicher als pädagogische, schulorganisatorische oder bildungspolitische Herausforderung diskutiert wird, und ob die Dynamik der Verarmungsprozesse in den schulpädagogischen Reflexionshintergrund mit einbezogen wird (Schroeder 2002, S. 332).

In dieser sozialräumlichen Perspektive steht nicht mehr die Entwicklung der Schule und des Schulsystems vor Ort im Fokus des Interesses, sondern die Entwicklung einer lokalen Bildungslandschaft (vgl. Schroeder 2002; Mack/Schroeder 2005). Es geht dabei um die Frage, wie der Bildungsraum der Stadt insgesamt im Sinne eines Abbaus von Bildungsbarrieren und der Öffnung von Zugängen zu Bildung auch für sozial benachteiligte Gruppen in den Blick genommen und gestaltet werden kann. Schule und Schulentwicklung erscheinen dann als Bestandteil einer lokalen Bildungslandschaft (vgl. Mack/Harder/Kelö/Wach 2006), zu der auch viele andere Institutionen gehören wie Einrichtungen und Angebote der Jugendhilfe, Kultureinrichtungen, Institutionen im Bereich der Gesundheitsförderung, des Sports oder der Ausbildungs- und Arbeitsförderung.

5.7 Lokale Bildungslandschaften – Neue Formen der Organisation des Zusammenspiels von formaler, non-formaler und informeller Bildung

Der Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ bezeichnet Ansätze und Konzepte kommunaler Jugend- und Bildungspolitik, mit denen versucht wird, Kindern und Jugendlichen im kommunalen Raum bessere Bedingungen und vielfältige Gelegenheiten für ihre Bildung zu bieten und insbesondere Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen und schwierigen Lebensverhältnissen besser und wirksamer zu fördern. Schule und Jugendhilfe sind die beiden zentralen öffentlichen Institutionen, um Idee und Programm lokaler Bildungslandschaften verwirklichen zu können, Kommunen haben eine organisierende und steuernde Funktion bei der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften, ohne eine kommunale Gestaltung bleiben Kooperationen von Schule und Jugendhilfe auf bilaterale Formen der Zusammenarbeit zwischen einzelnen Schulen und Einrichtungen und Trägern der Jugendhilfe, auf stadtteilbezogene oder thematische Arbeits-

kreise begrenzt. Es bedarf übergeordneter, gemeinsamer, von allen getragenen Ziele und geeigneter Strategien, eines kommunalen bildungs- und jugendpolitischen Konzepts, um lokale Bildungslandschaften aufbauen zu können. Dabei können auf eine neue Weise formale und non-formale Bildungsangebote sowie informelle Bildungsgelegenheiten aufeinander bezogen werden. An der Gestaltung von lokalen Bildungslandschaften sind somit viele Akteure aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen beteiligt, Schulen, öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe, Kultureinrichtungen, Institutionen der Wirtschaft, der Ausbildungs- und Arbeitsförderung, der Gesundheitsförderung und des Sports, Kirchen, Vereine, Verbände und bürgerschaftliche Initiativen.

Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule und in Regie von Kommunen aufzubauen und zu gestalten ist ein ambitioniertes Projekt. Dazu bedarf es einer neuen Qualität der Kooperation von Jugendhilfe und Schule und einer gestaltenden und steuernden Funktion der Kommune in der Jugend- und Bildungspolitik. Um dies zu erreichen, müssen bestehende institutionelle Zuständigkeiten überwunden und neue Formen der Kooperation zwischen den beiden Institutionen Jugendhilfe und Schule auf mehreren Ebenen entwickelt werden. Im Folgenden werden zunächst Ansätze und Beispiele lokaler Bildungslandschaften vorgestellt und im Anschluss daran förderliche Bedingungen und weiterführende Perspektiven für lokale Bildungslandschaften skizziert.

Beispiel Bildungslandschaft Dortmund: Bildungspolitisches Leitbild der Stadt Dortmund

Der Schulausschuss des Rats der Stadt Dortmund hat im Jahr 2002 ein „Leitbild der Schulstadt Dortmund“ beschlossen. Diesem Beschluss vorausgegangen ist

eine intensive Diskussion vieler Akteure auch außerhalb von Politik und Verwaltung, insbesondere auch der Schulen und Jugendhilfe. Auch der Jugendhilfeausschuss war an dem Prozess der Erarbeitung des Leitbildes beteiligt. Das Leitbild umfasst zehn Punkte, in denen schulpolitische Prioritäten der Stadt formuliert sind. Darin definiert die Stadt Dortmund allgemeine schulpolitische Ziele und legt Prioritäten und Schwerpunkte für die Schulentwicklung in Dortmund fest. Bemerkenswert ist bei diesen schulpolitischen Zielen vor allem, dass die Stadt als Schulträger auch eine eigene Position in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung der Schulen in Dortmund bezieht.

Leitbild der Schulstadt Dortmund: Leitsätze¹¹

1. Dortmunder Schulen stellen Kinder und Jugendliche in den Mittelpunkt ihrer Aktivitäten.
2. Dortmunder Schulen verwirklichen mehr Chancengleichheit.
3. Dortmunder Schulen wollen ein friedliches Miteinander.
4. Die Stadt sorgt für eine kontinuierliche Instandhaltung und Modernisierung der Schulen.
5. Die Stadt unterstützt Schulentwicklung als Stadtentwicklung.
6. Dortmunder Schulen bereiten ihre Schülerinnen und Schüler auf das Leben in der zukünftigen Arbeitswelt vor.
7. Dortmunder Schulen vermitteln die Befähigung zum lebenslangen Lernen.
8. Dortmunder Schulen bilden Netzwerke und werden von einem Schul-Service unterstützt.
9. Dortmunder Schulen, Studienseminare und Universitäten bilden einen Verbund zur Verbesserung der Lehrer-, Fort- und Weiterbildung.
10. Schulentwicklung ist zielorientiert.

11 Quelle: Stadt Dortmund 2005

Einige Leitziele beziehen sich auf klassische Aufgaben der Stadt als Schulträger und stellen damit Leitlinien für die kommunale Schulentwicklungsplanung dar. Schulentwicklung wird dabei in einem weiten Sinne definiert, der sich nicht nur auf die Einrichtung und Instandhaltung der Schulen beschränkt. Schulentwicklung wird als Bestandteil von Stadtentwicklung aufgefasst. Das wird insbesondere in der Erläuterung des Leitziels 5 deutlich:

„Schulen beteiligen sich an der Stadtentwicklung in kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Bereichen. Sie sind nicht nur Unterrichtsstätten, sondern auch Orte von Jugendarbeit, Kulturarbeit, Weiterbildung oder von Veranstaltungen unterschiedlichster Art. Dies zu fördern liegt im Interesse der Stadt.

Schulentwicklung und Stadtentwicklung werden so verzahnt, dass soziale und gesellschaftliche Vielfalt und mehr Chancengleichheit gewährleistet sind. Das gilt insbesondere für so genannte benachteiligte Stadtteile. Dazu gehört die Öffnung der Schule zur Nachbarschaft als ein Zentrum im Stadtteil. Bausteine sind dabei der Ausbau von Nachmittagsangeboten, die Ausweitung von Ganztagschulen, die Verstärkung von Schuljugendarbeit und von Schulsozialarbeit sowie der Aufbau und die Sicherung von Medienstützpunkten“ (Stadt Dortmund 2005: Leitziel 5).

In diesem Leitziel wird Schule als Teil der öffentlichen Infrastruktur für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in der Stadt definiert. Schulentwicklung wird dabei als eine Aufgabe gefasst, die eng mit anderen Planungsbereichen und Institutionen verzahnt ist, insbesondere Stadtentwicklung und Jugendhilfeplanung als kommunale Gestaltungsaufgaben und Handlungsbereiche. Damit nimmt die Stadt auch im Bereich der klassischen Aufgaben als Schulträger eine eigene inhaltliche Position ein, die weit über die „äußeren Schulangelegenheiten“ hinausgeht. Dabei fließen schulische und außerschulische Ideen und Konzepte ineinander. Mit den Begriffen Öffnung von Schule, Schule als Zentrum im

Stadtteil und Ganztagschule werden schulpädagogische Konzepte mit einem reformpädagogischen Anspruch markiert, mit den Begriffen Schuljugendarbeit und Schulsozialarbeit werden Formen der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe benannt, die in der Jugendhilfe seit langem diskutiert werden. Und mit dem Hinweis auf Vielfalt und Chancengleichheit in der Stadt und insbesondere in benachteiligten Stadtteilen wird der Schule eine wichtige Funktion bei der Gestaltung des sozialen Nahraums im Umfeld der Schulen zugeschrieben. Schulentwicklung als Beitrag zur Stadtentwicklung erscheint somit auch als Beitrag zur Gestaltung von Bildungslandschaften.

Beispiel Bildungslandschaft Arnsberg

In Arnsberg ist Mitte der neunziger Jahre eine Diskussion begonnen worden, die zu weitreichenden Reformen der kommunalen Verwaltungsstruktur und zu einem neuen Verständnis der Aufgaben kommunaler Verwaltung geführt hat. Bildung für Kinder und Jugendliche wird seither als öffentliche Aufgabe der Stadt gesehen. Am Ausgangspunkt dieses Prozesses stand die Einsicht, dass Schule in ihrer bisherigen Form ihre vielfältigen Aufgaben der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen nicht mehr alleine bewältigen kann und deshalb als Teil eines Systems für Bildung und Erziehung gesehen werden muss.

Bildung als kommunale Gestaltungsaufgabe

In Arnsberg besteht in der Politik Konsens über den Anspruch, mit den Möglichkeiten einer Kommune neue Formen und Wege für die Bildung der Kinder und Jugendlichen in der Stadt zu gehen. Im Zentrum steht dabei das Bemühen,

die Arbeit und die Qualität der Schulen zu verbessern. Dies weist jedoch weit über die Grenzen der kommunalen Zuständigkeit im Bereich der „äußeren Schulangelegenheiten“ hinaus. Sie kann den politischen Willen, Bildung aller Kinder und Jugendlichen in Arnsberg zu fördern und zu unterstützen, nur umsetzen, wenn sie neben der Schule auch andere wichtige Institutionen für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einbezieht. An erster Stelle ist dies die Kinder- und Jugendhilfe. Eine neue kommunale Bildungspolitik ist deshalb nur durch eine enge Kooperation von Schule und Jugendhilfe auf allen Ebenen möglich. Hier kann die Stadt als Schulträger und als öffentlicher Träger der Jugendhilfe Gestaltungsspielräume nutzen. In Arnsberg sind dafür mit der Neustrukturierung der kommunalen Verwaltung gute Voraussetzungen geschaffen worden. Um zu einer wirklichen Integration der Arbeits- und Handlungsbereiche zu kommen und um eine integrierte städtische Jugend- und Bildungspolitik aufbauen zu können, reicht eine Verwaltungsreform alleine noch nicht aus, es bedarf eines neuen Verständnisses der Aufgaben und Arbeitsweise kommunaler Verwaltung und der Kooperation von Schule und Jugendhilfe.

Neue Struktur der Verwaltung und neues Politikverständnis

Mit der Neuorganisation der kommunalen Verwaltungsstrukturen in Arnsberg ist ein neuer Fachbereich „Schule und Jugend“ eingerichtet worden. Dabei sind das kommunale Schulverwaltungsamt und das Jugendamt in diesem Fachbereich integriert worden. Beide Ämter waren zuvor unterschiedlichen Fachbereichen zugeordnet. Mit dieser neuen Organisationseinheit sollten vier Ziele erreicht werden: ein neues Verständnis von kommunaler Schulträgerschaft sollte umgesetzt werden, die Versäulung zwischen Jugendhilfe und Schule sollte durchbrochen, Planungen und konkrete Maßnahmen sollten auf einer vernünftigen Datenlage erfolgen und der Anspruch einer bürgerorientierten Verwaltung,

der für die gesamte Verwaltungsreform in Arnsberg maßgeblich war, sollte auch in diesem Bereich eingelöst werden.

Im Fachbereich „Schule und Jugend“ gibt es alle zwei Wochen eine Leitungsrunde, an der der Leiter des Fachbereichs, die Leitungen der vier Fachdienste und die der Fachbereichsleitung zugeordneten Stabstellen teilnehmen. Jede Sitzung wird mit einer Tagesordnung vorbereitet, Absprachen und Ergebnisse der Besprechung werden protokolliert. Mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Fachbereich werden einmal im Jahr Mitarbeitergespräche geführt und auf dieser Basis Zielvereinbarungen für das nächste Jahr erstellt. Darin wird festgehalten, welche Aufgaben in welchem Zeitraum bearbeitet werden sollen. Dieses Verfahren ist angesichts einer stark projektförmigen Arbeitsweise erforderlich und hat sich bewährt. Mit den Leitungsrunden und den Zielvereinbarungen wird es möglich, die unterschiedlichen Arbeitsbereiche innerhalb des Fachbereichs miteinander abzustimmen und aufeinander zu beziehen, so dass ein Nebeneinander von Projekten und Maßnahmen im Fachbereich vermieden werden kann.

Analog zur Zusammenführung des kommunalen Schulverwaltungsamtes und des Jugendamtes im neuen Fachbereich „Schule und Jugend“ sind auf der politischen Ebene die Ausschüsse neu strukturiert worden. Dabei ist ein neuer Ausschuss „Schule und Jugend“ gebildet worden, der die früheren Schul- und Jugendhilfeausschüsse vereint. Formal entspricht dieser neue Ausschuss den im KJHG kodifizierten Bedingungen und Strukturen des Jugendhilfeausschuss. Die Stadt Arnsberg hat, da sie als Träger der öffentlichen Jugendhilfe einen Jugendhilfeausschuss einrichten muss, den früheren Jugendhilfeausschuss nicht aufgelöst, sondern um zusätzliche Mitglieder erweitert, u. a. ist jeweils eine Leiterin bzw. ein Leiter einer Schule von allen in Arnsberg vorgehaltenen Schulformen in diesem neuen Ausschuss „Schule und Jugend“ vertreten.

In Arnsberg wird die Zusammenarbeit von Bürgerschaft, Politik und Verwaltung neu organisiert, um dem Anspruch einer bürgernahen Verwaltung genügen zu können. Deshalb werden Vorlagen der Verwaltung, bevor sie als Vorlage an den zuständigen Ausschuss des Rates gehen, zunächst in der Öffentlichkeit diskutiert. Dazu werden auch Arbeitskreise eingerichtet, an denen sich interessierte Bürgerinnen und Bürger beteiligen können. Auf der Basis der Ergebnisse dieser öffentlichen Diskussion werden Vorlagen von der Verwaltung überarbeitet und dann erst dem zuständigen Ausschuss zugeleitet.

Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Schule und Jugendhilfe repräsentieren als Institutionen unterschiedliche Strukturen und Handlungsmaximen. Aufgrund von Unkenntnis des jeweils anderen Bereichs wird eine Zusammenarbeit erschwert, Angebote und Leistungen werden nicht aufeinander abgestimmt. So kommt es immer wieder zu Reibungsverlusten, Unverträglichkeiten und Verzögerungen, wenn schnelle und situationsangemessene Antworten auf ein Problem eines Kindes, in einer Schule oder in einem Stadtteil notwendig wären. Dies war auch in Arnsberg kein unbekanntes Phänomen.

Notwendig ist es, in der Schrittfolge Information, Kommunikation, Kooperation zu einer abgestimmten Sicht- und Vorgehensweise zu gelangen. So sind in Arnsberg umfangreiche Informationsmaterialien über Angebote und Einrichtungen der Jugendhilfe erstellt und in Schulen verteilt worden. Die Gesprächskontakte sowohl im Einzelfall als auch themenbezogen auf bestimmte soziale Gruppen oder Sozialräume wurden ausgeweitet. So haben z.B. ganztägige ge-

meinsame Besprechungen von Schulkollegien und den zuständigen Mitarbeitern des Allgemeinen Sozialen Dienstes stattgefunden.

In Arnsberg werden weiterführende Ansätze der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Richtung einer lokalen Bildungslandschaft sichtbar. Wichtige Elemente und Beiträge dazu sind das datenbasierte Handeln im Fachbereich „Schule und Jugend“ und der Einbezug der Jugendhilfe auch in Prozesse der Schulentwicklung. In der Stabstelle „Planung und Entwicklung“ werden schul- und jugendhilfebezogene Daten zusammengefasst und eine bereichsübergreifende Datenerfassung aufgebaut. Diese Daten stellen eine Basis für steuerungsrelevante Planungen und Entscheidungen im Fachbereich dar. Neben statistischen Daten werden qualitative Erhebungen durchgeführt, um Problemlagen erkennen und Projekte planen zu können.

Jugendhilfe arbeitet in Arnsberg eng mit den Schulen zusammen. Eine wichtige Voraussetzung für die Zusammenarbeit ist jedoch, dass Schulen aufgeschlossen und an einer Kooperation interessiert sein müssen. Mittlerweile ist die Nachfrage nach Angeboten der Jugendhilfe an Schule erheblich gestiegen, da die Kompetenzen der Jugendhilfe in den Schulen geschätzt werden.

Ziel einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule kann nicht sein, so betonen die Verantwortlichen im Fachbereich „Schule und Jugend“, lediglich zusätzliche Maßnahmen der Jugendhilfe als ergänzendes oder unterstützendes Modul an Schulen additiv hinzuzufügen oder gar Kompetenzen und Zuständigkeiten von der Schule wegzunehmen und der Jugendhilfe zu übertragen. Ziel muss vielmehr eine Entwicklung von Schule sein, die zu einem anderen Umgang der Schule mit ihren Schülerinnen und Schülern führt. Pädagogische Ansätze und Konzepte der Jugendhilfe können dabei anregend wirken. Dabei wird im Fachbereich darauf gesetzt, dass sich Schule selbst entwickeln kann und muss, dass

die Jugendhilfe dafür wichtige Impulse geben kann und dass diese Entwicklung deshalb in der Diskussion von Lehrkräften und Expertinnen und Experten der Jugendhilfe erfolgt.

Diese Form der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule wird erleichtert, vielleicht sogar überhaupt erst möglich durch die Zusammenlegung von Schulverwaltung und Jugendhilfe in einem gemeinsamen Fachbereich und mit der dadurch möglichen integrierten Schul- und Jugendhilfeplanung. Damit kann der im KJHG rechtlich verankerte präventive Ansatz der Jugendhilfe leichter verwirklicht werden, als wenn die Jugendhilfe als Teil der kommunalen Sozialverwaltung betrachtet wird.

In Arnsberg zeichnet sich somit eine Perspektive der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ab, die dadurch gekennzeichnet ist, dass beide Bereiche unabhängig voneinander bleiben, dass jedoch Strukturen in der kommunalen Politik und Verwaltung aufgebaut werden, die eine enge Kooperation auch im Sinne von integrierten Planungen und der gemeinsamen Entwicklung von Projekten und Maßnahmen möglich macht. Jugendhilfe versteht sich dabei als unabhängiger Partner von Schule, der auch nicht in den Schulbereich integriert werden kann, weil er sonst seine professionelle und institutionelle Unabhängigkeit verliert und Teil des Systems Schule wird. Jugendhilfe verfügt nicht über bessere Konzepte als Schule, sie verfügt über andere professionelle Kompetenzen. Diese Kompetenzen von Schule und Jugendhilfe in einer Weise zusammen zu bringen, dass dabei produktive Lösungen entwickelt werden können, darin liegt die besondere Herausforderung für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule und für die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften.

Lokale Bildungslandschaften: Bedingungen und Strategien

In vielen Kommunen herrscht Konsens darüber, Bildung als kommunale Aufgabe zu verstehen, vielerorts werden neue Formen und Strategien in der kommunalen Bildungspolitik gesucht. Das kommunale Interesse an Bildung wird vielfach damit begründet, dass Bildung ein wichtiges Gut darstelle, das Kommunen in der Wirtschaftsförderung und bei Ansiedlungen von Unternehmen einen Standortvorteil verschaffe, Zuwanderung von Familien fördere und deren Abwanderung entgegenwirke.

Aufbau und Gestaltung lokaler Bildungslandschaften machen es erforderlich, dass Akteure in unterschiedlichen Institutionen auf mehreren Ebenen miteinander zusammenarbeiten. Dies sind vor allem Schule und Jugendhilfe, aber auch andere städtische Ämter wie das Sozialamt oder das Kulturamt können und sollten in diesen Prozess einbezogen werden. Eine entscheidende Rolle kommt dabei dem kommunalen Schulverwaltungsamt und dem Jugendamt als öffentlichem Träger der Jugendhilfe zu. Daneben sind auch freie Träger der Jugendhilfe in diesen Prozess einzubeziehen. Und eine Gestaltung von lokalen Bildungslandschaften ist nur möglich, wenn nicht nur Verwaltungen und Verantwortliche auf der Leitungsebene der öffentlichen und freien Träger kooperieren, sondern Schulleiterinnen und -leiter, Lehrkräfte, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Einrichtungen der Jugendhilfe und in anderen Institutionen, zivilgesellschaftliche Einrichtungen und Bürgerinnen und Bürger an diesem Prozess beteiligt werden.

Ob Kooperationen erfolgreich sind und zum Aufbau einer lokalen Bildungslandschaft führen, hängt auch davon ab, ob es verbindliche Ziele gibt, die von allen beteiligten Akteuren mitgetragen werden. Um dies zu ermöglichen, bedarf es einer öffentlichen Diskussion über Zielvorstellungen und Leitbilder im Be-

reich kommunaler Jugend- und Bildungspolitik und eines weitgehenden Konsens über die jugend- und bildungspolitischen Ziele und Handlungsansätze in der kommunalen Politik und Verwaltung. Dies ist umso eher erreichbar, wenn kommunale Jugend- und Bildungspolitik zur Chefsache deklariert wird und dadurch die erforderliche Aufmerksamkeit und Durchsetzungskraft erfährt.

Kommunale Bildungspolitik kann jedoch nicht allein von oben verordnet werden, ohne Erfahrungen und Interesse in den Abteilungen der Verwaltungen und den beteiligten Institutionen, Einrichtungen der Jugendhilfe und der Schulen bewegt sich noch nicht viel. Deshalb sind langjährige Erfahrungen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule hilfreich und nützlich, um lokale Bildungslandschaften aufbauen und gestalten zu können. Diese Basisarbeit ist unersetzlich, um Bildungslandschaften in Kooperation der beiden wichtigsten öffentlichen Institutionen gestalten zu können. Dabei hapert es häufig bereits an der Zusammenarbeit zwischen einzelnen Schulen, eine verlässliche und kontinuierliche Kooperation zwischen Schulen und Einrichtungen und Institutionen der Jugendhilfe erscheint dabei häufig noch in weiter Ferne.

Im Bereich kommunaler Planung und Steuerung stellen eine integrierte Fachplanung, Monitoring und Evaluation sowie partizipative, bürgerorientierte Verfahren wichtige förderliche Bedingungen für den Aufbau und die Gestaltung von lokalen Bildungslandschaften dar.

Integrierte Planungen verbinden kommunale Schulentwicklungsplanungen mit der Jugendhilfeplanung. Sie ermöglichen damit, institutionenübergreifende, fachliche Konzepte für eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu entwickeln, die eine bloße Aneinanderreihung von Angeboten und Leistungen der Jugendhilfe und der Schule vermeiden und vielmehr darauf zielen, eine gemeinsame fachliche Perspektive zu entwickeln. Integrierte Planung erweitert damit auch Gestaltungsmöglichkeiten der Kommune im Schulbereich, da eine

Verzahnung von Angeboten und Leistungen der Jugendhilfe mit der Schule auch in innere Schulangelegenheiten hineinreicht. Damit werden neue Formen der Abstimmung zwischen kommunaler und staatlicher Schulverwaltung erforderlich. Integrierte Planung kann erfolgreich werden, wenn sie nicht die institutionellen Vorgaben und Voraussetzungen in Jugendhilfe und Schule an den Ausgangspunkt von Planung stellt, sondern zunächst nach den Bedürfnissen und dem Bedarf der Kinder und Jugendlichen fragt und davon ausgehend Antworten und Gestaltungsmöglichkeiten in Jugendhilfe und Schule sucht. Idealerweise werden auch weitere Fachplanungen, wie Sozialplanung, Stadtentwicklungsplanung im Sinne eines ganzheitlichen Gesamtprozesses miteinander verzahnt.

Monitoring und Evaluation sind für die Qualitätssicherung institutioneller Angebote und Leistungen unverzichtbar. Monitoring wird möglich auf der Basis von statistischen Daten, die aus den Daten der kommunalen Sozialstatistik, der Schulstatistik und der jugendhilfebezogenen Daten gewonnen und zusammengespielt werden können. Dafür müssen jedoch unterschiedliche Formen der Datenerhebung und -aufbereitung angepasst werden, um eine bereichsübergreifende Auswertung und Nutzung der Daten möglich zu machen. Diese Daten stellen eine wichtige Basis dar für Planungen der Verwaltung und für Entscheidungen der Politik, sie sind deshalb kontinuierlich in regelmäßigen zeitlichen Abständen zu erheben. Qualitätssicherung in Schule und Jugendhilfe macht darüber hinaus auch regelmäßige Evaluationen erforderlich. Dabei sind Schulen und Leistungen der öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe gleichermaßen einzubeziehen.

Partizipative Verfahren bei Planungen und Entscheidungen sind zentrale Kennzeichen von bürgerorientierter Verwaltung und kommunaler Politik. Diese Verfahren sind auch für Aufbau und Gestaltung lokaler Bildungslandschaften wich-

tig, da nur so passgenaue, auf Belange und Bedarfe von spezifischen Zielgruppen und Sozialräumen abgestimmte Planungen und Entscheidungen mit allen beteiligten Akteuren möglich sind.

6. Empfehlungen zur Förderung formaler, non-formaler und informeller Bildung im Jugendalter

1. Schule: Reform der Schulstruktur und Aufbau einer neuen Schulkultur

Jugendliche sind Subjekte ihrer Bildung: Eine zukunftsfähige Schule muss Kinder und Jugendliche als Subjekte ihres Bildungsprozesses anerkennen und ernst zu nehmen. Schule muss sich als Institution begreifen, die Bildungsprozesse von Jugendlichen unterstützt und fördert, ohne jedoch ein Monopol zu besitzen. Bildungsprozesse von Jugendlichen sind als ein umfassender Prozess zu sehen, der durch schulische Angebote und durch informelle Gelegenheiten und Strukturen beeinflusst und geprägt wird. Individuelle Lern- und Entwicklungspläne für jeden Jugendlichen können diesen Prozess planbar machen und in einer Weise dokumentieren, dass Fortschritte und Förderungsbedarf erkennbar werden.

Bildung und Lebensbewältigung: Eine zukunftsfähige Schule kann dabei nicht absehen von den Lebenslagen, in denen ihrer Schülerinnen und Schüler aufwachsen, welche Ressourcen sie also mitbringen und welchen Restriktionen und Beeinträchtigungen sie unterliegen. Und genau daran muss sie sich messen lassen, nämlich ob es ihr gelingt, auch Kindern und Jugendlichen, die in benachteiligten Lebensverhältnissen aufwachsen, Perspektiven für ein gelingendes Leben aufzuzeigen und ihnen zu vermitteln, dass sie auch trotz schwieriger Bedingungen den Mut und die Hoffnung nicht aufgeben müssen, weil sie in der Schule respektvolles Verständnis und solidarische Unterstützung erfahren.

Beide Dimensionen, Bildung und Lebensweltbezug, sind nicht voneinander zu trennen. Und bei beiden Dimensionen spielen schulstrukturelle und schulkulturelle Fragen eine entscheidende Rolle.

Schule als sozialer Ort für Jugendliche: Bildung und Lebensbewältigung markieren Perspektiven für Schulentwicklung. Das bedeutet, die Verengung des Verständnisses

und Auftrags von Schule auf Unterricht und Wissensvermittlung zu überwinden und Schule als sozialen Ort für Jugendliche zu begreifen und zu gestalten. Das heißt, Jugendlichen Möglichkeiten in der Schule zu bieten, Erfahrungen von Ausgrenzung und Entfremdung, Entwurzelung und Enttäuschung durch gegenläufige Erfahrungen auszugleichen. Dazu bedarf es auch sozialer Dienstleistungen in der Schule, für Jugendliche und für ihre Eltern. Soziale Dienstleistungen am Ort Schule stellen sozialpädagogische Möglichkeiten dar. In besonderer Weise ist hier die Schulsozialarbeit geeignet, Kinder und Jugendlichen in schwierigen Situationen oder in belastenden Verhältnissen zu unterstützen. Aber auch niedrigschwellige Beratungsangebote, für Jugendliche und Eltern, an der Schule sind ein wichtiger Beitrag, um Schule als sozialen Ort zu gestalten und um Eltern aus bildungsfernen Milieus eine Chance zu bieten, ihre eigenen Fragen und Probleme bearbeiten zu können und um produktiv ihre Kinder unterstützen zu können.

Es bedarf eines neuen Verständnisses von *Schulentwicklung*, insbesondere in sozial benachteiligten Stadtteilen und Regionen, in denen die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangs- und Bezugspunkt werden. Dazu sind systematische Kenntnisse in den Schulen über die Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler erforderlich.

Das Zusammenwirken von schulpädagogischen und sozialpädagogischen Kompetenzen kann dazu beitragen, dass sich Schule in ihrem Selbstverständnis wandelt und eine Schulkultur aufbaut, die von Anerkennung und Respekt getragen wird und sich auf die Lebenslagen und Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler einlässt. Schule und Jugendhilfe können sich so gemeinsam in einen Prozess einer lebensweltorientierten Schulentwicklung begeben und so gemeinsam Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrer Herkunft und sozialen Lage in ihrer Bildung in einem umfassenden Sinne fördern.

2. Schule und Familie

Einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung des Verhältnisses von Schule und Familie können Ganztagschulen leisten. Unabhängig vom Ausbau von Ganztagschulen bedarf es einer grundlegenden neuen Form der Zusammenarbeit von Schule und Eltern. Erforderlich ist eine Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern und Eltern in Form von gemeinsamen Arbeitsbündnissen, intensiver gemeinsamer Beratung, an der auch die Schülerinnen und Schüler beteiligt sind. In sozial benachteiligten Stadtteilen und insbesondere an Schulen im unteren Bildungsbereich sind außerdem niedrigschwellige Formen sozialer Dienstleistung für Eltern und ihre Kinder an der Schule erforderlich.

3. Jugendarbeit und kulturelle Jugendbildung

Jugendarbeit ist ein eigener Bildungsort, der Bildung in einem umfassenden Verständnis als Ressource für alltägliche Lebensbewältigung ermöglicht. Jugendarbeit ist dabei ein Ort, der insbesondere Jugendlichen in sozial benachteiligten Lebensverhältnisse Möglichkeiten der Lebensbewältigung eröffnen kann, die Voraussetzung sind, um sich überhaupt auf Bildung, hier vor allem im Sinne formaler Bildung, einzulassen.

Angebote der Jugendarbeit sind für alle Jugendlichen wichtig, insbesondere jedoch für Jugendliche in benachteiligten sozialen Verhältnissen. Hier müssen Zugänge geschaffen werden durch sozialraumbezogene Konzepte und Methoden und durch Kooperationen mit Schulen. Auch bei Kooperationen von Jugendarbeit und Schule muss der Eigensinn non-formaler Bildung der Jugendarbeit erhalten werden, um die Chancen und Möglichkeiten dieses spezifischen Bildungsortes auch in der Zusammenarbeit zu erhalten.

Angebote der Jugendkulturarbeit sind für sozial benachteiligte Jugendliche zu öffnen. Sozialräumlich orientierte Projekte von Jugendkunstschulen zeigen, dass auch Jugendliche in sozial benachteiligten Stadtteilen durch Jugendkulturarbeit erreicht werden kön-

nen. Eine besonders gute Möglichkeit, auch bildungsferne und sozial benachteiligte Jugendliche zu erreichen, stellt dabei die Kooperation mit Schulen dar.

4. Schule und Jugendhilfe

Schule und Jugendhilfe erfüllen unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen, sie haben eine unterschiedliche Geschichte und sind durch unterschiedliche Strukturmaximen und Handlungsprinzipien gekennzeichnet.

Unterschiedliche Handlungsmaximen in Schule und Jugendhilfe können somit auch ein Potential darstellen, das bei der Gestaltung von Ganztagschulen genutzt werden kann. Jugendhilfe kann dabei u.a. folgende Maximen einbringen: Freiwilligkeit, Beteiligung der Adressaten, Lebensweltorientierung, Sozialraumorientierung und Gemeinwesenbezug. Diese fachlichen Prinzipien weisen eine hohe Affinität zu reformpädagogischen Ansätzen und Konzepten in der Schule auf. Jugendhilfe und Schule haben hier gemeinsame Traditionen. Deshalb stellt die Kooperation von Jugendhilfe und Schule eine besondere Chance dar, diese Ansätze zu stärken und weiter zu entwickeln.

Weiterführende Ansätze der Kooperation von Jugendhilfe und Schule stellen das datenbasierte Handeln von Jugendhilfe und Schule, eine integrierte Jugendhilfe- und Schulplanung in der Kommune dar und der Einbezug der Jugendhilfe auch in Prozesse der Schulentwicklung dar.

Das „Projekt Ganztagschule“ umfasst weit mehr als einen quantitativen Ausbau von Ganztagsplätzen an Schulen, es erfordert ein grundlegend neues pädagogisches Verständnis der Schule und eine Neubestimmung des Verhältnisses von Schule und Familie, Schule und Jugend sowie Schule und Jugendhilfe. Dazu bedarf es auch einer Öffnung der Schule zum Sozialraum. Schule kann keine Insel sein, die sich von ihrer Umgebung abschottet, sie muss sich auf die sozialräumlichen Verhältnisse des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen beziehen und sich gemeinsam mit vielen Institutio-

nen im Bereich Bildung und Soziale Arbeit um eine Gestaltung der sozialräumlichen Verhältnisse bemühen.

5. Lokale Bildungslandschaften

Der Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ bezeichnet Ansätze und Konzepte kommunaler Jugend- und Bildungspolitik, mit denen versucht wird, Kindern und Jugendlichen im kommunalen Raum bessere Bedingungen und vielfältige Gelegenheiten für ihre Bildung zu bieten und insbesondere Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen und schwierigen Lebensverhältnissen besser und wirksamer zu fördern. Schule und Jugendhilfe sind die beiden zentralen öffentlichen Institutionen, um Idee und Programm von „Lokale Bildungslandschaften“ verwirklichen zu können. Kommunale Verwaltung und Politik stellen dabei einen zentralen und unverzichtbaren gestaltenden Akteur dar. Gefordert ist weiter eine bürgerorientierte und partizipative kommunale Bildungs-, Jugend- und Sozialpolitik.

Versteht man kommunale Räume auch als Ort der Bildung für Kinder und Jugendliche, so ist nach ihrer Struktur zu fragen und nach den Möglichkeiten, wie sie als Bildungsraum gestaltet werden können. Schule und Schulentwicklung erscheinen dann als Bestandteil einer lokalen Bildungslandschaft, zu der auch viele andere Institutionen gehören wie Einrichtungen und Angebote der Jugendhilfe, Kultureinrichtungen, Institutionen im Bereich der Gesundheitsförderung, des Sports oder der Ausbildungs- und Arbeitsförderung.

Literaturverzeichnis

Arbeitsstab Forum Bildung: (Hg.): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung, Bonn 2002

Baumert, J. u. a.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001

Baumert, J. / Köller, O.: Sozialer Hintergrund, Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe im differenzierten Sekundarschulsystem, in: Frederking, V. / Heller, H. / Scheunpflug, A. (Hg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien, Wiesbaden 2005, S. 9 – 21

Bayerischer Jugendring (Hg.): Fit for Future!? Abschlussbericht j.a.m.b.u.s. – Jugendarbeit macht Bildung und Schule ... besser, München 2006

Benner, D.: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, 2. korr. Aufl., Weinheim und München 1995

Bericht über die Evaluation des Kompetenznachweises Kultur, im Auftrag der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, o.J., www.kompetenznachweiskultur.de

Böhnisch, L.: Grundbegriffe einer Jugendarbeit als ‚Lebensort‘. Bedürftigkeit, Pädagogischer Bezug und Milieubildung, in: Böhnisch, L. / Rudolph, M. / Wolf, B. (Hg.): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt, Weinheim und München 1998, S. 155 - 168

Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter, 2. Aufl., Weinheim und München 1999

Böhnisch, L.: Lebensbewältigung, in: Otto, H.-U. / Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik, 3. Aufl., München 2005, S. 1119 - 1121

Böhnisch, L. / Münchmeier, R.: Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik, Weinheim und München 1993

Bos, W. / Lankes, E.-M. / Prenzel, M. / Schwippert, K. / Walther, G. / Valtin, R. (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster 2003

Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheit. Soziale Welt, Band 2, Göttingen 1983, S. 183-198

Brake, A.: Das Sichtbare und das Unsichtbare. Bildungsstrategien als Strategien des Habitus, in: Büchner, P. / Brake, A. (Hg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien, Wiesbaden 2006, S. 81 – 109

Breen, R. / Goldthorpe, J. H.: Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory, in: *Rationality and Society* 9, 1997, S. 275 - 305

Brezinka, W. Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft, München 1993

Brumlik, M.: Gerechtigkeit zwischen den Generationen, Berlin 1995

Büchner, P.: Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge, in: Büchner, P. / Brake, A. (Hg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien, Wiesbaden 2006, S. 21 – 47

Büchner, P. / Brake, A.: Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen. Resümee und Ausblick, in: Büchner, P. / Brake, A. (Hg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien, Wiesbaden 2006, S.255-279

- Büchner, P. / Krahn, K.: Der Lernort Familie und die Bildungsbedeutsamkeit der Familie im Kindes- und Jugendalter, in: Rauschenbach, Th. / Düx, W. / Sass, E. (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim und München 2006, S. 123 - 154
- Bundesjugendkuratorium (Hg.): Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe, Bonn/Berlin 2001
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung: Kompetenznachweis Kultur, Remscheid o.J.
- Dangschat, J. S.: Modernisierte Stadt - gespaltene Gesellschaft. Ursachen von Armut und sozialer Ausgrenzung, Opladen 1999
- Deinet, U.: Sozialräumliche Jugendarbeit, Opladen 1999
- Deinet, U.: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung, Opladen 2002
- Ditton, H.: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen, Weinheim und München 1992
- Dohmen, G.: Das informelle Lernen, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2001
- Dortmunder Jugendarbeitsstudie: Evaluation der Kinder- und Jugendarbeit in Dortmund. Grundlagen und Befunde, Dortmund 2000
- Eckert, R.: Dritte Welt in der Ersten? – Die Entstehung einer Social Underclass, in: Bruhns, K. / Mack, W. (Hg.): Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen, Opladen 2001, S. 291 – 309
- Eckert, R./Reis, Ch./Wetzstein, Th.: „Ich will halt anders sein wie die anderen.“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität in Gruppen von Jugendlichen. Opladen 2000
- Ehmann, Ch. / Rademacker, H.: Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland, Bielefeld 2003
- Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, hg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn 2002
- Engel, N. / Hurrelmann, K.: Psychosoziale Belastung im Jugendalter, Berlin, New York 1989
- Engel, N. / Hurrelmann, K.: Was Jugendliche wagen. Eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Stressreaktion und Delinquenz im Jugendalter, Weinheim und München 1993
- Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission: Einen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen, Brüssel 2001
- Faure, E.: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme, Reinbek bei Hamburg 1973
- Flad, C. / Bolay, E.: Expertise zur Kooperation von Ganztagschulen und Jugendhilfeangeboten in Baden-Württemberg. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut, unveröff. Manuskript, 2005
- Fritzsche, Y.: Modernes Leben: gewandelt, vernetzt und verkabelt, in: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000, Bd. 1, Opladen 2000, S. 181 - 220
- Freyberg, Th. von / Wolff, A.: (Hg): Störer und Gestörte. Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher, Frankfurt/M. 2005
- Gaiser, W. / de Rijke, J.: Gesellschaftliche und politische Beteiligung, in: Gille, M. / Sardei-Biermann, S. / Gaiser, W. / de Rijke, J.: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger, Wiesbaden 2006, S. 213 – 275

- Grunder, H.-U.: Schule und Lebenswelt. Münster; New York; München; Berlin 2001
- Grundmann, M. / Groh-Samberg, O. / Bittlingmayer, U. H. / Bauer, U.: Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg. (2003), H.1, S. 25 - 45
- Grunert, C.: Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern, in: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 3: Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter, München 2005, S. 9 – 94
- Hafeneger, B.: Nachdenken über eine pädagogisch begründete Theorie der Jugendarbeit, in: deutsche jugend, 47. Jg. (1999), S. 330 – 339
- Häußermann, H.: Aufwachsen im Ghetto – Folgen sozialräumlicher Differenzierung in den Städten, in: Bruhns, K. / Mack W. (Hg.): Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen, Opladen 2001, S. 37-51
- Helsper, W. / Hummrich, M.: Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge, in: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 3: Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter, München 2005, S. 95 – 173
- Hiller, G. G.: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen, Langenau-Ulm 1989
- Hoops, S. / Permien, H.: Evaluation des Pilotprojekts Ambulante Intensive Begleitung (AIB), München 2003
- Hössl, A. / Vossler, A.: „Manchmal bin ich fix und fertig ...“ Belastungen bei Bildungsprozessen in der Grundschule, in: Diskurs 1/2004, S. 18 - 27
- Hunecke, M. / Tully, C. J. / Bäumer, D.: Mobilität von Jugendlichen, Opladen 2002
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend 2002, 14. Shell-Jugendstudie, Frankfurt a. M. 2002
- Keupp, H.: Lebensbewältigung im Jugendalter aus der Perspektive der Gemeindepsychologie. Förderung präventiver Netzwerkressourcen und Empowermentstrategien, in: Sachverständigenkommission Achter Jugendbericht (Hg.): Risiken des Heranwachsens. Probleme der Lebensbewältigung im Jugendalter, Weinheim und München 1990, S. 1 – 51
- Klemm, K.: Bildungsexpansion, Erfolge und Misserfolge sowie Bildungsbeteiligung, in: Böttcher, W. / Klemm, K. / Rauschenbach, Th. (Hg.): Bildung und Soziales in Zahlen, Weinheim und München 2001, S. 331 - 342
- Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?, in: Pädagogik, 56. Jg., H.6, S. 10 - 13
- Krappmann, L.: Bildung als Ressource der Lebensbewältigung, in: Münchmeier, R. / Otto, H.-U / Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, Opladen 2002, S. 33 – 47
- Krappmann, L.: Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung, in: Edelstein, W. / Oser, F. / Schuster, P. (Hg.): Moralische Erziehung in der Schule, Weinheim, Basel 2001, S. 155–173
- Krüger, H.-H. / Reinhardt, S. / Kötters-König, C. / Pfaff, N. / Schmidt, R. / Krappidel, A. / Tillmann, F.: Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt, Opladen 2002
- Kulturelle Bildung im Ganzttag an der Hauptschule Perlacher Straße. Dokumentation über das erste Jahr gemeinsamer Ganzttagsgestaltung. Ein Projekt der Hauptschule Perlacher Straße München, PA/Spielen in der Stadt e.V., Institut für angewandte Kulturelle Bildung e.V., Kultur- und Schulservice München, o.J.
- Langewand, A.: Bildung, in: Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg 1994, S. 69 - 98
- Lebenslagen in Deutschland – Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin 2005

- Lehmann, R. H. / Peek, R. / Gänsfuß, R.: [Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung](#) von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5), <http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/welcome.htm> (06.08.2007)
- Lehmann R. H. / Peek, R. / Gänsfuß, R. / Hußfeld, V.: LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg, o.O. 1999, <http://www.hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/lau/lau9.pdf> (14.08.2007)
- Liebau, E.: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisierungstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann, Weinheim und München 1987a
- Liebau, E.: Klasse, Haut, Kultur oder: Bourdieu für Pädagogen, in: Sozialwissenschaftliche Literaturreisende, H. 15 (1987b), S. 79 - 89
- Liebau, E.: Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim und München 1999
- Lindner, W.: Alles Bildung? – Kinder- und Jugendarbeit in der „Wissensgesellschaft“, in: Lindner, W. / Thole, W. / Weber, J. (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen 2003, S. 47 – 68
- Lindner, W.: „Ich lerne zu leben“. Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen. Qualitätsanalyse im Wirksamkeitsdialog, hg. von der Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit Nordrhein-Westfalen, Dortmund 2003
- Mack, W.: Bildung und Bewältigung. Vorarbeiten zu einer Pädagogik der Jugendschule, Weinheim und München 1999
- Mack, W.: Die Tantalus-Situation und der soziale Ort der Schule, in: Baur, W. / Mack, W. / Schroeder, J. (Hg.): Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik, Bad Heilbrunn 2004, S. 337-347
- Mack, W.: „Hatte keinen Nerv zum Lernen. Mein Stiefvater spinnt wieder“. Eine sozialpädagogische Perspektive auf Bildung und Bildungsforschung, in: Otto, H.-U. / Oelkers, J. (Hg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, München / Basel 2006, S. 223 - 236
- Mack, W. / Harder, A. / Kelö, J. / Wach, K.: Lokale Bildungslandschaften. Projektbericht, München 2006
- Mack, W. / Raab, E. / Rademacker, H.: Schule, Stadtteil, Lebenswelt, Opladen 2003
- Mack, W. / Schroeder, J.: Schule und lokale Bildungspolitik, in: Kessl, F. / Reutlinger, Ch. / Maurer, S. / Frey, O. (Hg.): Handbuch Sozialraum, Wiesbaden 2005, S. 337 – 353
- May, M.: Lebenslagenbezogene Bildung von Jugendlichen, in: Lindner, W. / Thole, W. / Weber, J. (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen 2003, S.119 -135
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): JIM-Studie 2004. Jugend, Information und (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Baden-Baden 2004
- Müller. B.: Sisyphos und Tantalus – Bernfelds Konzept des „Sozialen Ortes“ und seine Bedeutung für die Sozialpädagogik, in: Hörster, R. / Müller, B. (Hg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds, Neuwied, Berlin, Krefeld 1992, S. 75 - 88
- Müller, B.: Jugendarbeit im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 4. Jg. (2006), H. 4, S. 421 - 435
- Müller, B. / Schmidt, S. / Schulz, M.: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung, Freiburg i. B. 2005
- Müller, B. / Schulz, M.: Hypothesen und empirische Hinweise zu den Bildungschancen von Jugendarbeit, in L deutsche jugend, 53. Jg. (2005), H. 3, S. 110 - 118

- Müller, B. / Schulz, M. / Schmidt, S.: „Offene“ Jugendarbeit als Ort informeller Bildung. Lern-Ort für differenzierte Beziehungsformen, in: deutsche jugend, 53. Jg. (2005), H. 4, 2005
- Münchmeier, R.: Jugendarbeit in der Offensive, in: Lindner, W. / Thole, W. / Weber, J. (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen 2003, S. 69 - 86
- Münchmeier, R. / Otto, H.-U. / Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, Opladen 2002
- Overwien, B.: Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion, in: Rauschenbach, Th. / Düx, W. / Sass, E. (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim und München 2006, S. 35 - 62
- Pothmann, J.: Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik für die Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen. Expertise zur Studie „Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre)“, unveröff. Manuskript, 2007
- Rauschenbach, Th. / Leu, H. R. / Lingenauber, S. / Mack, W. / Schilling, M. / Schneider, K. / Züchner, I.: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Reihe Bildungsreform, Bd. 6, Berlin. 2004
- Rauschenbach, Th. / Otto, H.-U.: Die neue Bildungsdebatte. Chance und Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe?, in: Otto, H.-U. / Rauschenbach, Th. (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden 2004, S. 9 – 29
- Reinders, H.: Entstehungskontexte interethnischer Freundschaften in der Adoleszenz, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg. (2004), H. 1, S. 121–145
- Santen, E. van / Mamier, J. / Pluto, L. / Seckinger, M. / Zink, G.: Kinder- und Jugendhilfe in Bewegung – Aktion oder Reaktion? Eine empirische Analyse, München 2003
- Sardei-Biermann, S.: Soziale Nahwelt und Lebensverhältnisse in subjektiver Einschätzung, in: Gille, M. / Sardei-Biermann, S. / Gaiser, W. / de Rijke, J.: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger, Wiesbaden 2006, S. 87 – 130
- Scherr, A.: Subjektorientierte Jugendarbeit, Weinheim und München 1997
- Scherr, A.: Jugendarbeit als Subjektbildung, in: Lindner, W. / Thole, W. / Weber, J. (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen 2003, S. 87 -102
- Schneider, Th.: Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl, in: ZfS, Jg. 33 (2004), H.6, S. 471 - 492
- Schreiber-Kittl, M. / Schröpfer, H.: Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer, München 2002
- Schröder, A.: ‚Beziehungsarbeit‘ mit Jugendlichen – emanzipatorische Vorstellungen zur Gestaltung der Intersubjektivität, in: deutsche jugend, 47. Jg. (1999), S.385 - 390
- Schröder, A.: Cliques und Peers als Lernort im Jugendalter, in: Rauschenbach, Th. / Düx, W. / Sass, E. (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim und München 2006, S. 173 -202
- Schroeder, J.: Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung, Münster, New York, München, Berlin 2002
- Schümer, G.: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen, in: Schümer, G. / Tillmann, K.-J. / Weiß, M. (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA 2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen, Wiesbaden 2005, S. 73 – 117

- Schümer, G. / Weiß, M. / Steinert, B. / Baumert, J. / Tillmann, K.-J. / Meier, U.: Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen, in: Baumert, J. u. a.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 411–510
- Schulze, G.: Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster: Formen, Ursachen, Interventionen, Hamburg 2003
- Schulze, G. / Wittrock, M.: Schulaversives Verhalten. Abschlussbericht zum Landesforschungsprojekt, Rostock 2001
- Smith, D.: Der Kunstcode – Integration auf dem Kunstweg? in: infodienst Kulturpädagogische Nachrichten, Nr. 84, Juli 2007, S. 31 - 34
- Söll, F.: Vom Elternsprechtag zum Entwicklungsgespräch. Was wir von schwedischen Schulen lernen können, in: Diskurs 1/2004, S. 36 – 44
- Stadt Dortmund - Schulverwaltungsamt (Hg.) (2005): Der Schulentwicklungsfonds. Projekte 2000/01 bis 2004/05, Dortmund 2005
- Stecher, L.: Die Wirkung sozialer Beziehungen, Weinheim, München 2001
- Sturzenhecker, B.: Bildung. Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit, in: Rauschenbach, Thomas / Düx, Wiebken / Züchner, Ivo (Hg.): Jugendarbeit im Umbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven, Münster 2002
- Tenorth, H.-E.: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994
- Theunert, H. unter Mitarbeit von U. Wagner, Ch. Gebel, S. Eggert: Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsenden, in: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 3: Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter, München 2005, S. 175 – 300
- Thiersch, H.: Bildung und Soziale Arbeit, in: Otto, H.-U./ Rauschenbach, Th. (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Opladen 2004, S. 237-252
- Thole, W.: Eine Gesellschaft ohne Soziale Arbeit ist nicht gestaltbar, in: sozial extra, 2003, Heft 10, S. 31-39
- Tillmann, K.-J. / Meier, U.: Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, in: Baumert, J. u. a.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 468 - 509
- Tillmann, K.-J. / Meier, U.: Wenn Schülerinnen und Schüler „jobben“: Rahmenbedingungen und Auswirkungen von Schülerarbeit, in: Schümer, G. / Tillmann, K.-J. / Weiß, M. (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen, Wiesbaden 2004, S.149 – 164
- Tully, C. J.: Lernen im Nebenjob, in: Rauschenbach, Th. / Düx, W. / Sass, E. (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim und München 2006, S.155 - 172
- Valtin, R. / Fatke, R.: Freundschaft und Liebe. Persönliche Beziehungen im Ost/West- und im Geschlechtervergleich, Donauwörth 1997
- Wagner, U. / Theunert, H. / Gebel, Ch. / Lauber, A.: Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn. Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender, München 2004
- Wahler, P. / Tully, C. J. / Preiß, Ch.: Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung, Wiesbaden 2004
- Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, Basel 2001
- Weißhuhn, G. / Rövekamp, J. G.: Bildung und Lebenslagen in Deutschland – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Reihe Bildungsreform, Bd. 9, Berlin 2004

Wiesner, R. (Hg.): SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe, 2. überarb. Aufl., München 2000

Wilmers, N. / Enzmann, D. / Schäfer, D.: Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet. Ergebnisse der KFN-Schülerbefragung, Baden-Baden 2002

Winkler, M.: Eine Theorie der Sozialpädagogik, Stuttgart 1988

Züchner, I.: Brauchen Heranwachsende Kinder- und Jugendarbeit? Angebote und Inhalte aus der Sicht tatsächlicher und potentieller TeilnehmerInnen, in: Jugendhilfe NRW. Schriftenreihe des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 4: Die AdressatInnen der Kinder- und Jugendarbeit, Dortmund 2003, S. 39 - 66

Zwölfter Kinder- und Jugendbericht Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, hg, vom Deutschen Bundestag, Drucksache 15/6014, Berlin 2005

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Bildungsorte und Lernwelten | 16 |
| Abbildung 2: Testergebnisse im KS HAM 4/5 nach Buchbestand der Familie | 59 |
| Abbildung 3: Jugendzentrumsbesuch nach Alter und Geschlecht | 98 |
| Abbildung 4: Aktivitäten von 12- bis 15-Jährigen in Vereinen und Verbänden | 100 |
| Abbildung 5: Öffentlich geförderte Kinder- und Jugendarbeit nach Art der Maßnahmen (Nordrhein-Westfalen; 1988 (N = 31.193) und 2004 (N = 19.205); in %) | 105 |
| Abbildung 6: Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendarbeit (Nordrhein-Westfalen; 1986-2002; Angaben absolut) | 106 |
| Abbildung 7: Maßnahmen und teilnehmende Personen in der öffentlich geförderten Jugendarbeit (Nordrhein-Westfalen; 1988-2004; Angaben absolut sowie bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung) | 107 |
| Abbildung 8: Ausgaben der öffentlichen Träger für Maßnahmen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (Nordrhein-Westfalen; 1992-2005; Angaben absolut in Mio. EUR sowie für die Aufwendungen insgesamt in EUR bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung im Alter von 12 bis 21 Jahren) | 108 |
| Abbildung 9: Entwicklung der Zahl der gültigen Juleicas für Jugendleiter/-innen (Bundesländer; Juni 2003, Juni 2004; Juni 2005 sowie Juni 2006; Angaben bezogen auf 1.000.000 der 15- bis 45-jährigen Bevölkerung) | 109 |
| Abbildung 10: Stundenplan Kulturelle Bildung der 6. Klasse im Schuljahr 2007/08 | 146 |
| Abbildung 11: Kooperationsbereiche von Jugendhilfe und Schule | 155 |
| Abbildung 12: Angebote nach Schularten. Ergebnisse der Schülerbefragung (Mittelwerte in Prozent) | 158 |
| Abbildung 13: Angebote der Schule und Nachfrage von Schülern und Eltern (Angaben in Prozent) | 159 |
| Abbildung 14: Lebensweltorientierte Angebote der Schule | 160 |
| Tabelle 1: Verteilung der Schüler/innen in der 8.Klassenstufe nach Schularten – insgesamt-% | 63 |
| Tabelle 2: Verteilung der deutschen und ausländischen Schüler/innen nach Schularten – Deutschland-% | 64 |
| Tabelle 3: Trägerschaft der Jugendzentren im Jugendamtsbezirk (2000) | 97 |
| Tabelle 4: Teilnahme an der Jugendarbeit nach Schulform (n=1.183) | 102 |

Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik für die Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen

Expertise zur Studie „Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre)“

Dr. Jens Pothmann

September 2007

Inhalt:

| | |
|---|-----------|
| 0. Einleitung | 3 |
| 1. Datengrundlage | 5 |
| 1.1 Amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik | 5 |
| 1.2 ‚Juleica-Statistik‘ | 7 |
| 2. Beschäftigte, Einrichtungen, öffentliche Ausgaben, oder: Das Ende des Wachstums | 8 |
| 2.1 Infrastrukturelle Ressourcen für die Kinder- und Jugendarbeit | 8 |
| 2.2 Standortbestimmung im Ländervergleich | 11 |
| 3. Trägerstrukturen, oder: Subsidiaritätsprinzip für die Kinder- und Jugendarbeit | 15 |
| 3.1 Trägerspektrum für die Kinder- und Jugendarbeit | 15 |
| 3.2 Trägerstrukturen im Bundesländervergleich | 17 |
| 4. Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit, oder: Von der Erholungs- und Freizeit- hin zur Bildungsorientierung | 20 |
| 4.1 Spektrum der durchgeführten Maßnahmen | 20 |
| 4.2 Strukturmerkmale von öffentlich geförderten Maßnahmen (Dauer, Gruppengröße, Mädchen- und Frauenanteil) | 23 |
| 4.3 Angebote der Kinder- und Jugendarbeit im Ländervergleich | 26 |
| 5. Beschäftigte, oder: Veränderungen in der Personalstruktur für die Kinder- und Jugendarbeit | 29 |
| 5.1 Rückläufige Stellenentwicklung Anfang der 2000er-Jahre | 29 |
| 5.2 Personalstruktur im Wandel | 30 |
| 5.3 Beschäftigte in Nordrhein-Westfalen im Ländervergleich | 33 |
| 6. ‚Juleica-Statistik‘ – ein Datenträger für ehrenamtliches Engagement | 37 |
| 6.1 Stand und Entwicklung | 37 |
| 6.2 Alter und Geschlecht der Juleica-Inhaber/-innen | 38 |
| 6.3 Juleica im Ländervergleich | 39 |
| 7. Resümee | 41 |
| 8. Literaturverzeichnis | 43 |
| 9. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis | 45 |

0. Einleitung

Die hier vorliegende Expertise für die Untersuchung „Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre)“ beinhaltet Auswertungen, Analysen und Kommentierungen quantitativ-empirischer Daten für das Land Nordrhein-Westfalen. In den Blick genommen werden Strukturen des Feldes der Kinder- und Jugendarbeit, das man zweifelsohne außerschulischen Bildungsorten und -gelegenheiten zuordnen kann. Die Expertise nimmt allerdings keine Bildungsprozesse selber in den Blick, sondern fokussiert institutionelle von der öffentlichen Hand geförderte und mitunter initiierte Settings, in denen Bildungsprozesse ermöglicht werden können. Es geht also um die Skizzierung einer Topografie einer Bildungsprozesse ermöglichenden außerschulischen Infrastruktur für insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene in einem außerschulischen Kontext. Es wird dabei im Folgenden davon ausgegangen, dass die hier in den Blick genommene Infrastruktur zur Kinder- und Jugendarbeit für die in der oben genannten Untersuchung fokussierte Altersgruppe der 12- bis unter 16-Jährigen von zentraler Bedeutung ist.

Die Datenlage für das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendarbeit stellt sich insgesamt ambivalent dar. Auf der einen Seite kann man nicht zuletzt auf amtliche Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik zurückgreifen, auf der anderen Seite gibt es zum Teil nicht unerhebliche Erfassungslücken, wie beispielsweise zuletzt im Rahmen des Elften Kinder- und Jugendberichtes oder auch die im Rahmen der Konzeption für eine Bildungsberichterstattung festgestellt worden ist (vgl. BMBF 2004; Deutscher Bundestag 2002). Wenn jedoch gleichwohl im Folgenden auf die Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zurückgegriffen wird, so heißt dies nicht, dass speziell für Nordrhein-Westfalen neben dieser bundesweiten empirischen Grundlage nicht noch weitere Daten für das Land vorhanden sind, wenngleich sie im Folgenden unberücksichtigt bleiben. Beispielhaft zu benennen sind u.a. die Ansätze eines quantitativen Berichtswesens im Rahmen der Wirksamkeitsdialoge in Nordrhein-Westfalen (vgl. z.B. Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit in NRW 2001; MSJK 2003) oder auch die regelmäßige Fortschreibung von Strukturdaten katholischer Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen (vgl. u.a. LAG KATH.OKJA 2003).

Im Folgenden wird in einem ersten Teil die hier verwendete Datengrundlage der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie ergänzend hierzu der Angaben zu den ausgestellten Juleicas in Nordrhein-Westfalen dargestellt sowie hinsichtlich ihrer Stärken, aber auch Schwächen diskutiert (vgl. Kap. 1). Ein zweiter Teil bilanziert die Entwicklung der Infrastruktur für eine Kinder- und Jugendarbeit anhand von Indikatoren zum Beschäftigungsvolumen, zu der Zahl der Einrichtungen, zu den finanziellen Aufwendungen der öffentlichen Hand sowie zu den öffentlich geförderten Maßnahmen (vgl. Kap. 2). In einem dritten Teil wird das Spektrum der im Feld der Kinder- und Jugendarbeit engagierten Träger nicht zuletzt vor dem Hintergrund des gültigen und im SGB VIII rechtlich kodifizierten Subsidiaritätsprinzips in den Blick genommen (vgl. Kap. 3). Teil vier geht näher auf die mit öffentlichen Mitteln geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit ein und untersucht diese auf thematische Schwerpunktsetzungen, die Zusammensetzung von Teilnehmergruppen sowie die Dauer von Angeboten (vgl. Kap. 4). Im fünften Teil wird die Personalstruktur für die Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen mit Blick auf die Geschlechterverteilung, die Altersstruktur oder auch die formale Qualifikation analysiert (vgl. Kap. 5). Da sich diese Angaben vor al-

lem auf die hauptberuflichen Kräfte im Feld der Jugendarbeit beziehen, werden in Kapitel 6 ergänzend hierzu mit der Auswertung von Daten zur Juleica empirische Befunde zu einer Gruppe von Ehrenamtlichen/Freiwilligen in der Kinder- und Jugendarbeit vorgelegt.

Im Rahmen der Analysen in den Kapiteln 2 bis 6 werden jeweils zwei Auswertungsstrategien verfolgt. Erstens werden jeweils Ergebnisse für das Land Nordrhein-Westfalen auf der Grundlage der zuletzt verfügbaren Daten im Horizont vorangegangener Entwicklungen dargestellt. Zweitens werden die aktuellen Befunde für Nordrhein-Westfalen jeweils im Rahmen eines Bundesländervergleichs analysiert und eingeordnet. Damit wird nicht zuletzt der Feststellung des Elften Kinder- und Jugendberichts Rechnung getragen, dass grundsätzlich in Kontexten der Sozialberichterstattung zur Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen sowie zu den Arbeitsfeldern dieses gesellschaftlichen Teilbereichs im Besonderen nur unzureichend von der Möglichkeit Gebrauch gemacht wird, systematisch – und nicht nur sporadisch – regionale Disparitäten zu beschreiben und zu analysieren (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 101).

1. Datengrundlage

Kinder- und Jugendarbeit¹ ist ein heterogenes und weit ausdifferenziertes Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Gerade deshalb handelt es sich dabei um ein Arbeitsfeld, das in Bezug auf seine statistische Erfassung und die Rezeption von statistischen Ergebnissen Schwierigkeiten beinhaltet. Diese resultieren zu einem Teil daraus, dass die zur Verfügung stehenden Datenquellen das Feld der Kinder- und Jugendarbeit nur unvollständig abbilden können. Die hier vorliegenden Auswertungen fokussieren das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendarbeit für das Land Nordrhein-Westfalen. Rekuriert wird dabei vor allem auf die Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik (1.1) sowie der so genannten – nicht amtlichen – ‚Juleica-Statistik‘ (1.2).

1.1 Amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik

Das Programm der KJH-Statistik (amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik) bietet drei Perspektiven auf das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendarbeit: Öffentlich geförderte Maßnahmen der Jugendarbeit (a), Einrichtungen und tätige Personen der Kinder- und Jugendhilfe, hier u.a. auch für die Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (b), Ausgaben und Einnahmen der öffentlichen Hand für Leistungen und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe, u.a. auch für das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendarbeit (c).

(a) Statistik zu den öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit

Die Teilstatistik zu den Maßnahmen der Jugendarbeit im Rahmen der Jugendhilfe erfasst seit 1982 die öffentlich geförderten Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit. Sie hat jedoch nicht das gesamte Spektrum der Maßnahmen in der Kinder- und Jugendarbeit zum Erhebungsgegenstand, also etwa die „normalen“ Gruppenangebote in der Jugendverbandsarbeit. Stattdessen werden alle vier Jahre Daten zu den öffentlich geförderten Maßnahmen der außerschulischen Jugendbildung, der Kinder- und Jugenderholung, der internationalen Jugendarbeit sowie den Mitarbeiterfortbildungen der freien Träger erhoben. Mit anderen Worten: Das Erhebungsprogramm umfasst drei Maßnahmearten, die nach § 11 SGB VIII Schwerpunkte der Kinder- und Jugendarbeit sind sowie Mitarbeiterfortbildungen freier Träger, die zwar nicht unmittelbar im entsprechenden Leistungsparagrafen rechtlich verankert sind, die allerdings eine große Nähe zur Jugendarbeit aufweisen (vgl. Rauschenbach/Schilling 1997, S. 133f.). Im Rahmen der Erhebung werden Daten zur Art des durchführenden Trägers, zur Art der Maßnahme, zur Dauer der Maßnahme, zur Anzahl und dem Geschlecht der Teilnehmer/-innen sowie speziell bei Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit zum Durchführungsort der Maßnahme, zum Partnerland der internationalen Begegnung und zur Nationalität der Teilnehmer/-innen erhoben (vgl. dazu Thole 1997, S. 284f.).

Die Maßnahmenstatistik der Kinder- und Jugendarbeit hat eine wichtige Funktion, das Feld der Kinder- und Jugendarbeit empirisch zu beobachten. Sie ist eine Grundlage für die Dokumentation und Evaluierung der Leistungsparagrafen zur Kinder- und Jugendarbeit. Darüber hinaus liefert sie Basisdaten für die Unterstützung von Weiterentwicklungen im Arbeitsfeld Jugendarbeit. Sie ist in diesem Zusammenhang

¹ Im Folgenden werden die Begriffe Kinder- und Jugendarbeit und Jugendarbeit synonym verwendet.

nicht nur eine bislang unerkannte Erkenntnisquelle für die Jugendhilfeplanung und die Jugendberichterstattung für Bund, Länder und Kommunen, sondern ist für öffentliche und insbesondere freie Träger der Jugendhilfe ein jugendhilfepolitisches Instrument, um die Leistungsfähigkeit der Kinder- und Jugendarbeit transparent darzustellen (vgl. Nörber 1996).

Neben den Stärken existieren allerdings auch Schwachpunkte, die bis zu einer Missachtung der amtlichen Datenerhebung führen: (1) Die Erhebung selber erfasst nur segmenthaft das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Thole 1997, S. 291). (2) Es deutet einiges darauf hin, dass im Kanon der Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe die Kinder- und Jugendarbeit gegenüber anderen Feldern hinsichtlich ihrer Bedeutung zurücksteht, was mitunter auch Auswirkungen auf die Akzeptanz von Datenerhebungen zu haben scheint.² (3) In der Praxis besteht bei den Mitarbeitern/-innen ein generelles Unbehagen gegenüber statistischen Erhebungen (vgl. Nörber 2000).

(b) Statistik zu den Einrichtungen und tätigen Personen

Die Teilstatistik zu den Einrichtungen und den tätigen Personen in der Kinder- und Jugendhilfe eröffnet die Möglichkeit, weitere statistische Daten zur Kinder- und Jugendarbeit zu analysieren. Das Arbeitsfeld Jugendarbeit konturiert sich dabei über die Einrichtungstypen sowie über Arbeitsbereiche des beschäftigten Personals (vgl. Rauschenbach/Schilling 1997, S. 139ff.). Zum einen klassifiziert sich Jugendarbeit dabei über die Einrichtungstypen: Jugendtagungs-/Jugendbildungsstätten, Jugendzentren, Jugendberatungsstellen, Einrichtungen bzw. Initiativen der mobilen Jugendarbeit, Jugendherbergen, Jugendgästehäuser, Jugendkunstschulen u.ä., Einrichtungen der Stadtranderholung sowie Kinder- und Jugenderholungs- bzw. -ferienstätten und Kur- und Erholungseinrichtungen für junge Menschen. Zum anderen stellt sich Kinder- und Jugendarbeit im aktuellen Erhebungsprogramm über die Arbeitsbereiche bzw. Tätigkeitsfelder kulturelle Jugend(bildungs)arbeit, außerschulische Jugendbildungsarbeit und Mitarbeiteraus- und -fortbildung, Kinder- und Jugenderholung, internationale Jugendarbeit, freizeitbezogene, offene Jugendarbeit und Jugendpflege, Jugendverbandsarbeit, mobile Jugendarbeit, Jugendberatung und Spielplatzwesen dar. Das hierüber in die alle vier Jahre stattfindende Erhebung mit einbezogene Personal in der Jugendarbeit wird erfasst nach Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Qualifikationsabschluss sowie dem Beschäftigungsverhältnis einschl. der Wochenarbeitszeit. Hierzu gehört auch die Frage nach der Befristung von Beschäftigungsverhältnissen.

² Die These von einer zurückstehenden Bedeutung der Kinder- und Jugendarbeit im Kanon der Arbeitsfelder begründet sich neben der aktuellen Schwerpunktsetzung in den kinder- und jugendhilfepolitischen Debatten auf den Ausbau von Betreuungsplätzen für unter 3-Jährige sowie den besseren Schutz von Klein- und Kleinstkindern nicht zuletzt auch auf den Modus der rechtlichen Kodifizierung der Kinder- und Jugendarbeit im SGB VIII. Während sowohl für die Hilfen zur Erziehung als auch für einen Platz in einer Kindertageseinrichtung für Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt laut SGB VIII ein individueller Rechtsanspruch besteht, ist dieser nicht für Angebote der Kinder- und Jugendarbeit formuliert. Vielmehr gibt es einen Auftrag vom Gesetzgeber, Angebote der Kinder- und Jugendarbeit vorzuhalten. Vom Gesetzgeber nicht vorgegeben ist allerdings der Umfang der Förderung von Strukturen und Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Wiesner u.a. 2006, S. 204f.).

(c) Statistik zu den Ausgaben und Einnahmen

Die dritte Teilstatistik der Erhebung zu den Bestimmungen des SGB VIII, die auch Segmente der Kinder- und Jugendarbeit beinhaltet, ist die Statistik zu den Ausgaben und Einnahmen der öffentlichen Hand für die Kinder- und Jugendhilfe. Hinsichtlich der Jugendarbeit erfasst diese Teilstatistik zum einen Ausgaben und Einnahmen von Einrichtungen, zum anderen Ausgaben für Angebote in diesem Feld. Dabei wird im statistischen Erhebungsbogen unterschieden zwischen den Ausgaben für außerschulische Jugendbildungsmaßnahmen, für Kinder- und Jugenderholungen, für Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit und für Mitarbeiterfortbildungen sowie für sonstige Maßnahmen der Jugendarbeit. Trotz dieser Überschneidungen zwischen Ausgaben- und Einnahmenstatistik auf der einen Seite und der Maßnahmenstatistik auf der anderen Seite – vier von fünf Items stimmen immerhin semantisch überein – ist eine unmittelbare Verknüpfung der Daten nicht ohne weiteres möglich, da zwischen diesen beiden Teilerhebungen Inkompatibilitäten existieren, die eher zu statistischen Verzerrungen führen (vgl. Kolvenbach 1997, S. 376; Thole 1997).

1.2 ‚Juleica-Statistik‘

Über die Einrichtungs- und Personalstatistik ist es alle vier Jahre möglich differenzierte Informationen zu den haupt- und nebenamtlichen Beschäftigten in der Jugendarbeit abzurufen. Es fehlen allerdings Angaben über die Ehrenamtlichen als eine insbesondere für die Jugendverbandsarbeit mindestens ebenso relevante Personengruppe (vgl. Dux 1999). Eine bislang noch nicht ausreichend genutzte Datenquelle, die diese Lücke zumindest teilweise schließen kann, stellen die Angaben zu den ausgestellten Jugendleiter/-innenCards (Juleicas) dar. Angesichts dessen werden diese Angaben in der Expertise als ergänzende Informationen zur Darstellung der Personalstruktur in der Kinder- und Jugendarbeit Nordrhein-Westfalens verwendet (vgl. Kap. 6).

Die zur Verfügung stehenden Daten werden aus den notwendigen Angaben für die Beantragung einer Juleica generiert. Auf dem Antragsformular müssen seitens der potenziellen Juleica-Besitzer/-innen Angaben zur eigenen Person (Name, Alter, Geschlecht, Adresse) sowie des Trägers gemacht werden (siehe auch www.juleica.de). Somit sind auf dieser Grundlage für statistische Auswertungen Angaben verfügbar

- zu Alter und Geschlecht,
- zum Wohnort bzw. zur regionalen Zuordnung der Juleica-Inhaber/-innen sowie
- zum Träger, bei dem der Ehrenamtliche regelmäßig tätig ist.

Da diese Angaben im Rahmen des Antragsverfahrens bundesweit einheitlich abgefragt werden und es sich zudem auch nur um Informationen handelt, die auch für die Ausstellung einer Juleica notwendig sind, ist mit der Nutzung der Angaben für statistische Analysen kein Mehraufwand auf Seiten der Antragsteller/-innen sowie der entsprechenden Träger der Jugendarbeit verbunden. Darüber hinaus können diese Daten insofern als zuverlässig bewertet werden, da Anträge von der Produktionsfirma nicht bearbeitet werden, sofern Angaben fehlen bzw. offensichtlich falsch sind oder aber ganz konkret Unterschrift und Stempel des Trägers bzw. der ausstellenden Behörde nicht vorhanden sind.

2. Beschäftigte, Einrichtungen, öffentliche Ausgaben, oder: Das Ende des Wachstums

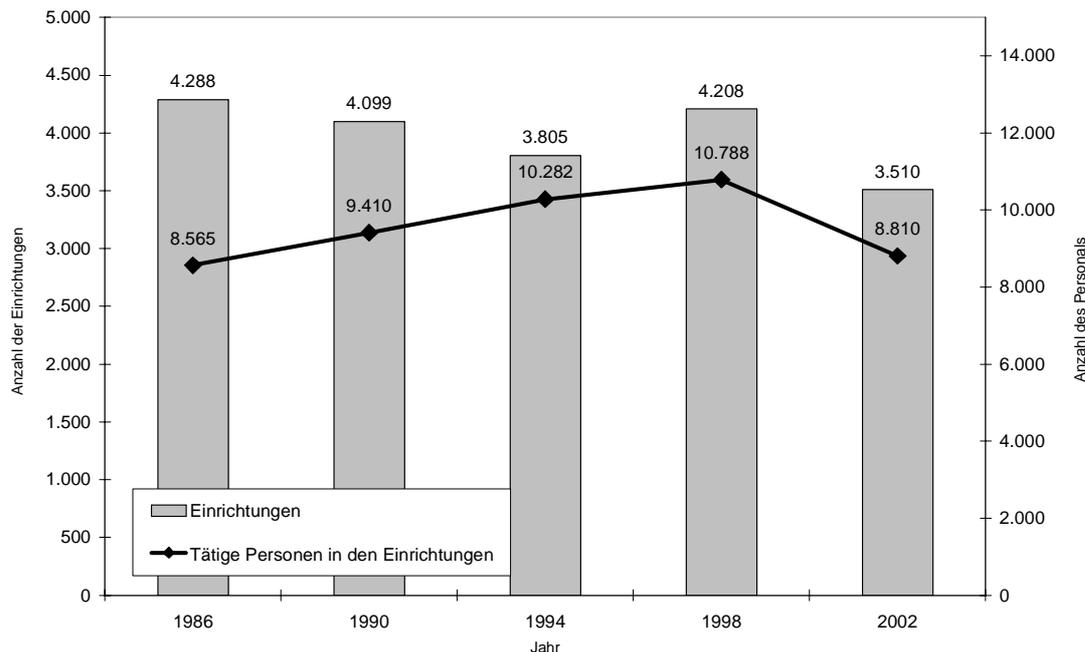
Derzeit scheint die Kinder- und Jugendarbeit nicht nur in Nordrhein-Westfalen, sondern bundesweit mit einer für sie zumindest ungewohnten Konstellation konfrontiert zu sein. Dies gilt erst recht, führt man sich die Expansionsgeschichte dieses Arbeitsfeldes in den letzten Jahrzehnten vor Augen (vgl. z.B. Rauschenbach 2004). Erstmals seit der regelmäßigen statistischen Erfassung von Einrichtungen und Beschäftigten in diesem Feld muss nunmehr ein rückläufiger Trend konstatiert werden. Alle Daten und Fakten deuten derzeit darauf hin, dass trotz oder gerade wegen einer vor allem durch die PISA-Ergebnisse ausgelösten Bildungsdebatte zumindest nicht verstärkt in die außerschulische Jugendbildung investiert wird. Dass sich dies auch in Nordrhein-Westfalen zeigen lässt, wird im ersten Teil dieses Kapitels zu den infrastrukturellen Ressourcen für die Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen fokussiert (vgl. Kap. 2.1). In einem zweiten Teil wird vor diesem Hintergrund eine Standortbestimmung für diese Infrastruktur im Ländervergleich vorgenommen (vgl. Kap. 2.2).

2.1 Infrastrukturelle Ressourcen für die Kinder- und Jugendarbeit

Die Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen präsentiert sich seit den 1980er-Jahren bis 1998 als ein expandierendes Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Abbildung 1). Zwar sind die Einrichtungszahlen der Kinder- und Jugendarbeit von 1986 mit knapp 4.300 Einrichtungen auf ca. 3.800 im Jahre 1994 zurückgegangen, doch die Erhebungsdaten der Einrichtungs- und Personalstatistik des Jahres 1998 dokumentieren für die zweite Hälfte der 1990er-Jahre einen Wiederanstieg der Einrichtungszahlen auf rund 4.200. Der Rückgang der Einrichtungszahlen zwischen 1986 und 1994 ist dabei kein Hinweis auf einen Ressourcenabbau. Darauf verweisen auch die gleichzeitig steigenden Beschäftigtenzahlen. Vielmehr besteht Grund zu der Annahme, dass sich Einrichtungen seit Anfang der 1980er-Jahre zentralisieren und somit auch entregionalisieren bzw. kleinere Einrichtungen durch den Bau von neuen, größeren ersetzt werden (vgl. dazu bereits Thole 1995, S. 118). Diese Entwicklung scheint Anfang bzw. Mitte der 1990er-Jahre allerdings abgeschlossen zu sein.

Blickt man auf die Beschäftigtenzahlen, ist das Personal in den Einrichtungen der Jugendarbeit zwischen 1986 und 1998 kontinuierlich gewachsen. Wurden im Jahre 1986 noch rund 8.500 Personen gezählt, so sind dies im Jahre 1998 bereits knapp 10.800 Beschäftigte (vgl. Abbildung 1). Mit den Daten für 2002 zeichnete sich jedoch in der Kinder- und Jugendarbeit ein Ende der Expansion dieses Arbeitsfeldes ab. So sind zwischen 1998 und 2002 sowohl die Einrichtung von 4.208 auf 3.510 als auch die Beschäftigtenzahlen von 10.788 auf 8.810 zurückgegangen. Betrachtet man das Stellenvolumen, bestätigt sich dieser Trend. In dem benannten Zeitraum ist ein Rückgang von 8.051 auf 5.257 Stellen und damit um rund 35% zu beobachten. Es wird sich zeigen müssen, inwiefern sich dieser Trend angesichts eines weiter rückläufigen Fördervolumens im Landesjugendplan in den Jahren nach 2002 sowie der bis zuletzt nicht selten desolaten Haushaltslage in den Kommunen weiter fortsetzen wird.

Abbildung 1: Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendarbeit (Nordrhein-Westfalen; 1986-2002; Angaben absolut)

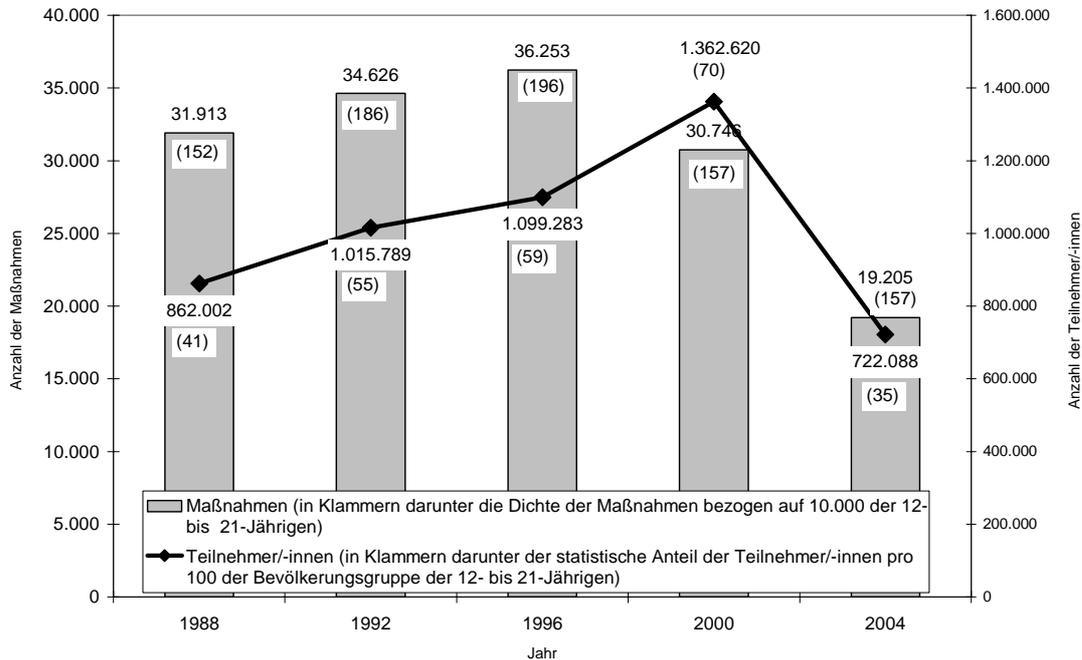


Anmerkungen: Als Einrichtungen der Jugendarbeit werden aus der Einrichtungs- und Personalstatistik die Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten, die Jugendzentren und Freizeitheime, die Jugendräume und -heime, die Jugendberatungsstellen, die Initiativen der mobilen Jugendarbeit, die Jugendkunstschulen u.Ä., die Einrichtungen der Stadtranderholung, die pädagogisch betreuten Spielplätze, die Ferienerholungsstätten, die Jugendzeltplätze, die Kur-, Genesungs- und Erholungseinrichtungen sowie die Jugendherbergen und Jugendgästehäuser berücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen, versch. Jahrgänge

Wechselt man die Perspektive und geht weg von den Einrichtungen und den hier beschäftigten Personen hin zu den öffentlich geförderten Maßnahmen, so bestätigt sich ein Expansionstrend auch auf dieser Ebene bis Mitte der 1990er-Jahre (vgl. Abbildung 2). Zwischen 1988 und 1996 hat sich die Zahl der erfassten öffentlich geförderten Maßnahmen immerhin von 31.913 auf 36.253 erhöht (+14%). Die Zahl der hieran teilnehmenden jungen Menschen ist zwischen 1988 und 1996 von 862.002 auf 1.099.283 gewachsen (+28%). Zwischen 1996 und 2000 hat diese Anzahl sich trotz bereits sinkender Maßnahmezahlen noch einmal um 24% auf 1.362.620 erhöht. Bezogen auf die Maßnahmen seit 1996 sowie für die Zahl der Teilnehmer/-innen seit 2000 sind die Angaben rückläufig. Bis 2004 ist das Volumen der öffentlich geförderten Maßnahmen auf gerade einmal noch 19.205 zurückgegangen sowie sich die Zahl der hieran teilnehmenden jungen Menschen auf 722.088 reduziert hat. Dass diese Entwicklungen nicht auf demografische Veränderungen zurückzuführen sind, zeigt die Tatsache, dass sich die hier beschriebenen Trends bestätigen, bezieht man sowohl die Zahl der Maßnahmen als auch die der Teilnehmer/-innen auf die altersentsprechende Bevölkerung (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Maßnahmen und teilnehmende Personen in der öffentlich geförderten Jugendarbeit (Nordrhein-Westfalen; 1988-2004; Angaben absolut sowie bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung)



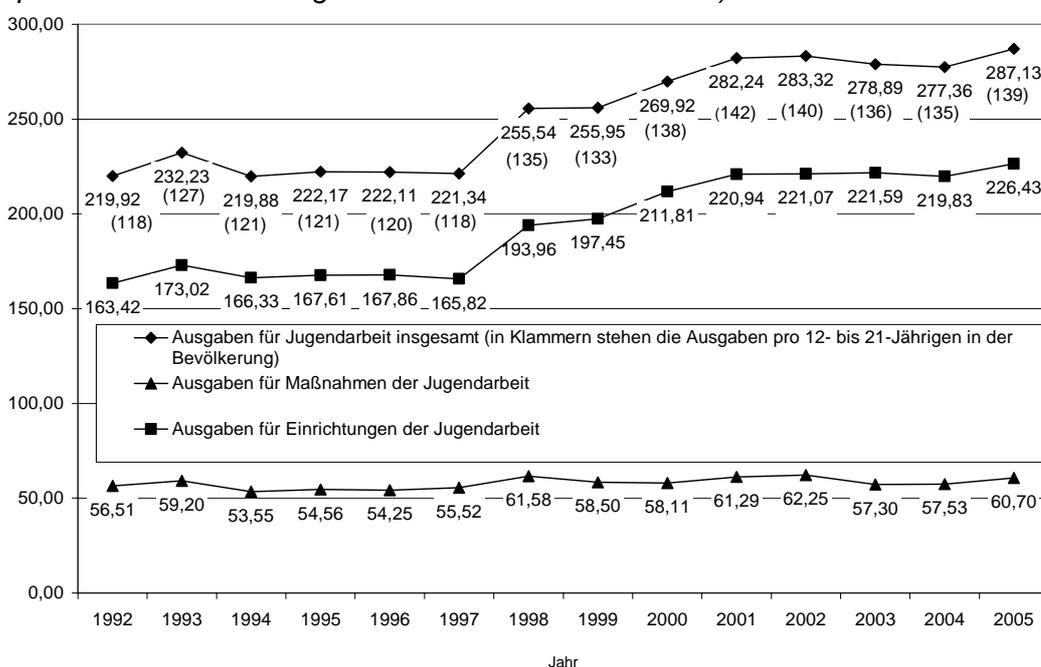
Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, Maßnahmen der Jugendarbeit im Rahmen der Jugendhilfe, versch. Jahrgänge; Statistisches Bundesamt, Maßnahmen der Jugendarbeit im Rahmen der Jugendhilfe 1988

Die statistischen Angaben zu den finanziellen Aufwendungen korrespondieren nur z.T. mit den dargestellten Entwicklungen bei den tätigen Personen und den Einrichtungen sowie den öffentlich geförderten Maßnahmen. Blickt man zurück auf den Zeitraum seit 1992, so sind in der Entwicklung der finanziellen Aufwendungen drei Phasen zu unterscheiden (vgl. Abbildung 3):

- In einer ersten Phase zwischen 1992 und 1997 stagniert – sieht man einmal vom Jahr 1993 ab – das Ausgabenvolumen für die Jugendarbeit bei ca. 220 Mio. EUR pro Jahr. Dies entspricht umgerechnet auf die Bevölkerung etwa 120 EUR pro 12- bis 21-Jährigen im Jahr.
- Eine zweite Phase ist für den Zeitraum 1997 bis 2001 zu identifizieren. In diesem Zeitraum ist alles in allem ein Anstieg der finanziellen Aufwendungen von rund 221 Mio. EUR auf 283 Mio. EUR zu konstatieren (+28%). Diese ist nahezu ausnahmslos auf die steigenden finanziellen Mittel für Einrichtungen, nicht aber für die Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit zurückzuführen. Gleichwohl geschieht dies nicht linear, sondern zwischen den Jahren sind erhebliche Unterschiede bezogen auf die Steigerungsraten festzustellen. Während zwischen 1997 und 1998 eine Zunahme um 15% über die amtlichen Daten ausgewiesen wird, bewegen sich die jährlichen Zuwächse 1999 bis 2001 bei etwa 5% sowie zwischen 1998 und 1999 bei nicht einmal 1% Zuwachs ausgewiesen wird.
- Eine dritte Phase hat 2001 begonnen und dauert nach den jüngsten Daten derzeit noch weiter an. Zwischen 2001 und 2005 ist das Ausgabenvolumen für Maßnahmen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zunächst zurückgegangen, was vor allem auf geringere Mittel für öffentlich geförderte Maßnahmen zurückzuführen ist, um dann zwischen 2004 und 2005 wiederum leicht an-

zusteigen. Immerhin wird 2005 mit rund 287 Mio. EUR von Seiten der öffentlichen Hand ein bislang nicht erreichtes Ausgabenvolumen für die Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen eingesetzt. Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass die Zahl der Jugendlichen sich in den letzten Jahren gleichermaßen erhöht hat. Berücksichtigt man diese Tatsache, so ist das zuletzt ausgewiesene Finanzvolumen in etwa mit den finanziellen Ressourcen der Jahre 2000 bis 2002 vergleichbar. Damals wie zuletzt wurden statistisch gesehen, pro unter 12- bis 21-Jährigen ca. 140 EUR für die Kinder- und Jugendarbeit seitens der öffentlichen Hand – das sind in diesem Falle insbesondere die Kommunen, aber natürlich auch das Land Nordrhein-Westfalen – ausgegeben.

Abbildung 3: Ausgaben der öffentlichen Träger für Maßnahmen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (Nordrhein-Westfalen; 1992-2005; Angaben absolut in Mio. EUR sowie für die Aufwendungen insgesamt in EUR bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung im Alter von 12 bis 21 Jahren)



Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, Ausgaben und Einnahmen der Jugendhilfe, versch. Jahrgänge

2.2 Standortbestimmung im Ländervergleich

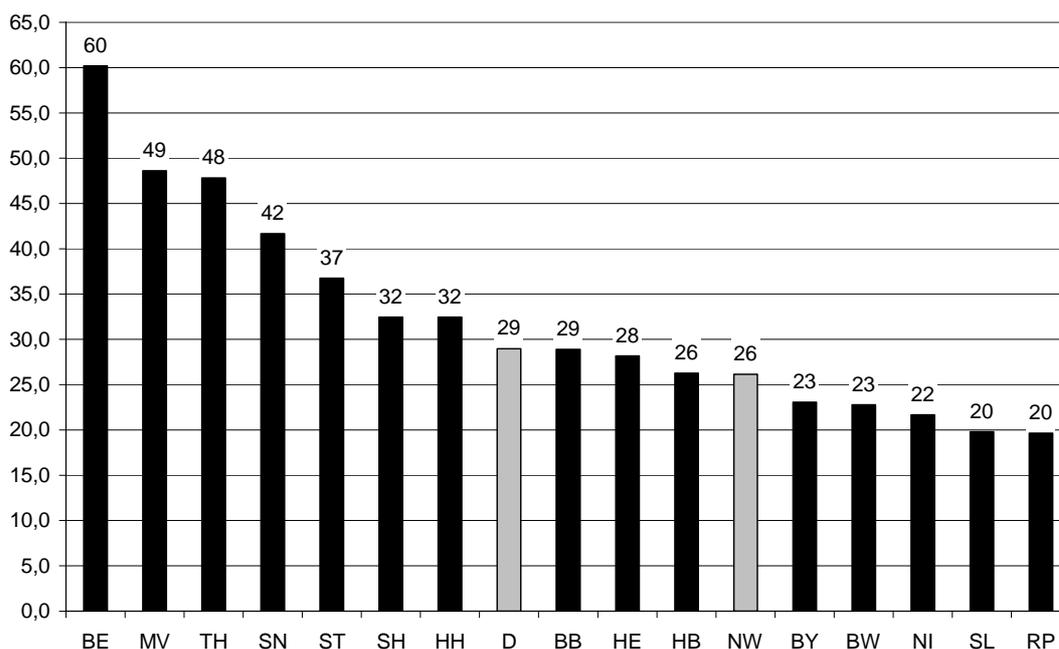
Im Zeitreihenvergleich wird also für Nordrhein-Westfalen deutlich, dass in den 1990er-Jahren – und hier vor allem in der ersten Hälfte des Jahrzehnts – die Infrastruktur für junge Menschen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit weiter ausgebaut worden ist bzw. dass die öffentliche Hand hier zusätzliche Finanzmittel zur Verfügung gestellt hat, während für die erste Hälfte der 2000er-Jahre alle über die amtlichen Statistik verfügbaren Indikatoren eher auf eine Phase der Konsolidierung bzw. möglicherweise sogar des Abbaus hindeuten. Doch wie steht die Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen im Vergleich zu anderen Bundesländern dar?

Blickt man zunächst auf die Beschäftigten und hier auf das Stellenvolumen³, so

³ Ermittelt wird das Stellenvolumen über die so genannten Vollzeitäquivalente. Die Vollzeitäquivalente berechnen sich aus der Anzahl der tätigen Personen und dem wöchentlichen Beschäftigungsum-

ergibt sich für Nordrhein-Westfalen beim pädagogisch tätigen Personal in Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit ein Stellenvolumen von 26 pro 10.000 der 12- bis 21-Jährigen.⁴ Dieser Wert ist einerseits geringer als der für die Bundesrepublik insgesamt (29), aber andererseits immerhin höher als das Stellenvolumen für westliche Flächenländer wie Rheinland-Pfalz, das Saarland, Niedersachsen, Baden-Württemberg und Bayern. Lediglich für Hessen und Schleswig-Holstein werden mehr hauptberufliche pädagogische Kräfte in Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit als für Nordrhein-Westfalen ausgewiesen (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Stellenvolumen in der Kinder- und Jugendarbeit (Bundesländer; 2002; Angaben pro 10.000 der 12- bis 21-Jährigen)¹



1 BW: Baden-Württemberg, BY: Bayern, BE: Berlin, BB: Brandenburg, HB: Bremen, HH: Hamburg, HE: Hessen, MV: Mecklenburg-Vorpommern, NI: Niedersachsen, NW: Nordrhein-Westfalen, RP: Rheinland-Pfalz, SL: Saarland, SN: Sachsen, ST: Sachsen-Anhalt, SH: Schleswig-Holstein, TH: Thüringen, D: Deutschland insg.

Zugrunde gelegt werden hier nicht wie noch in Abbildung 1 die in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit tätigen Personen, sondern Daten zu den Beschäftigten, deren Arbeitsbereich bzw. deren hauptsächliche Tätigkeit dem Feld der Kinder- und Jugendarbeit zugeordnet werden können (vgl. auch Fußnote 4).

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen, 2002

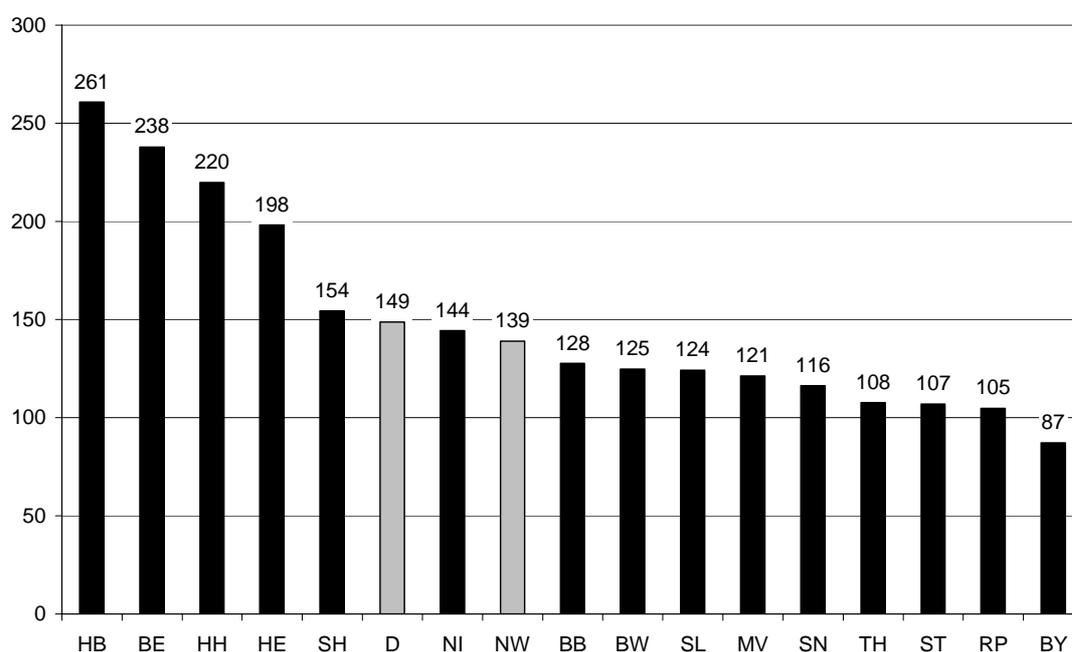
Ein ähnliches Bild zeigt sich bei einer Gegenüberstellung der finanziellen Aufwendungen für Maßnahmen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit. Für das

fang. Das heißt, zwei Beschäftigte mit jeweils einer halben Stelle ergeben ein so genanntes Vollzeitäquivalent bzw. eine ‚Stelle‘.

⁴ Berücksichtigt werden bei diesem Wert alle tätigen Personen, die hauptsächlich in Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind, z.B. kulturelle Jugendbildungsarbeit, außerschulische Jugendarbeit, Kinder- und Jugendberufshilfe, internationale Jugendarbeit, freizeitbezogene und offene Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit, mobile Jugendarbeit, Jugendberatung oder auch Spielplatzwesen (vgl. Kap. 5). Diese Auswertungsperspektive ist nicht identisch mit der in Kapitel 2.1 gewählten. Hier werden alle Beschäftigten in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit berücksichtigt, also auch die, die in anderen pädagogischen Handlungsfeldern hauptsächlich tätig sind (z.B. Jugendsozialarbeit) oder auch die, die im technischen bzw. hauswirtschaftlichen Bereich ihr Aufgabengebiet haben.

Jahr 2005 liegen die so genannten Pro-Kopf-Ausgaben bezogen auf die 12- bis 21-Jährigen für Nordrhein-Westfalen bei 139 EUR. Bundesweit weisen die amtlichen Daten einen Wert von 149 EUR aus (mit eingerechnet sind hier auch die Ausgaben der obersten Bundesjugendbehörde) (vgl. Abbildung 5). Wiederum erscheint dieser Wert auf den ersten Blick vergleichsweise niedrig, gleichwohl ist auch hier zu konstatieren, dass im Vergleich aller westlichen Flächenländer bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung die finanziellen Aufwendungen lediglich in Hessen (198), Schleswig-Holstein (154) und Niedersachsen (144) höher liegen. Zum Vergleich: Das Ausgabenniveau für Länder wie Bayern oder Rheinland-Pfalz ist mit 87 EUR bzw. 105 EUR pro 12- bis 21-Jährigen deutlich geringer.

Abbildung 5: Ausgaben der öffentlichen Träger für Maßnahmen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (Bundesländer; 2005; Angaben in EUR bezogen auf die 12- bis 21-jährige Bevölkerung)¹



1 BW: Baden-Württemberg, BY: Bayern, BE: Berlin, BB: Brandenburg, HB: Bremen, HH: Hamburg, HE: Hessen, MV: Mecklenburg-Vorpommern, NI: Niedersachsen, NW: Nordrhein-Westfalen, RP: Rheinland-Pfalz, SL: Saarland, SN: Sachsen, ST: Sachsen-Anhalt, SH: Schleswig-Holstein, TH: Thüringen, D: Deutschland insg.

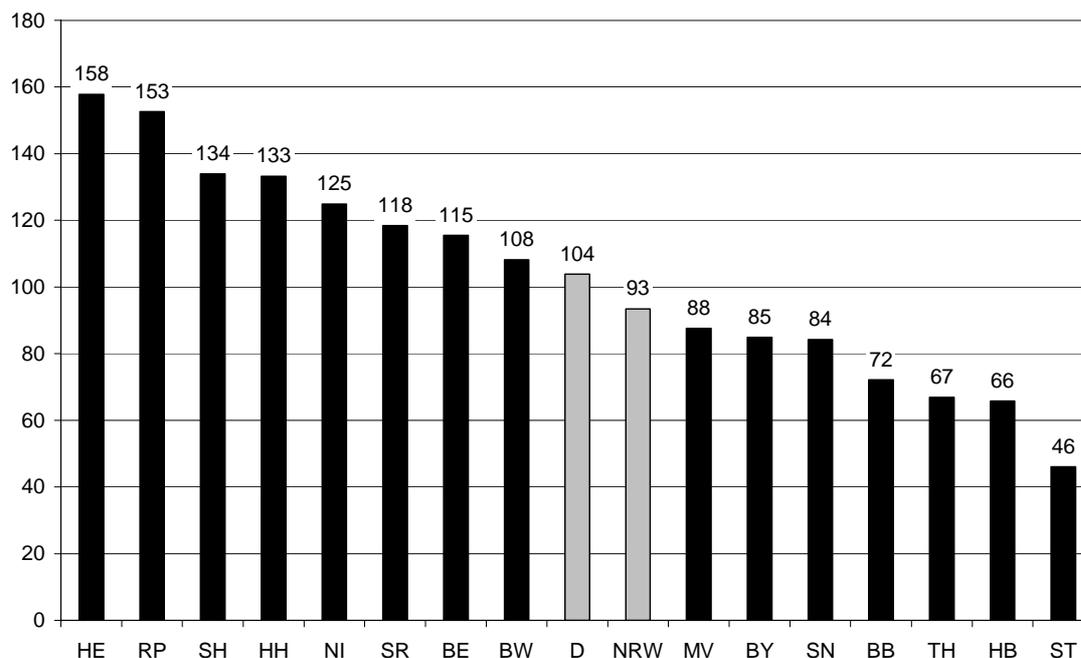
Die hier ausgewiesenen finanziellen Aufwendungen zur Kinder- und Jugendarbeit für Deutschland insgesamt (D) beinhalten auch die Ausgaben der Obersten Bundesjugendbehörde.

Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, Ausgaben und Einnahmen der Jugendhilfe, versch. Jahrgänge

Die dritte Perspektive auf das Feld der Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen im Vergleich zu anderen Bundesländern zeigt noch einmal, dass mit der Einrichtungs- und Personalstatistik sowie der Erhebung zu den Ausgaben und Einnahmen der öffentlichen Hand auf der einen sowie der Statistik zu den öffentlich geförderten Maßnahmen auf der anderen Seite unterschiedliche Facetten des heterogenen Feldes der Kinder- und Jugendarbeit abgebildet werden. Allein im Vergleich des Landesergebnisses für Nordrhein-Westfalen fällt dies noch nicht auf. Während bundesweit für das Jahr 2004 pro 10.000 der 12- bis 21-Jährigen 104 öffentlich geförderte Maßnahmen gezählt werden, liegt dieser Wert für Nordrhein-

Westfalen bei 93 Maßnahmen, also wiederum nur knapp unter dem Bundesergebnis. Von allen westlichen Flächenländern ist – von Bayern einmal abgesehen – Nordrhein-Westfalen allerdings diesmal das Land mit der bevölkerungsrelativ geringsten Zahl an öffentlich geförderten Maßnahmen (vgl. Abbildung 6). Bezogen auf 10.000 junge Menschen der genannten Altersgruppe werden für Rheinland-Pfalz oder Hessen 60 bzw. 65 Maßnahmen mehr, also 153 bzw. 158 ausgewiesen.

Abbildung 6: Öffentlich geförderte Maßnahmen der Jugendarbeit (Bundesländer; 2004; Angaben pro 10.000 der 12- bis 21-Jährigen)¹



1 BW: Baden-Württemberg, BY: Bayern, BE: Berlin, BB: Brandenburg, HB: Bremen, HH: Hamburg, HE: Hessen, MV: Mecklenburg-Vorpommern, NI: Niedersachsen, NRW: Nordrhein-Westfalen, RP: Rheinland-Pfalz, SR: Saarland, SN: Sachsen, ST: Sachsen-Anhalt, SH: Schleswig-Holstein, TH: Thüringen, D: Deutschland insg.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Maßnahmen der Jugendarbeit im Rahmen der Jugendhilfe, 2004

Der für Nordrhein-Westfalen in Kapitel 2.1 dokumentierte Rückgang der Zahlen seit 2000 zu den öffentlich geförderten Maßnahmen von immerhin 38%, aber auch zu den an diesen Angeboten teilnehmenden Personen (vgl. Abbildung 2) ist im Bundesländervergleich einer der höchsten. Der ausgewiesene prozentuale Rückgang der Maßnahmen fällt in keinem anderen Bundesland deutlicher aus und auch die Teilnehmerschaft ist prozentual nur in Mecklenburg-Vorpommern noch deutlicher zurückgegangen (vgl. AKJ^{Stat} 2006).

Allerdings korrespondieren diese Angaben nicht mit der Entwicklung zu den öffentlichen Ausgaben. So sind die Aufwendungen für die in der Maßnahmenstatistik erfassten öffentlich geförderten Angebote 2004 ähnlich hoch bzw. sogar etwas höher als noch im Jahre 2000 (+1%). Auch die Angaben zu den Maßnahmen insgesamt sind kaum zurückgegangen (-1%), während die einrichtungsbezogenen Aufwendungen sogar gestiegen sind (+4%). Die Entwicklungen bei den öffentlich geförderten Maßnahmen stehen somit im Widerspruch zu den in der Ausgabenstatistik gemachten Angaben (vgl. AKJ^{Stat} 2006, S. 18ff.). Die divergierenden Trends können allerdings an dieser Stelle nur benannt, nicht aber aufgeklärt werden.

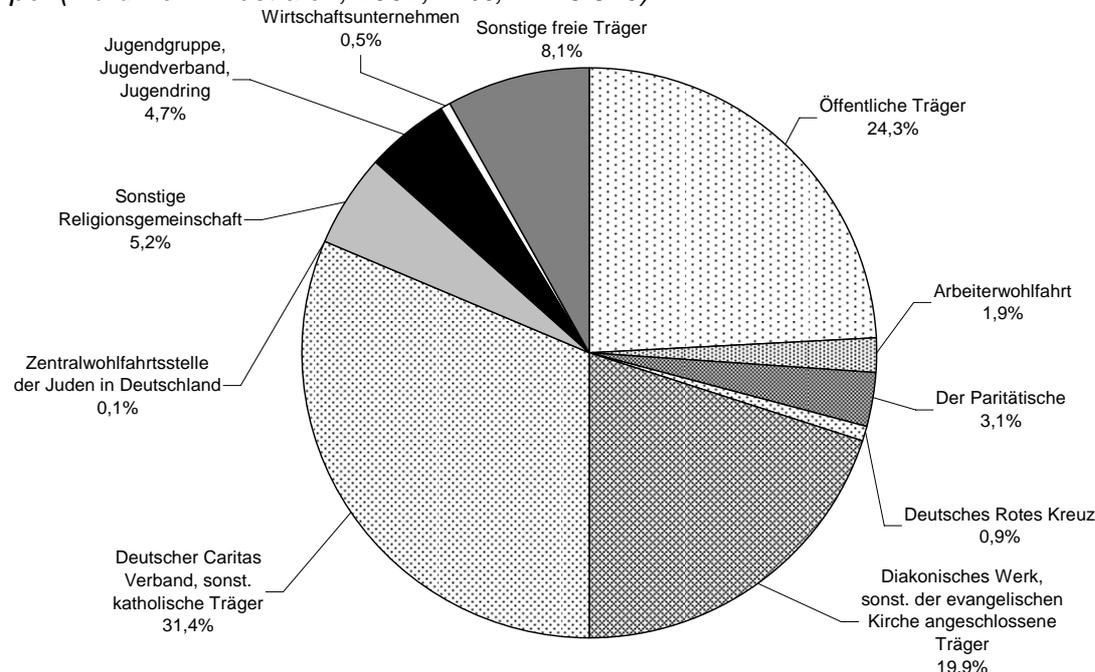
3. Trägerstrukturen, oder: Subsidiaritätsprinzip für die Kinder- und Jugendarbeit

Wie insgesamt für die Leistungen und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe gilt auch für die Kinder- und Jugendarbeit das Subsidiaritätsprinzip. Die Umsetzung und die Relevanz dieses Prinzips drücken sich in der quantitativen Gewichtung von Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe aus. Entsprechende Auswertungen werden im Folgenden für das Land Nordrhein-Westfalen selber (vgl. Kap. 3.1), aber auch für dieses Landesergebnis im Vergleich zu anderen Bundesländern dargestellt (vgl. Kap. 3.2).

3.1 Trägerspektrum für die Kinder- und Jugendarbeit

Blickt man zunächst auf die Einrichtungsebene, so zeigt sich, dass von den rund 3.500 Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit 24,3% in öffentlicher Trägerschaft sowie entsprechend 75,7% seitens freier Träger betrieben werden. Der größte Anteil an Einrichtungen wird dabei für den Deutschen Caritasverband und sonstige katholische Träger ausgewiesen (31,4%) ausgewiesen. Es folgt das Diakonische Werk einschließlich weiterer der evangelischen Kirche angeschlossener Träger mit 19,9% (vgl. Abbildung 7). Diese Befunde korrespondieren mit den Ergebnissen der Stichtagserhebung vier Jahre (31.12.1998) zuvor zu den Einrichtungen und tätigen Personen im Feld der Kinder- und Jugendarbeit, so dass man zu dem Schluss kommen kann, dass sich die Trägerstrukturen in der Einrichtungslandschaft konsolidiert haben.

Abbildung 7: Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit nach Trägergruppen (Nordrhein-Westfalen; 2002; in %; N = 3.510)



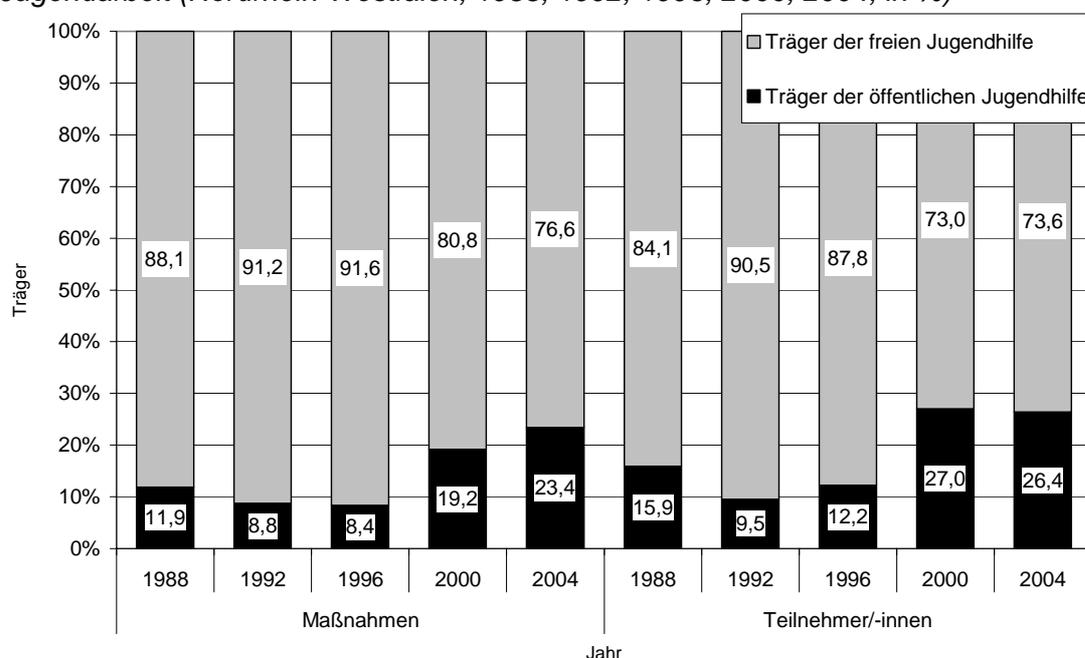
Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen – Einrichtungen und tätige Personen, 2002

Bei einem Wechsel der Auswertungsperspektive auf die mit öffentlichen Mitteln geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit bestätigt sich für die hier zuletzt verfügbaren Daten des Jahres 2004 eine quantitative Gewichtung von knapp einem Viertel

für die öffentlichen sowie drei Viertel für die freien Träger. Auch der Blick auf die Teilnehmenden bestätigt diese Gewichtung (vgl. Abbildung 8).

In der zeitlichen Entwicklung sind allerdings zwei Etappen zu unterscheiden. Vom Ende der 1980er- bis etwa Mitte der 1990er-Jahre hat der öffentliche Träger zunächst zunehmend an Bedeutung bei der Durchführung von öffentlich geförderten Maßnahmen verloren. Dies drückt sich entsprechend in den Angaben zu den an den Maßnahmen teilnehmenden jungen Menschen aus (vgl. Abbildung 8). Seit Mitte der 1990er-Jahre jedoch – also seitdem die Zahl der Maßnahmen und die der teilnehmenden Personen auch insgesamt rückläufig ist – steigt die relative Bedeutung der öffentlichen Träger bei der Durchführung öffentlich geförderter Maßnahmen an. Anders formuliert: Wenn seit Mitte der 1990er-Jahre von einem Rückgang öffentlich geförderter Maßnahmen in der Jugendarbeit gesprochen wird, so trifft dieser offensichtlich vor allem die Träger der freien Jugendhilfe.

Abbildung 8: Entwicklung des Trägerspektrums bei der Durchführung von öffentlich geförderten Maßnahmen sowie die hier teilnehmenden Personen in der Kinder- und Jugendarbeit (Nordrhein-Westfalen; 1988, 1992, 1996, 2000, 2004; in %)



Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen – Maßnahmen der Jugendarbeit, versch. Jahrgänge

Von den zuletzt statistisch erfassten 19.205 öffentlich geförderten Maßnahmen haben Jugendverbände bzw. Organisationen, die man zur Jugendverbandsszene hinzuzählen kann, knapp 49% durchgeführt (vgl. Tabelle 1). Für rund 23% der Maßnahmen ist der öffentliche Träger verantwortlich gewesen sowie etwa 14% von Kirchen und Religionsgemeinschaften und nicht ganz 5% von Wohlfahrtsverbänden verantwortet worden sind. Zu 9% der erfassten Maßnahmen können diesbezüglich keine näheren Angaben gemacht werden.

Tabelle 1: Zahl der öffentlich geförderten Maßnahmen nach Trägergruppen (Nordrhein-Westfalen; 2004; in %; N = 19.205)

| | Öffentliche Träger | Jugendverbände u.a. | Wohlfahrtsverbände | Kirchen u. Religionsgemeinschaften | Sonstige freie Träger |
|---------------------------|--------------------|---------------------|--------------------|------------------------------------|-----------------------|
| Anteil von insgesamt in % | 23,4 | 48,7 | 4,5 | 14,3 | 9,1 |

Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen – Maßnahmen der Jugendarbeit, 2004

3.2 Trägerstrukturen im Bundesländervergleich

Wie ist nun die für Nordrhein-Westfalen auf der Grundlage von Daten zu den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit einerseits sowie zu den öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit andererseits festgestellte Trägerstruktur einzuordnen? Blickt man zunächst auf die Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, so ist zu konstatieren, dass der Anteil an Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit in öffentlicher Trägerschaft – sieht man von Bayern einmal ab – in keinem Bundesland niedriger als die für Nordrhein-Westfalen ausgewiesenen 24,3% ist (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Trägergruppen für Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (Bundesländer; 2002; in %)¹

| | Insg. (N =) | Öff. Träger | Freie Träger | AWO | Paritätische | DRK | Diakonie/EKD | Caritas | Sonstige ² |
|------------|---------------|-------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|-------------|-----------------------|
| SH | 616 | 42,9 | 57,1 | 3,2 | 6,2 | 0,6 | 12,5 | 0,5 | 18,5 |
| HH | 238 | 47,1 | 52,9 | 2,1 | 5,0 | 1,3 | 11,8 | 1,3 | 5,0 |
| NI | 1.251 | 60,0 | 40,0 | 2,1 | 3,0 | 0,6 | 9,6 | 4,6 | 8,3 |
| HB | 85 | 42,4 | 57,6 | 4,7 | 3,5 | 1,2 | 1,2 | 0,0 | 10,6 |
| NRW | 3.510 | 24,3 | 75,7 | 1,9 | 3,1 | 0,9 | 19,9 | 31,4 | 10,4 |
| HE | 1.059 | 53,0 | 47,0 | 4,0 | 0,9 | 0,3 | 14,8 | 4,3 | 4,7 |
| RP | 629 | 44,7 | 55,3 | 1,0 | 4,3 | 0,3 | 13,2 | 15,1 | 8,3 |
| BW | 1.906 | 37,4 | 62,6 | 3,1 | 5,9 | 0,6 | 12,4 | 13,6 | 11,0 |
| BY | 2.722 | 19,4 | 80,6 | 0,5 | 0,5 | 0,7 | 16,9 | 38,4 | 13,1 |
| SL | 132 | 50,8 | 49,2 | 1,5 | 6,8 | 0,0 | 9,1 | 11,4 | 13,6 |
| BE | 684 | 37,7 | 62,3 | 3,1 | 16,7 | 0,6 | 2,9 | 0,4 | 11,0 |
| BB | 877 | 54,6 | 45,4 | 5,0 | 5,6 | 1,4 | 6,7 | 1,6 | 9,8 |
| MV | 833 | 32,5 | 67,5 | 4,4 | 11,4 | 2,9 | 5,8 | 0,8 | 7,3 |
| SN | 1.203 | 33,7 | 66,3 | 3,7 | 12,0 | 1,4 | 10,9 | 2,4 | 11,9 |
| ST | 628 | 51,9 | 48,1 | 4,3 | 9,2 | 1,8 | 5,7 | 2,1 | 10,8 |
| TH | 999 | 43,6 | 56,4 | 3,6 | 11,2 | 0,6 | 10,1 | 5,6 | 7,7 |
| D | 17.372 | 36,5 | 63,5 | 2,6 | 5,4 | 0,9 | 13,1 | 15,8 | 10,4 |

1 BW: Baden-Württemberg, BY: Bayern, BE: Berlin, BB: Brandenburg, HB: Bremen, HH: Hamburg, HE: Hessen, MV: Mecklenburg-Vorpommern, NI: Niedersachsen, NRW: Nordrhein-Westfalen, RP: Rheinland-Pfalz, SL: Saarland, SN: Sachsen, ST: Sachsen-Anhalt, SH: Schleswig-Holstein, TH: Thüringen, D: Deutschland insg.

2 Zusammengefasst werden hier folgende Trägergruppierungen: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland, sonstige Religionsgemeinschaften, Jugendgruppen und -verbände sowie Wirtschaftsunternehmen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen, 2002

Ferner ist zu konstatieren, dass die konfessionellen Wohlfahrtsverbände sowie die ihr angeschlossenen Organisationen als Einrichtungsträger für die Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen eine größere quantitative Bedeutung haben als in den meisten anderen Bundesländern. Dies gilt bezogen auf den Caritasverband mit rund 31% sowie vor allem für das Diakonische Werk und andere der Evangelischen Kirche Deutschlands angeschlossenen Organisationen mit knapp 20% (vgl. Tabelle 2). Diese drei Trägergruppen (öffentlicher Träger sowie Diakonie und Caritas mit ihren angeschlossenen Organisationen) unterhalten damit in Nordrhein-Westfalen knapp 76% aller Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit. In keinem anderen Bundesland wird diesbezüglich ein höherer Wert erreicht.

Wechselt man die Perspektive auf die öffentlich geförderten Maßnahmen, so ist – anders als beim Trägerspektrum für die Einrichtungen – Nordrhein-Westfalen das Bundesland mit dem zweithöchsten Anteil an Angeboten durch öffentliche Träger. Lediglich in Hessen liegt dieser Wert mit 31,1% gegenüber 23,4% in Nordrhein-Westfalen höher, während auf der anderen Seite für westliche Flächenländer wie Baden-Württemberg, Niedersachsen oder Rheinland-Pfalz dieser Wert gerade einmal bei 11% liegt (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Öffentlich geförderte Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit nach Trägergruppen (Bundesländer; 2004; in %)¹

| | Insg. (N =) | Anteil der Trägergruppen (in %) ² | | | | | | | | |
|------------|----------------|--|-----------------|-------------|----------------------|-------------|-------------|-------------|------------|---------------|
| | | Ö.-T. | dv. örtl.Tr. | dv. Land | dv. Gem. o. JA | Fr.-T. | dv. JV | dv. KI | dv. WV | dv. Sonst. |
| BW | 13.402 | 11,8 | 2,3 | 0,2 | 9,3 | 88,2 | 66,7 | 6,5 | 5,7 | 9,3 |
| BY | 11.918 | 18,1 | 9,5 | 0,1 | 8,5 | 81,9 | 75,3 | 3,3 | 0,7 | 2,6 |
| BE | 4.037 | 44,7 | 44,4 | 0,2 | 0,0 | 55,3 | 26,2 | 0,6 | 3,6 | 24,9 |
| BB | 2.321 | 20,9 | 4,6 | 0,0 | 16,3 | 79,1 | 33,2 | 4,7 | 7,5 | 33,8 |
| HB | 450 | 0,4 | 0,4 | 0,0 | 0,0 | 99,6 | 94,0 | 0,0 | 4,0 | 1,6 |
| HH | 2.222 | 14,9 | 13,1 | 1,7 | 0,0 | 85,1 | 63,5 | 1,9 | 1,6 | 18,2 |
| HE | 10.266 | 31,1 | 18,4 | 0,0 | 12,6 | 68,9 | 44,3 | 17,9 | 1,4 | 5,4 |
| MV | 1.976 | 9,0 | 3,3 | 0,3 | 5,5 | 91,0 | 17,6 | 14,3 | 15,9 | 43,2 |
| NI | 11.370 | 11,1 | 8,0 | 0,0 | 3,1 | 88,9 | 62,9 | 16,3 | 2,4 | 7,2 |
| NRW | 19.205 | 23,4 | 19,1 | 1,8 | 2,5 | 76,6 | 48,7 | 14,3 | 4,5 | 9,1 |
| RP | 7.151 | 10,6 | 8,6 | 0,0 | 2,0 | 89,4 | 71,3 | 12,1 | 2,6 | 3,4 |
| SL | 1.380 | 22,4 | 4,3 | 0,0 | 18,0 | 77,6 | 49,3 | 20,1 | 2,5 | 5,6 |
| SN | 4.150 | 4,4 | 2,8 | 0,0 | 1,6 | 95,6 | 49,3 | 15,0 | 5,0 | 26,3 |
| ST | 1.388 | 15,3 | 4,3 | 0,1 | 11,0 | 84,7 | 31,8 | 16,8 | 9,6 | 26,6 |
| SH | 4.141 | 20,3 | 6,8 | 2,2 | 11,3 | 79,7 | 46,4 | 18,5 | 3,0 | 11,8 |
| TH | 1.890 | 12,6 | 3,9 | 0,0 | 8,7 | 87,4 | 40,0 | 17,9 | 8,8 | 20,7 |
| D | 97.267 | 18,5 | 11,7 | 0,6 | 6,3 | 81,5 | 55,4 | 11,6 | 3,8 | 10,7 |

1 BW: Baden-Württemberg, BY: Bayern, BE: Berlin, BB: Brandenburg, HB: Bremen, HH: Hamburg, HE: Hessen, MV: Mecklenburg-Vorpommern, NI: Niedersachsen, NRW: Nordrhein-Westfalen, RP: Rheinland-Pfalz, SL: Saarland, SN: Sachsen, ST: Sachsen-Anhalt, SH: Schleswig-Holstein, TH: Thüringen, D: Deutschland insg.

2 Ö.-T.: Öffentliche Träger insg., örtl. Tr.: Örtliche Träger, Land: Land und überörtliche Träger, Gem. o. JA: Gemeinden ohne Jugendamt, Fr.-T.: Freie Träger insg., JV: Jugendinitiativen, -verbände, -ringe, KI: Kirchen u. Religionsgemeinschaften, WV: Wohlfahrtsverbände, Sonst.: Sonstige Träger

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Maßnahmen der Jugendarbeit 2004; eigene Berechnungen

Jugendinitiativen, -gruppen, -verbände und -ringe oder auch kurz die Jugendverbandsarbeit sind in Nordrhein-Westfalen – wie in jedem anderen westlichen Flächenland auch – mit Abstand die Trägergruppe, die die meisten im Rahmen der Statistik erfassten Maßnahmen durchführt (vgl. Tabelle 3). Dies gilt zwar entsprechend auch für Nordrhein-Westfalen mit einem Wert von knapp 49%, allerdings ist hier die relative Bedeutung der Jugendverbände für die Durchführung öffentlich geförderter Maßnahmen – von Hessen und Schleswig-Holstein einmal abgesehen – so niedrig wie in keinem anderen westlichen Flächenland. Daran ändert sich auch nichts, wenn man die Maßnahmen der Kirchen und Religionsgemeinschaften und die der Jugendverbände aufsummiert.⁵

⁵ Bei der Trägergruppe „Kirchen und Religionsgemeinschaften“ ist von Überschneidungsbereichen zur Jugendverbandsarbeit auszugehen. Für diese Abgrenzungsschwierigkeiten lassen sich zahlreiche Beispiele benennen. An dieser Stelle sei aber nur darauf hingewiesen, dass im Jugendverband der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (aej) auch die Jugendarbeit der Mitgliedskirchen der Evangelischen Kirche in Deutschland organisiert ist. Betrachtet man sich ferner die Anteile der Trägergruppe „Kirchen und Religionsgemeinschaften“ in den Bundesländern, so wird eine Spannweite von unter 1% in Berlin und Bremen bis hin zu etwas über 20% im Saarland deutlich. Auffällig ist – und das spricht wiederum für die angenommenen Überschneidungsbereiche zu den Jugendverbänden –, dass sich bei einer Gegenüberstellung der Ergebnisse der beiden genannten Trägergruppen ein Zusammenhang andeutet. Ist in einem Bundesland der Anteil der ‚Jugendverbände u.a.‘ an der Maßnahmendurchführung hoch, so ist in diesen Ländern der Wert für die Kirchen und Religionsgemeinschaften vergleichsweise niedrig. Auch wenn man an dieser Stelle vorsichtig mit der Berechnung von Korrelationskoeffizienten sein sollte, so illustriert das Ergebnis einer entsprechenden Berechnung von $r=-0,314$ den aufgezeigten negativen Zusammenhang.

4. Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit, oder: Von der Erholungs- und Freizeit- hin zur Bildungsorientierung

Während die Strukturen und die Personalausstattung vergleichsweise differenziert über die Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik abgebildet werden – sieht man einmal von der Nicht-Erfassung der Ehrenamtlichen/Freiwilligen ab –, stellt sich die Datenlage bezogen auf die Aktivitäten und Projekte im Feld der Kinder- und Jugendarbeit weitaus schlechter dar. Zwar werden über die Teilstatistik zu den öffentlich geförderten Maßnahmen auch Angaben zu der Art der Maßnahme erhoben – unterschieden wird hierbei zwischen Kinder- und Jugenderholungen, Maßnahmen der außerschulischen Jugendbildung, Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit sowie Mitarbeiterfortbildungen bei freien Trägern –, doch stellen diese allenfalls einen kleinen Ausschnitt für das Feld der Kinder- und Jugendarbeit dar, zumal es dabei schließlich auch nur um die Maßnahmen mit einer öffentlichen angebotsbezogenen Förderung geht. Gleichwohl geben die Daten zumindest Hinweise darauf, welche inhaltlichen Schwerpunktsetzungen gesetzt werden und wie sich diese im Laufe der Jahre möglicherweise verändert haben. Im Folgenden werden in einem ersten Teil das Spektrum und die quantitative Verteilung für die erfassten Maßnahmentearten dargestellt (vgl. Kap. 4.1). In einem zweiten Teil werden Angaben zur Dauer sowie zu der Größe von Teilnehmendengruppen einschließlich deren Zusammensetzung nach Geschlecht analysiert (vgl. Kap. 4.2) sowie in einem dritten Teil auf Länderunterschiede zum Spektrum der durchgeführten Maßnahmen, aber auch zu den Merkmalen Dauer, Gruppengröße und Zusammensetzung der Teilnehmerschaft eingegangen wird (vgl. Kap. 4.3).

4.1 Spektrum der durchgeführten Maßnahmen

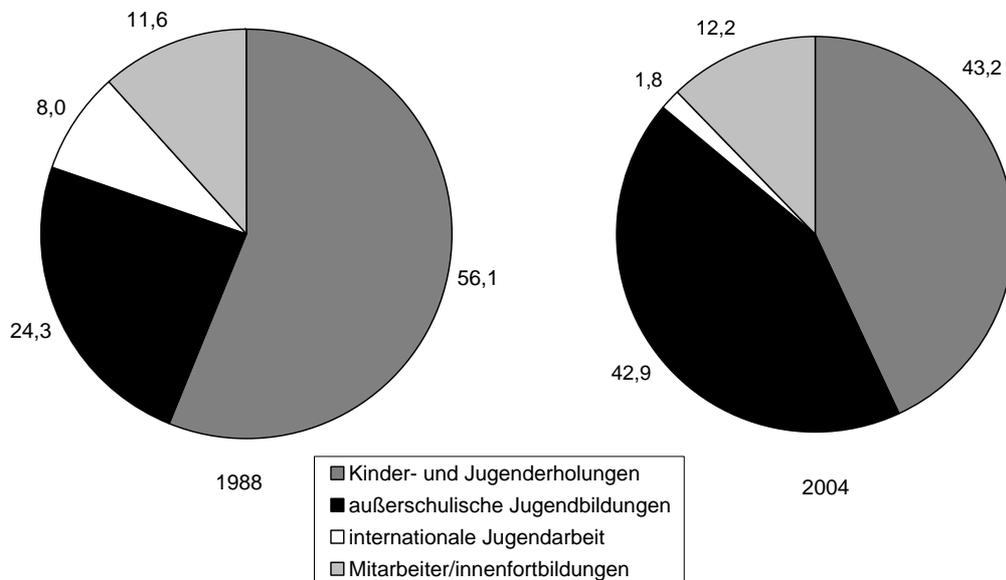
Von den für das Jahr 2004 erfassten 19.205 Maßnahmen entfallen ca. 43% auf Angebote im Bereich der Kinder- und Jugenderholungen. Ein annähernd gleich großer Anteil wird für die außerschulischen Jugendbildungsmaßnahmen ausgewiesen. 12% der Angebote 2004 – das entspricht in etwa dem Wert für 1988 – sind Mitarbeiterfortbildungen bei Trägern der freien Jugendhilfe⁶ sowie gerade einmal knapp 2% auf die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit entfallen (vgl. Abbildung 9).

Im Vergleich zur Situation Ende der 1980er-Jahre ist öffentlich geförderte Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen keineswegs also mehr allein geprägt durch Maßnahmen im Bereich der Kinder- und Jugenderholungen. Vielmehr ist für den hier abgebildeten Zeitraum von 16 Jahren anteilig eine Zunahme der Bildungsangebote gegenüber Freizeit- und Erholungsmaßnahmen zu konstatieren, mit der Konsequenz, dass zumindest 2004 in diesem Teilsegment ein ausgewogenes Verhältnis zwischen einer bildungsorientierten Jugendarbeit einerseits sowie einer freizeit- und erholungsorientierten Jugendarbeit andererseits Bestand gehabt hat (vgl. Abbildung 9). Ohne an dieser Stelle auf einzelne Etappen in der Entwicklung der Maßnahmenzahlen in den 1990er-Jahren eingehen zu wollen, heißt dies aber auch, dass von dem zu beobachtenden Rückgang der öffentlich geförderten Maßnahmen

⁶ Bei den hier ausgewiesenen Mitarbeiterfortbildungen handelt es sich um Fort-, Weiter- und Qualifizierungsmaßnahmen für ehrenamtlich/freiwillige in der Jugendarbeit engagierte Personen (vgl. Nörber 2002).

die Kinder- und Jugendholungen ungleich schwerer als Maßnahmen der außerschulischen Jugendbildung betroffen gewesen sind.

Abbildung 9: Öffentlich geförderte Kinder- und Jugendarbeit nach Art der Maßnahmen (Nordrhein-Westfalen; 1988 (N = 31.913) und 2004 (N = 19.205); in %)



Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, Maßnahmen der Jugendarbeit im Rahmen der Jugendhilfe, 2004; Statistisches Bundesamt, Maßnahmen der Jugendarbeit im Rahmen der Jugendhilfe, 1988

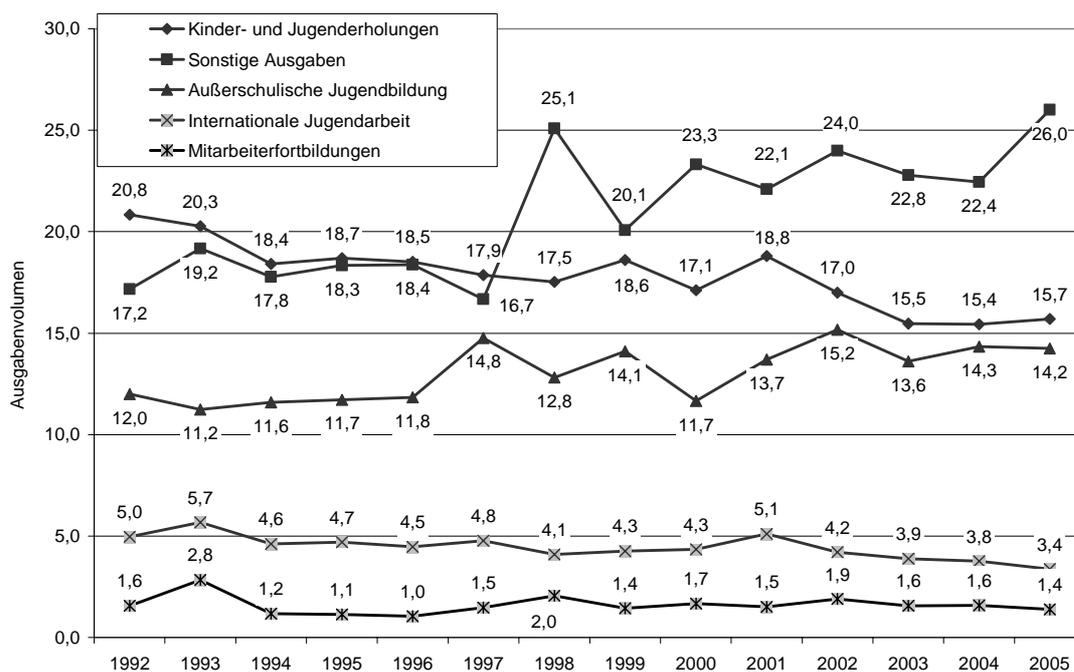
Nimmt man in einem nächsten Schritt bei den Analysen die Statistik zur Entwicklung der Ausgaben und Einnahmen hinzu⁷, so bestätigt sich die stärkere Akzentuierung einer eher bildungsorientierten Kinder- und Jugendarbeit gegenüber einer eher freizeit- und erholungsorientierten Kinder- und Jugendarbeit. So werden für Angebote der Kinder- und Jugendholungen nicht nur 2005, sondern auch schon in den Jahren zuvor mit unter 16 Mio. EUR weniger ausgegeben als in den Jahren zuvor. Im Vergleich zum Anfang der 1990er-Jahre sind die jährlichen finanziellen Aufwendungen von Land und vor allem Kommunen bis Mitte der 2000er-Jahre um ca. 5 Mio. EUR zurückgegangen (vgl. Abbildung 10). Das Ausgabenvolumen für außerschulische Jugendbildungsmaßnahmen hat sich hingegen seit Anfang der 1990er-Jahre erhöht. Während zwischen 1992 und 1996 jährlich knapp 12 Mio. EUR für diese Angebote aufgewendet worden sind, so hat sich diese Summe seit 1997 – sieht man vom Jahr 2000 einmal ab – bei einem Wert zwischen 13 Mio. EUR und 15 Mio. EUR stabilisiert. Folgerichtig haben sich die jährlichen Mehrausgaben für die Kinder- und Jugendholungen gegenüber den außerschulischen Jugendbildungsmaßnahmen

⁷ Zwar stimmen, wie bereits in Kapitel 1 ausgeführt, die Erhebungskategorien – außerschulische Jugendbildung, Kinder- und Jugendholung, internationale Jugendarbeit sowie Mitarbeiterfortbildung bei einem freien Träger – zwischen dem Teil II der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zu den öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit und dem Teil IV zu den Ausgaben und Einnahmen überein, gleichwohl sind die Angaben aus den beiden Teilstatistiken nur zum Teil kompatibel. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Erhebungswege zu den Daten sich grundsätzlich voneinander unterscheiden (vgl. ausführlicher Schilling 2002).

men zwischen 1992 und 2005 von fast 9 Mio. EUR auf zuletzt noch knapp 1 Mio. EUR reduziert.

Kontinuierlich zurückgegangen sind Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit. Dies gilt sowohl bezogen auf die absolute Anzahl der Angebote als auch hinsichtlich der relativen Bedeutung im Verhältnis zum erfassten Volumen der öffentlich geförderten Angebote insgesamt. Letzteres hat sich zwischen 1988 und 2004 von 8% auf 2% reduziert (vgl. Abbildung 9). In absoluten Zahlen: Werden für 1988 noch über 2.500 entsprechende Angebote ausgewiesen, so sind dies im Jahre 2004 gerade noch 350 Maßnahmen. Ein zusätzlicher Blick auf die Ausgabendaten, stützt diese Beobachtungen bei den Maßnahmen insofern, als dass in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre noch etwa knapp 5 Mio. EUR jährlich, Ende der 1990er-Jahre noch 4 Mio. jährlich sowie zuletzt 2005 noch etwas mehr als 3 Mio. EUR jährlich für Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit aufgewendet worden sind (vgl. Abbildung 10). Zumindest angedeutet wird hierüber eine Entinternationalisierung der Kinder- und Jugendarbeit, wie sie auch für die letzten mindestens 10 Jahre in anderen Bundesländern bzw. insgesamt für die Bundesrepublik zu konstatieren ist (vgl. ausführlicher Pothmann 2006).

Abbildung 10: Entwicklung der öffentlichen Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit nach Art der Maßnahme (Nordrhein-Westfalen; 1992-2005; in Mio. EUR)



Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, Ausgaben und Einnahmen der Jugendhilfe, versch. Jahrgänge

Anhand der Daten zu den Ausgaben für Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit wird aber auch noch einmal deutlich, dass bei weitem nicht alle Aktivitäten und Projekte den Kategorien Kinder- und Jugendholungen, außerschulische Jugendbildungsmaßnahmen, internationale Jugendarbeit sowie Mitarbeiterfortbildungen zuzuordnen sind. Und mehr noch: Laut amtlicher Statistik nehmen die finanziellen Aufwendungen für die Angebote jenseits der genannten Maßnahmenbereiche seit Ende der 1990er-Jahre zu. Bewegten sich die jährlichen Ausgaben für diesen Bereich

zwischen 1992 und 1997 bei 17 Mio. EUR bis 19 Mio. EUR, so sind es seit 1998 pro Jahr jeweils zwischen 20 und 26 Mio. EUR (vgl. Abbildung 10). Somit liegen mit diesen Daten zumindest Hinweise für eine weitere Ausdifferenzierung der Kinder- und Jugendarbeit jenseits von Erholungs- und Bildungsmaßnahmen vor. In diesem Zusammenhang ließe sich ferner angesichts der aktuellen Debatte um das Verhältnis und die Zusammenarbeit von Jugendhilfe bzw. in diesem Falle Jugendarbeit und Schule vermuten, dass ein zunehmender Anteil in diesem Kooperationszusammenhang durchgeführt wird.

4.2 Strukturmerkmale von öffentlich geförderten Maßnahmen (Dauer, Gruppengröße, Mädchen- und Frauenanteil)

Die Statistik zu den öffentlich geförderten Maßnahmen erfasst sowohl die Dauer als auch die Größe der Teilnehmer-/innengruppen zu den Angeboten. Ohne einen Blick auf die Zahlen zu werfen, ist zu vermuten, dass z.B. die statistische Verteilung bei Kinder- und Jugenderholungen bezogen auf die Angebotsdauer oder auch hinsichtlich der Teilnehmer-/innenzahl eine andere ist als bei den Mitarbeiterfortbildungen. Letztgenannte Angebotsform wird in der Regel weniger Tage andauern und wird vermutlich mit weniger Personen durchgeführt. Doch wie groß die Unterschiede in diesem Falle und gegenüber anderen Angebotsformen sind, wird man ohne die Statistik nicht beantworten können.

Laut amtlicher Statistik dauert in Nordrhein-Westfalen – um bei dem genannten Beispiel zu bleiben – eine Kinder- und Jugenderholung im Durchschnitt 10, eine Mitarbeiterfortbildung hingegen im ‚Mittel‘ lediglich 3 Tage (vgl. Tabelle 4). Etwa die Hälfte der erfassten Kinder- und Jugenderholungen dauern nicht länger als 7 Tage, während dies bei den Mitarbeiterfortbildungen auf fast 97% der Maßnahmen zutrifft. Nicht ganz so groß, aber immer noch deutlich sind die Unterschiede zwischen diesen beiden Maßnahmenteilen bei der Größe der Teilnehmer-/innengruppen. Während etwa 35% der Kinder- und Jugenderholungen mit nicht mehr als 20 jungen Menschen, aber immerhin bei rund 31% der Angebote die Teilnehmerschaft zwischen 20 und 40 sowie bei 34% über 40 Personen groß ist, werden etwa 69% der Mitarbeiterfortbildungen mit nicht mehr als 20 sowie 25% mit 20 bis 40 jungen Menschen durchgeführt. Gerade einmal 6% der erfassten Angebote zählten mehr als 40 Teilnehmer/-innen (vgl. Tabelle 5).

Geht man weg von diesem konkreten Beispiel und betrachtet sich die Verteilung bei den Dauerklassen sowie die Größe der Teilnehmer-/innengruppen zu allen erfassten öffentlich geförderten Maßnahmen, so sind folgende Aspekte auffällig (vgl. Tabelle 4 und Tabelle 5):

- Kinder- und Jugenderholungen zeichnen sich durch vergleichsweise große Teilnehmer-/innengruppen sowie eine vergleichsweise kurze Dauer aus. Lediglich Mitarbeiterfortbildungen haben eine kürzere durchschnittliche Dauer.
- Maßnahmen der außerschulischen Jugendbildung werden in der Regel mit kleineren Teilnehmer-/innengruppen durchgeführt als Kinder- und Jugenderholungen. Fast 75% der Maßnahmen dauern nicht länger als 7 Tage, etwa 54% sind schon nach spätestens drei Tagen wieder beendet. Allerdings dauern immerhin 8% der außerschulischen Jugendbildungsmaßnahmen auch 36 Tage und länger bzw. fünf Wochen und länger. Dieser Anteil ist bei keiner anderen Angebotsform

ähnlich hoch. Hierüber erklärt sich auch die vergleichsweise hohe durchschnittliche Dauer von außerschulischen Jugendbildungsmaßnahmen.⁸

- Eine über die amtliche Statistik sichtbar werdende Besonderheit von Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit ist im Vergleich zu den anderen erfassten Angeboten die in der Regel längere Dauer der Angebote. Nicht nur dauern diese Maßnahmen mit durchschnittlich 16 Tagen länger als eine ‚normale‘ Kinder- und Jugenderholung, sondern auch liegt der Anteil der Angebote mit einer Dauer von 8 bis 14 Tagen bei 39%. Zum Vergleich, lediglich 29% der Kinder- und Jugenderholungen sowie gerade einmal 11% bei den außerschulischen Jugendbildungen und nur etwas mehr als 2% der Mitarbeiterfortbildungen entfallen auf diese Dauerklasse. Die Größe der teilnehmenden Gruppen entspricht für die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit in etwa den Kinder- und Jugenderholungen, sieht man einmal davon ab, dass im Rahmen von Kinder- und Jugenderholungen häufiger größere Teilnehmer-/innengruppen von 80 Personen und mehr gezählt werden.
- Wie schon eingangs beschrieben, sind Mitarbeiterfortbildungen freier Träger nahezu ausnahmslos innerhalb von einer Woche beendet. In der Regel übersteigt die Dauer nicht mehr als drei Tage sowie bei immerhin 69% der Angebote nicht mehr als 20 Personen teilnehmen.

Tabelle 4: Maßnahmen der öffentlich geförderten Kinder- und Jugendarbeit nach Dauerklassen in Tagen (Nordrhein-Westfalen; 2004; in %)

| | Maßnahmen zusammen (abs.) | Kinder- und Jugenderholungen | Außerschulische Jugendbildungen | Internationale Jugendarbeit | Mitarbeiterfortbildungen bei fr. Trägern |
|--------------------------------------|---------------------------|------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|--|
| Insgesamt | 19.205 | 8.288 | 8.232 | 350 | 2.335 |
| davon mit einer Dauer von ... (in %) | | | | | |
| 7 Tagen | 66,0 | 50,5 | 74,5 | 29,4 | 96,5 |
| dar. bis zu 3 Tagen | 46,1 | 30,4 | 54,0 | 7,1 | 79,6 |
| 8 bis 14 Tagen | 18,1 | 28,8 | 11,0 | 38,6 | 2,3 |
| 15 bis 21 Tagen | 8,4 | 15,5 | 3,2 | 16,3 | 0,6 |
| 21 bis 28 Tagen | 1,8 | 1,8 | 2,1 | 4,6 | 0,1 |
| 28 bis 35 Tagen | 1,1 | 1,2 | 1,1 | 2,0 | 0,3 |
| 36 Tagen u. länger | 4,6 | 2,2 | 8,0 | 9,1 | 0,1 |
| Ø-Dauer ¹ | 10 | 10 | 13 | 16 | 3 |

1 Angaben in Tagen

Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen – Maßnahmen der Jugendarbeit, 2004

8 Im Rahmen der amtlichen Statistik liegen keine näheren Informationen über die Gestaltung bzw. Organisation der erfassten Angebote vor. So kann letztendlich auch nicht abschließend beantwortet werden, um welche Art von Veranstaltungen es sich bei den öffentlich geförderten Angeboten handelt, die im Rahmen der amtlichen Statistik als außerschulische Jugendbildungen erfasst werden, wenn für Maßnahmen beispielsweise eine Dauer von 36 und mehr Tagen oder auch 5 Wochen und mehr angegeben wird. Folglich kann auch nicht bewertet werden, ob man derartige Veranstaltungen zur Kinder- und Jugendarbeit hinzuzählen kann, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Statistik zu den öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit die Zahl der Tage pro Maßnahme erfasst, nicht den Zeitraum, in dem die Maßnahme stattgefunden hat.

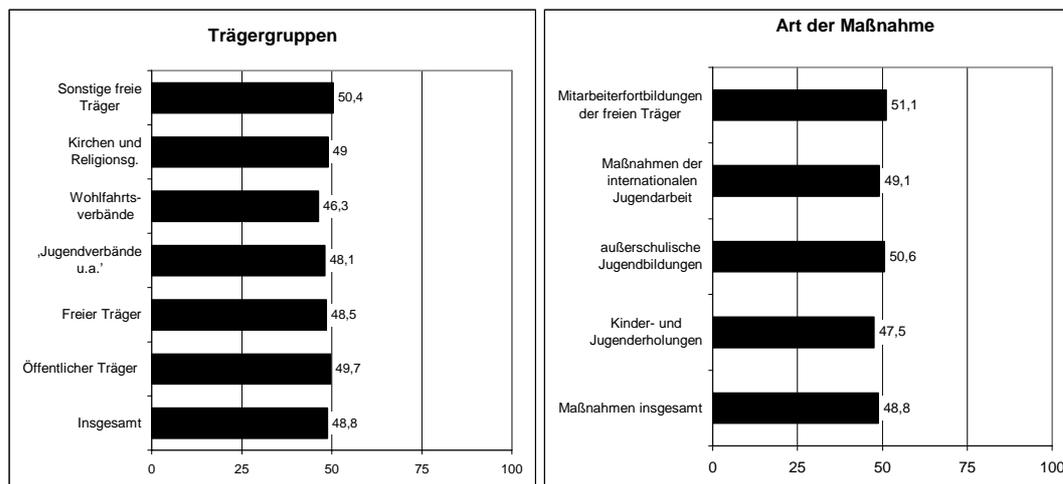
Tabelle 5: Maßnahmen der öffentlich geförderten Kinder- und Jugendarbeit nach der Größe der Teilnehmer/-innengruppen (Nordrhein-Westfalen; 2004; in %)

| | Maßnahmen zusammen | Kinder- und Jugend-erholungen | Außerschu-liche Ju-gendbildungs-ungen | Internatio-nale Ju-gendarbeit | Mitarbeiter-fortbildungs-ungen bei fr. Trägern |
|---|--------------------|-------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|--|
| Insgesamt | 19.205 | 8.288 | 8.232 | 350 | 2.335 |
| davon mit ... Teilnehmern/-innen (in %) | | | | | |
| 1 bis 20 | 50,6 | 35,1 | 61,5 | 41,4 | 68,9 |
| 21 bis 40 | 27,3 | 31,0 | 23,9 | 34,0 | 24,9 |
| 41 bis 60 | 10,9 | 17,1 | 6,6 | 16,0 | 3,0 |
| 61 bis 80 | 3,4 | 5,1 | 2,3 | 3,1 | 1,5 |
| 81 bis 100 | 2,0 | 3,1 | 1,4 | 0,6 | 0,8 |
| 101 und mehr | 5,8 | 8,6 | 4,3 | 4,9 | 0,9 |
| Ø-Gruppengröße | 38 | 42 | 38 | 34 | 19 |

Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen – Maßnahmen der Jugendarbeit, 2004

Die Statistik zu den öffentlich geförderten Maßnahmen in der Kinder- und Jugendarbeit erhebt bis auf die Angaben zum Geschlecht keine Daten zu den teilnehmenden Personen. Allerdings liegt dieses Merkmal nicht für alle erfassten Maßnahmen vor. Vielmehr kann in Ausnahmefällen auf die Erhebung dieser Angaben verzichtet werden, sollte die Geschlechterverteilung der Teilnehmerschaft einer Maßnahme nicht bekannt sein. Im Rahmen der Erhebung zum Jahre 2004 liegen allerdings für 99,8% der erfassten Teilnehmer/-innen auch Angaben zum Geschlecht vor.

Abbildung 11: Anteil der weiblichen jungen Menschen an den Teilnehmern/-innen von öffentlich geförderten Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit nach Trägergruppen und Maßnahmentearten (Nordrhein-Westfalen; 2004; in %)



Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen – Maßnahmen der Jugendarbeit, 2004

Von den erfassten Teilnehmer/-innen sind knapp 49% Mädchen und junge Frauen sowie entsprechend 51% Jungen und junge Männer. Diese Gleichverteilung der beiden Geschlechter bestätigt sich sowohl bei einer trägerspezifischen als auch einer angebotsspezifischen Auswertung dieses Datums weitgehend (vgl. Abbildung 11).

4.3 Angebote der Kinder- und Jugendarbeit im Ländervergleich

Ordnet man die Ergebnisse zu den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit Nordrhein-Westfalens in den Kontext der Ergebnisse anderer Bundesländer, so zeigen sich bezogen auf die quantitative Gewichtung von vor allem Bildungsmaßnahmen einerseits und Freizeit- und Erholungsmaßnahmen andererseits z.T. deutliche Länderunterschiede. Nordrhein-Westfalen gehört zusammen mit Baden-Württemberg, Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern zu einer Gruppe von Bundesländern mit einem Anteil außerschulischer Jugendbildungsmaßnahmen in Höhe von 40% bis 50%. Ferner ist charakteristisch für diese Länder, dass Angebote der Kinder- und Jugendarbeit ebenfalls 40% bis 50% aller erfassten öffentlich geförderten Maßnahmen ausmachen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Maßnahmen der öffentlich geförderten Kinder- und Jugendarbeit in den Bundesländern nach Angebotsformen (Bundesländer; 2004)

| Land ¹ | Maßnahmen insg. (N =) | Anteil der Maßnahmenformen (in %) | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|---|
| | | Kinder- und Jugenderholung | Außerschulische Jugendbildung | Internationale Jugendarbeit | Mitarbeiterfortbildungen bei freien Trägern |
| BW | 13.402 | 43,1 | 48,2 | 2,8 | 5,9 |
| BY | 11.918 | 44,8 | 25,8 | 3,4 | 25,9 |
| BE | 4.037 | 11,7 | 77,7 | 6,3 | 4,3 |
| BB | 2.321 | 29,0 | 55,1 | 11,6 | 4,3 |
| HB | 450 | 26,4 | 55,3 | 3,3 | 14,9 |
| HH | 2.222 | 64,6 | 28,7 | 1,1 | 5,6 |
| HE | 10.266 | 56,2 | 31,3 | 3,1 | 9,4 |
| MV | 1.976 | 47,4 | 41,2 | 9,2 | 2,2 |
| NI | 11.370 | 55,1 | 26,3 | 5,1 | 13,6 |
| NRW | 19.205 | 43,2 | 42,9 | 1,8 | 12,2 |
| RP | 7.151 | 67,7 | 23,3 | 0,4 | 8,6 |
| SR | 1.380 | 65,1 | 28,5 | 1,8 | 4,6 |
| SN | 4.150 | 40,1 | 43,1 | 7,5 | 9,3 |
| ST | 1.388 | 45,8 | 38,7 | 7,0 | 8,5 |
| SH | 4.141 | 51,8 | 36,8 | 6,0 | 5,4 |
| TH | 1.890 | 35,7 | 50,8 | 10,3 | 3,2 |
| D | 97.267 | 47,2 | 38,0 | 3,8 | 11,0 |
| West | 78.833 | 49,9 | 34,9 | 3,0 | 12,2 |
| Ost | 11.725 | 39,1 | 45,9 | 9,0 | 6,0 |
| Stst | 6.709 | 30,2 | 60,0 | 4,4 | 5,4 |

1 BW: Baden-Württemberg, BY: Bayern, BE: Berlin, BB: Brandenburg, HB: Bremen, HH: Hamburg, HE: Hessen, MV: Mecklenburg-Vorpommern, NI: Niedersachsen, NRW: Nordrhein-Westfalen, RP: Rheinland-Pfalz, SR: Saarland, SN: Sachsen, ST: Sachsen-Anhalt, SH: Schleswig-Holstein, TH: Thüringen, D: Deutschland insg., West: Westliche Flächenländer, Ost: Östliche Flächenländer, Stst: Stadtstaaten

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Maßnahmen der Jugendarbeit, 2004

Der für Nordrhein-Westfalen ausgewiesene Anteil der Mitarbeiterfortbildungen seitens freier Träger entspricht exakt dem für Westdeutschland insgesamt errechneten Wert. Dies gilt allerdings nicht für die internationale Jugendarbeit. Ein Maßnahmen-

anteil von 1,8% wird im Ländervergleich lediglich von Hamburg und Rheinland-Pfalz noch unterboten (vgl. Tabelle 6).

Vergleicht man die Dauer von Maßnahmen aus Nordrhein-Westfalen mit Angeboten aus anderen Bundesländern, so werden hier im Durchschnitt pro Maßnahmen mehr Tage als anderswo gezählt. So werden die für die Kinder- und Jugendherholungen im Durchschnitt ausgewiesenen 10 Veranstaltungstage lediglich von Bremen (11), Berlin (12) und Sachsen-Anhalt (13) übertroffen. Auch die durchschnittlich 13 Tage für eine außerschulische Jugendbildungsmaßnahme liegen über dem Bundesergebnis. In keinem anderen westlichen Flächenland – abgesehen von Schleswig-Holstein – wird dieser Wert erreicht. Gleiches gilt für die internationale Jugendarbeit, wobei hier lediglich die Hamburger und Berliner Maßnahmen im Durchschnitt länger dauern (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Durchschnittliche Dauer und Gruppengröße von öffentlich geförderten Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit (Bundesländer; 2004)

| Land ¹ | Durchschnittliche Dauer in Tagen | | | | Durchschnittliche Gruppengröße (Personen) | | | |
|-------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|---|---|---------------------------------|-----------------------------|---|
| | Kinder- und Jugendherholungen | Außerschulische Jugendbildungen | Internationale Jugendarbeit | Mitarbeiterfortbildungen bei freien Trägern | Kinder- und Jugendherholungen | Außerschulische Jugendbildungen | Internationale Jugendarbeit | Mitarbeiterfortbildungen bei freien Trägern |
| BW | 9 | 6 | 12 | 3 | 47 | 41 | 36 | 22 |
| BY | 6 | 5 | 10 | 3 | 66 | 50 | 43 | 19 |
| BE | 12 | 33 | 17 | 3 | 37 | 51 | 42 | 14 |
| BB | 8 | 7 | 11 | 5 | 43 | 37 | 34 | 22 |
| HB | 11 | 3 | 10 | 3 | 33 | 21 | 17 | 15 |
| HH ² | 7 | 18 | 25 | 3 | 26 | 114 | 107 | 17 |
| HE | 6 | 8 | 10 | 3 | 31 | 24 | 25 | 19 |
| MV | 9 | 17 | 10 | 10 | 38 | 37 | 35 | 14 |
| NI | 7 | 4 | 10 | 3 | 31 | 28 | 25 | 20 |
| NRW | 10 | 13 | 16 | 3 | 51 | 29 | 39 | 20 |
| RP | 6 | 5 | 7 | 3 | 37 | 34 | 18 | 20 |
| SR | 5 | 3 | 9 | 3 | 38 | 31 | 25 | 18 |
| SN | 6 | 7 | 9 | 3 | 39 | 39 | 33 | 20 |
| ST | 13 | 19 | 13 | 3 | 49 | 59 | 39 | 24 |
| SH | 6 | 13 | 10 | 4 | 32 | 41 | 29 | 16 |
| TH | 7 | 6 | 10 | 3 | 34 | 25 | 30 | 24 |
| D | 7 | 11 | 11 | 3 | 42 | 38 | 34 | 19 |

1 BW: Baden-Württemberg, BY: Bayern, BE: Berlin, BB: Brandenburg, HB: Bremen, HH: Hamburg, HE: Hessen, MV: Mecklenburg-Vorpommern, NI: Niedersachsen, NRW: Nordrhein-Westfalen, RP: Rheinland-Pfalz, SR: Saarland, SN: Sachsen, ST: Sachsen-Anhalt, SH: Schleswig-Holstein, TH: Thüringen, D: Deutschland insg.

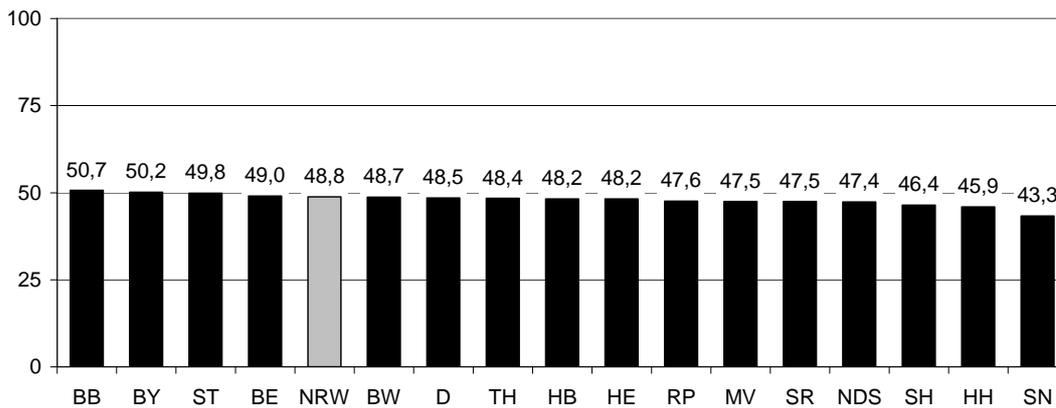
2 Das Hamburger Ergebnis zu der durchschnittlichen Gruppengröße ist mit Vorbehalten versehen. Es kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, inwiefern die hohen Werte möglicherweise mit Erfassungsfehlern zu erklären sind.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Maßnahmen der Jugendarbeit, 2004

Die Ergebnisse Nordrhein-Westfalens zur durchschnittlichen Gruppengröße bei öffentlich geförderten Angeboten im Ländervergleich divergieren je nach Art der Maßnahme. Während Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit sowie Kinder- und Jugenderholungen in keinem anderen Bundesland – von Bayern und im Falle der internationalen Jugendarbeit ferner von Berlin und Hamburg einmal abgesehen – mit ähnlich großen Gruppen durchgeführt werden, sind diese bei den außerschulischen Jugendbildungsmaßnahmen vergleichsweise klein. Die für Nordrhein-Westfalen ausgewiesene durchschnittliche Gruppengröße von 29 Personen liegt immerhin 9 Teilnehmer/-innen unter dem Bundesergebnis (vgl. Tabelle 7).

Bei der Teilnahme von Mädchen und jungen Frauen an Maßnahmen der Jugendarbeit liegt der Wert für Nordrhein-Westfalen bei insgesamt nur schwach ausgeprägten Länderdifferenzen knapp über dem Bundesdurchschnitt sowie nicht ganz 2 Prozentpunkte unter dem Spitzenwert für das Land Brandenburg. Hingegen sind die für Nordrhein-Westfalen ausgewiesenen 48,8% Mädchen- und Frauenanteil ein um 5,5 Prozentpunkte höherer Wert als in Sachsen sowie ein um rund 2 Prozentpunkte höherer Wert als im westlichen Flächenland Schleswig-Holstein (vgl. Abbildung 12).

Abbildung 12: Anteil der weiblichen jungen Menschen an den Teilnehmern/-innen von öffentlich geförderten Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit (Bundesländer; 2004; in %)



1 BW: Baden-Württemberg, BY: Bayern, BE: Berlin, BB: Brandenburg, HB: Bremen, HH: Hamburg, HE: Hessen, MV: Mecklenburg-Vorpommern, NDS: Niedersachsen, NRW: Nordrhein-Westfalen, RP: Rheinland-Pfalz, SR: Saarland, SN: Sachsen, ST: Sachsen-Anhalt, SH: Schleswig-Holstein, TH: Thüringen, D: Deutschland insg.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Maßnahmen der Jugendarbeit, 2004

5. Beschäftigte, oder: Veränderungen in der Personalstruktur für die Kinder- und Jugendarbeit

Im Folgenden werden die Beschäftigten für das Feld der Kinder- und Jugendarbeit näher bezogen auf persönliche Merkmale, Anstellungsträger, aber auch Angaben zur formalen Qualifikation untersucht. Der Fokus wird dabei nicht auf alle tätigen Personen gerichtet, sondern insbesondere auf das so genannte pädagogische Personal in den Handlungsfeldern. Um diesbezüglich einen differenzierteren Blick auf das Personal werfen zu können, gibt es mit der Datengrundlage der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zu den Einrichtungen und tätigen Personen grundsätzlich zwei mögliche Perspektiven. Zum einen kann danach geschaut werden, wer in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit beschäftigt ist, wer also gewissermaßen unter einem ‚Dach der Jugendarbeit‘ beruflich tätig ist. Dies hat allerdings den Nachteil, dass man damit auch die nicht pädagogischen Kräfte, also die Beschäftigten in der Verwaltung sowie das hauswirtschaftlich-technische Personal, in die Analysen mit einbezieht. Dies umgeht man, wenn man die erfassten Tätigkeitsfelder bzw. die Arbeitsbereiche der Beschäftigten für die Auswertungen zu Grunde legt. Die Kategorie des Arbeitsbereichs stellt dabei die überwiegend ausgeübte Tätigkeit der erfassten Person dar. In diesem Zusammenhang sieht die Einrichtungs- und Personalstatistik u.a. die Arbeitsbereiche der kulturellen Jugendbildungsarbeit, der außerschulischen Jugendarbeit sowie der Mitarbeiteraus- und -fortbildung, der Kinder- und Jugenderholung, der internationalen Jugendarbeit, der freizeitbezogenen und offenen Jugendarbeit bzw. Jugendpflege, der Jugendverbandsarbeit, der mobilen Jugendarbeit, der Jugendberatung und des Spielplatzwesens vor. Hierunter wird nachfolgend das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit gefasst (vgl. Kap. 1.1).

Das nachfolgende Kapitel greift in einem ersten Teil die bereits zu Beginn in Kapitel 2 vorgenommenen Analysen zum Wachstum sowie zu den zuletzt zu konstatierenden Rückgängen für die Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit auf (Kap. 5.1). Ein zweiter Teil geht auf statistisch sichtbare Veränderungen in der Personalstruktur für die Kinder- und Jugendarbeit ein (Kap. 5.2), ehe in einem dritten Teil die Beschäftigten in der Kinder- und Jugendarbeit Nordrhein-Westfalens im Vergleich zu anderen Bundesländern betrachtet werden (Kap. 5.3).

5.1 Rückläufige Stellenentwicklung Anfang der 2000er-Jahre

Das Personal in den Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendarbeit ist zunächst zwischen 1986 und 1998 von nicht ganz 6.400 auf knapp 11.000 Beschäftigte gestiegen (vgl. Tabelle 8). Dies entspricht einer Zunahme von 71,6% in 12 Jahren.⁹ Der Anstieg des Personals bestätigt sich, wenn man die Anzahl der tätigen Personen auf Vollzeitäquivalente umrechnet. Dabei zeigt sich, dass das Stellenvolumen in der Kinder- und Jugendarbeit zwischen Mitte der 1980er-Jahre bis zum Ende der 1990er-Jahre um 85,5% gewachsen ist. Mit der Datenerhebung von 2002 wird allerdings zumindest ein Ende der bis dahin erkennbaren Expansion in der Kinder- und Jugendarbeit deutlich. Zwischen 1998 und 2002 sinken die Beschäftigtenzahlen in

⁹ Gerade auch der Anstieg des Personals von 1994 auf 1998 ist zu einem Teil auf die Überarbeitung und Erweiterung der Einrichtungs- und Personalstatistik zwischen 1994 und 1998 zurückzuführen. Allerdings zeigt sich die Zunahme des Personals auch, wenn man die Erweiterungen der Erhebung 1998 unberücksichtigt lässt, obgleich das Wachstum der Beschäftigten dann geringer ausfällt.

den Handlungsfeldern von knapp 11.000 auf nunmehr rund 8.500. Dies entspricht einem prozentualen Rückgang von 22%; bei einer Betrachtung der Entwicklung der Vollzeitäquivalente, also – wenn man so will – des Stellenvolumens in diesem Arbeitsfeld, beträgt der Rückgang sogar 39%.

5.2 Personalstruktur im Wandel

Es ist zu beobachten und empirisch nachweisbar, dass parallel zu der Zunahme sowie zuletzt zum Rückgang der Beschäftigten einige strukturelle Veränderungen in der Personalstruktur stattgefunden haben bzw. stattfinden. Überspitzt formuliert, deutet sich über die zur Verfügung stehenden Daten die Fortsetzung von Entwicklungen an, die Rauschenbach (2000) als ‚Feminisierung‘ und ‚Vergreisung‘ bezeichnet hat. Darüber hinaus nimmt die Bedeutung der Träger der freien Jugendhilfe als Arbeitgeber zumindest im Verhältnis zur Zahl der noch in der Kinder- und Jugendarbeit beschäftigten Personen zu sowie auf Grund der zuletzt zur Verfügung stehenden Daten einiges darauf hindeutet, dass sich das formale Qualifikationsniveau des Fachpersonals in der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt wieder erhöht hat. Zu den Befunden im Einzelnen (vgl. Tabelle 8):

- ‚Feminisierung der Jugendarbeit‘: Parallel zum allgemeinen Ausbau in den 1980er- und 1990er-Jahren hat sich der Anteil der weiblichen Beschäftigten seit den 1990er-Jahren von 49,8% auf 56,7% Ende der 1990er-Jahre bzw. 55,1% im Jahre 2002 erhöht. Dies ist das Resultat einer Entwicklung, die nahezu eine Verdopplung des weiblichen Personals seit 1986 sowie eine Zunahme des männlichen Personals um 48% bis 1998 mit sich bringt. Mit der sich abzeichnenden Trendwende zwischen 1998 und 2002 zeigen sich diesbezüglich jedoch Veränderungen: So ist der Rückgang der Mitarbeiterinnen in der Kinder- und Jugendarbeit zwischen 1998 und 2002 (-24%) größer als bei den Mitarbeitern (-19%). Allein aufgrund eines 55%igen Frauenanteil bei den pädagogischen Fachkräften von einer ‚Feminisierung‘ des Arbeitsfeldes zu sprechen wäre sicherlich unangemessen, zumal im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern, wie z.B. der Kindertagesbetreuung oder auch den Hilfen zur Erziehung, der Frauenanteil an den Beschäftigten insgesamt vergleichsweise gering ist (vgl. hierzu beispielsweise Bisinger u.a. 2002). Von einer ‚Feminisierung‘ ist allerdings vor dem Hintergrund zu sprechen, dass sich prozentual der Anteil der weiblichen Beschäftigten seit den 1970er-Jahren bzw. wie hier ausgewiesen seit Mitte der 1980er-Jahre – wie gesehen – in Nordrhein-Westfalen, aber auch in den anderen westdeutschen Bundesländern insgesamt deutlich erhöht hat.

Doch wofür steht die Gleichverteilung der Geschlechter sowie die Erhöhung des Anteils der weiblichen Beschäftigten in der Kinder- und Jugendarbeit? Versucht man es in Richtung Personalentwicklung und Kompetenzen der Beschäftigten zu lesen, so sind – lässt man einrichtungs- und angebotsspezifische Besonderheiten hier einmal außen vor – offensichtlich nach den aggregierten Daten männliche und weibliche Bezugspersonen für die Kinder und Jugendlichen gleichermaßen die Regel. Es scheint somit grundsätzlich die Möglichkeit gegeben, sich an Bezugspersonen beiderlei Geschlechts abzuarbeiten. Darüber hinaus muss in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden, dass die anteilige Zunahme von Frauen in der Kinder- und Jugendarbeit auch mit der Ausweitung der Klientel der Kinder- und Jugendarbeit auf vor allem jüngere Altersgruppen in ei-

nem Zusammenhang steht. Diese Annahme gewinnt an Plausibilität, setzt man voraus, dass auch Kinder in der Kinder- und Jugendarbeit – wie im Übrigen in anderen Feldern des Bildungs- und Sozialwesens auch – vor allem von weiblichen Beschäftigten pädagogisch betreut werden.

Tabelle 8: Personal in Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendarbeit nach ausgewählten Strukturmerkmalen (Nordrhein-Westfalen; 1986-2002; absolut und in %)

| <i>Angaben absolut</i> | | | | | |
|------------------------------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | 1986 | 1990 | 1994 | 1998 | 2002 |
| Personal insges. | 6.372 | 6.579 | 7.810 | 10.933 | 8.545 |
| In VZÄ ¹ | 4.709 | 4.661 | 5.350 | 8.735 | 5.290 |
| Frauen | 3.174 | 3.459 | 4.167 | 6.201 | 4.712 |
| Männer | 3.198 | 3.120 | 3.643 | 4.732 | 3.833 |
| < 25 Jahre | 1.329 | 1.122 | 1.261 | 1.824 | 1.639 |
| 25-40 Jahre | 4.036 | 4.313 | 4.631 | 5.699 | 3.774 |
| 40-60 Jahre | 931 | 1.072 | 1.800 | 3.066 | 3.001 |
| > 60 Jahre | 76 | 72 | 118 | 344 | 131 |
| Öffentl. Träger | 3.211 | 3.285 | 3.890 | 5.023 | 3.789 |
| Freie Träger | 3.161 | 3.294 | 3.920 | 5.910 | 4.756 |
| Verberuflichung ² | 5.011 | 5.146 | 6.192 | 7.086 | 6.752 |
| Verfachlichung ³ | 2.999 | 3.295 | 3.700 | 5.567 | 4.587 |
| Akademisierung ⁴ | 2.725 | 3.035 | 3.635 | 4.245 | 3.831 |
| Professionalis. ⁵ | 2.149 | 2.424 | 2.708 | 3.620 | 3.267 |
| <i>Anteile in %</i> | | | | | |
| | 1986 | 1990 | 1994 | 1998 | 2002 |
| Personal insges. | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| In VZÄ ¹ | 73,9 | 70,8 | 68,5 | 79,9 | 61,9 |
| Frauen | 49,8 | 52,6 | 53,4 | 56,7 | 55,1 |
| Männer | 50,2 | 47,4 | 46,6 | 43,3 | 44,9 |
| < 25 Jahre | 20,9 | 17,1 | 16,1 | 16,7 | 19,2 |
| 25-40 Jahre | 63,3 | 65,6 | 59,3 | 52,1 | 44,2 |
| 40-60 Jahre | 14,6 | 16,3 | 23,0 | 28,0 | 35,1 |
| > 60 Jahre | 1,2 | 1,1 | 1,5 | 3,1 | 1,5 |
| Öffentl. Träger | 50,4 | 49,9 | 49,8 | 45,9 | 44,3 |
| Freie Träger | 49,6 | 50,1 | 50,2 | 54,1 | 55,7 |
| Verberuflichung ² | 78,6 | 78,2 | 79,3 | 64,8 | 79,0 |
| Verfachlichung ³ | 47,1 | 50,1 | 47,4 | 50,9 | 53,7 |
| Akademisierung ⁴ | 42,8 | 46,1 | 46,5 | 38,8 | 44,8 |
| Professionalis. ⁵ | 33,7 | 36,8 | 34,7 | 33,1 | 38,2 |

– Fortsetzung nächste Seite –

- 1 VZÄ: Vollzeitäquivalente (Umrechnung der tätigen Personen auf Vollzeitstellen)
- 2 Die Kategorie der Verberuflichung klammert aus der Gesamtzahl der Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe diejenigen aus, die über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen.
- 3 Die Kategorie der Verfachlichung setzt sich aus den hochschulausgebildeten (Sozial)Pädagoginnen und (Sozial)Pädagogen, den Erzieherinnen und Erziehern, den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit Fachschulabschluss, den Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern, den Heilerziehungsberufen sowie die sonstigen medizinischen, sozialen und pädagogischen Helferberufe und Kurzausbildungen zusammen.
- 4 Die Kategorie der Akademisierung umfasst die hochschulausgebildeten Berufsgruppen in der Kinder- und Jugendhilfe. Hierunter sind neben den genannten (sozial)pädagogischen Hochschulausbildungen, die Psychologinnen und Psychologen, die Lehrerinnen und Lehrer, die Ärztinnen und Ärzte sowie die gehobene Verwaltungsausbildung und die sonstigen Hochschulabschlüsse zu zählen.
- 5 Die Kategorie der Professionalisierung fasst die Berufsgruppen der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit Fachhochschulausbildung, der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen, die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit Universitätsabschluss sowie die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit Fachhochschulabschluss zusammen.

Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, *Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe, versch. Jahrgänge*; Statistisches Bundesamt, *Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe, 1986*

- Neben einem höheren Frauenanteil unter den Beschäftigten dokumentieren die Daten ein Älterwerden des Personals in der Jugendarbeit. Zwischen 1986 und 2002 verringert sich der Anteil der Beschäftigten im Alter von 25 bis 40 Jahren von 63,3% auf 44,2%, während sich gleichzeitig der Anteil des 40- bis 60-jährigen Personals von 14,6% auf 35,1% mehr als verdoppelt. Damit setzt sich für die Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen ein Trend fort, der sich sowohl für Ost- als auch für Westdeutschland – und hier seit ca. zwei Jahrzehnten – beobachten lässt (vgl. Thole/Pothmann 2005).
Somit lässt sich die These von der Alterung der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage der hier verwendeten Daten verifizieren. Es bleibt zu fragen, welche Konsequenzen dieses für die Personalentwicklung und für Kompetenzprofile von Mitarbeitern/-innen hat. Möglicherweise könnte im Zuge eines Älterwerdens der Jugendarbeit Kompetenzen wie (Berufs-)Erfahrung auf der einen Seite sowie auch eine höhere Flexibilität im Umgang mit neuen Impulsen auf der anderen Seite das Bild der Kinder- und Jugendarbeit verändern. Bezogen auf die Adressaten/-innen scheint zudem für die Kinder- und Jugendarbeit aufgrund des höheren Anteils von älteren Mitarbeiter/-innen eine Neugestaltung von Generationenbeziehungen in der Kinder- und Jugendarbeit auf der fachlichen Agenda zu stehen.
- Das Personal in öffentlicher und freier Trägerschaft hat sich in seiner Anzahl bis 1994 parallel entwickelt. Zwischen 1986 und 1994 ist jeweils rund die Hälfte des gezählten Personals bei öffentlichen und freien Trägern beschäftigt. Dieses Verhältnis hat sich in den nachfolgenden Jahren zu Gunsten der freien Träger gewandelt, so dass 2002 56% bei freien und 44% bei öffentlichen Trägern beschäftigt waren.¹⁰
- Für ein sozialpädagogisches Arbeits- und Handlungsfeld wie das der Kinder- und Jugendarbeit ist die Frage nach der Qualifikation in Form eines zertifizierten Abschlusses einer Ausbildung von besonderer Bedeutung, gleichwohl natürlich

¹⁰ Dies ist allerdings vor allem ein Resultat der Erweiterung der Einrichtungs- und Personalstatistik zwischen 1994 und 1998. Eine Analyse der einzelnen Arbeitsbereiche zeigt, dass die im Rahmen der statistischen Erfassung neu hinzugekommenen Arbeitsbereiche überwiegend beschäftigte Personen bei freien Trägern ausweisen.

die formale Qualifikation alleine kein Indiz dafür sein kann, ob jemand für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit hinreichend qualifiziert und geeignet ist (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997). Gleichwohl ist auf der empirischen Grundlage der amtlichen Statistik zu konstatieren, dass seit 1986 etwa die Hälfte aller Beschäftigten über eine sozialpädagogische Ausbildung zumindest auf Berufsfachschulniveau verfügt sowie mehr als ein Drittel der Personen eine (sozial)pädagogische Hochschulausbildung absolviert hat. Sowohl die eine als auch die andere Quote ist mit knapp 54% (Verfachlichung) bzw. 38% (Professionalisierung) für 2002 so hoch wie noch nie zuvor ausgefallen.

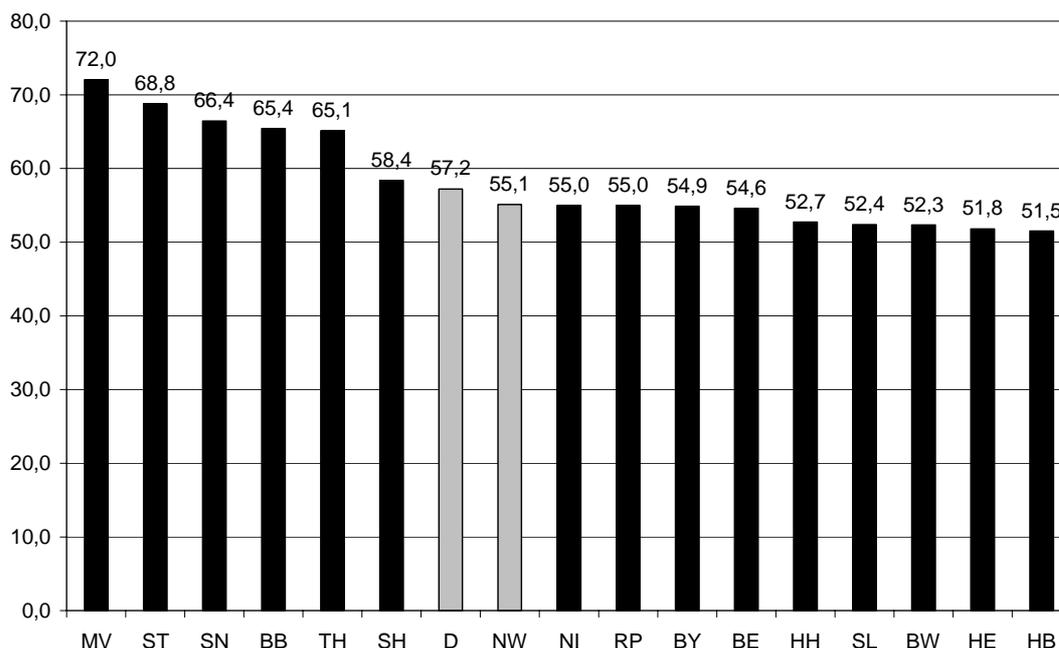
- Eine auffällige Tendenz im Qualifikationsprofil der Beschäftigten ist der erhebliche Rückgang des Personals ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung zwischen 1998 und 2002. Dies verdeutlicht sich in einem Anstieg der Verberuflichungsquote in dem benannten Zeitraum von rund 65% auf 79%. Bis 1998 zeigt sich vor dem Hintergrund eines absoluten Anstiegs der beschäftigten Personen insgesamt insbesondere eine Zunahme derjenigen ohne eine berufliche Qualifikation. So sind in Nordrhein-Westfalen 1998 insgesamt 3.847 Personen ohne einen formalen Ausbildungsabschluss beschäftigt, wobei davon 742 entweder einen Praktikanten-, Zivildienstleistenden- oder Freiwilligenstatus haben. Auffällig ist bei dieser Beschäftigtengruppe, dass weit über 70% nicht vollzeitbeschäftigt sind. Zum Vergleich: Das formal sozialpädagogisch qualifizierte Personal ist lediglich zu knapp 36% nicht vollzeitbeschäftigt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass der Anstieg des Personals gerade zwischen 1994 und 1998 vor allem auch auf eine zunehmende Teilzeitbeschäftigung von Frauen und Männern ohne abgeschlossene Berufsausbildung zurückzuführen ist.

5.3 Beschäftigte in Nordrhein-Westfalen im Ländervergleich

Bei einer Verortung der Personalstruktur Nordrhein-Westfalens im Vergleich zu anderen Bundesländern liegt der für Nordrhein-Westfalen ausgewiesene Anteil von 55% Frauen an allen pädagogisch in Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit tätigen Personen geringfügig unter dem Bundesdurchschnitt (57%). Im Vergleich der westdeutschen Bundesländer ist allerdings der ‚NRW-Wert‘ neben dem Ergebnis aus Schleswig-Holstein der höchste (vgl. Abbildung 13).

Insgesamt zeigt sich hinsichtlich des Frauenanteils bei den Beschäftigten ein erhebliches Ost-West-Gefälle. Während die Quoten für die fünf ostdeutschen Bundesländer bei 65% bis 72% liegen, werden für die westdeutschen Flächenländer 52% (Hessen) bis 58% (Schleswig-Holstein) und dabei für Nordrhein-Westfalen eben die besagten 55% ausgewiesen (vgl. Abbildung 13).

Abbildung 13: Anteil der weiblichen Beschäftigten an tätigen Personen in der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt (Bundesländer; 2002; in %)¹

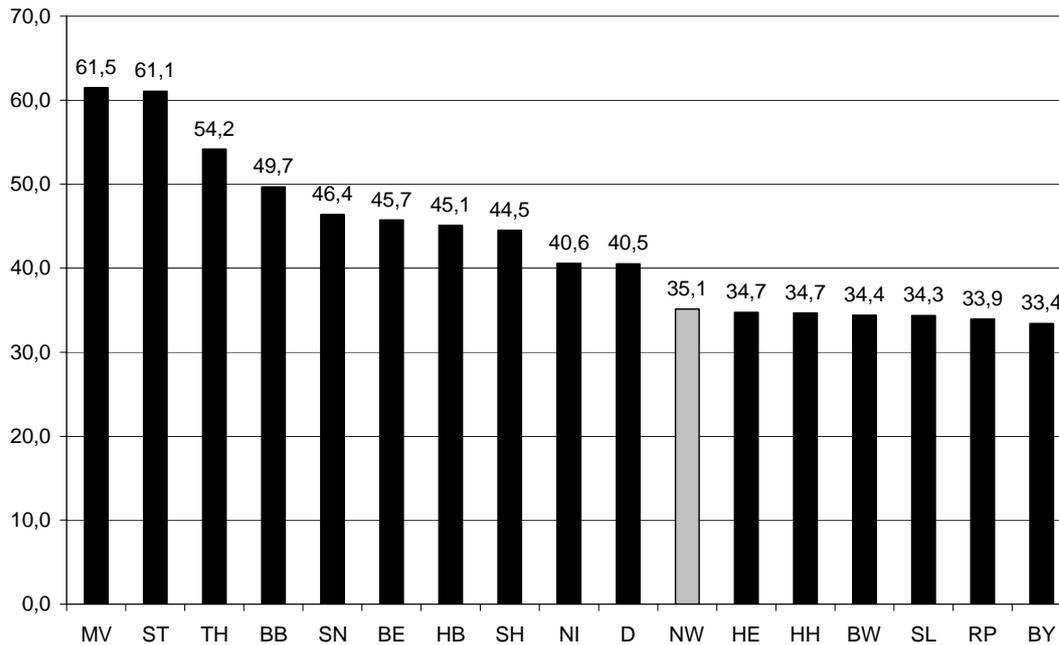


1 BW: Baden-Württemberg, BY: Bayern, BE: Berlin, BB: Brandenburg, HB: Bremen, HH: Hamburg, HE: Hessen, MV: Mecklenburg-Vorpommern, NI: Niedersachsen, NW: Nordrhein-Westfalen, RP: Rheinland-Pfalz, SL: Saarland, SN: Sachsen, ST: Sachsen-Anhalt, SH: Schleswig-Holstein, TH: Thüringen, D: Deutschland insg.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen, 2002

Bundesweit, aber auch für Nordrhein-Westfalen ist ein Altersanstieg für die Beschäftigten in Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit zu konstatieren. Gleichwohl dieser Trend auch für das Land Nordrhein-Westfalen gilt, so gehören die Beschäftigten hier noch mit zu den jüngeren in der Bundesrepublik. Der für Nordrhein-Westfalen ausgewiesene Anteil von 35% 40- bis unter 60-Jährigen an den pädagogischen Fachkräften insgesamt liegt zwar über dem Wert für Hessen, Hamburg, Baden-Württemberg, das Saarland, Rheinland-Pfalz oder Bayern, gleichwohl liegen die Ergebnisse für diese Bundesländer nicht einmal 2 Prozentpunkte auseinander (vgl. Abbildung 14). Nicht nur die ostdeutschen Bundesländer, sondern auch die Stadtstaaten sowie die westlichen Flächenländer Länder Schleswig-Holstein und Niedersachsen weisen um ein bis über 25 Prozentpunkte höheren Anteil bei der Beschäftigtengruppe der 40- bis unter 60-Jährigen aus.

Abbildung 14: Anteil der 40- bis 60-Jährigen an den Beschäftigten in der Kinder- und Jugendarbeit (Bundesländer; 2002; in %)¹



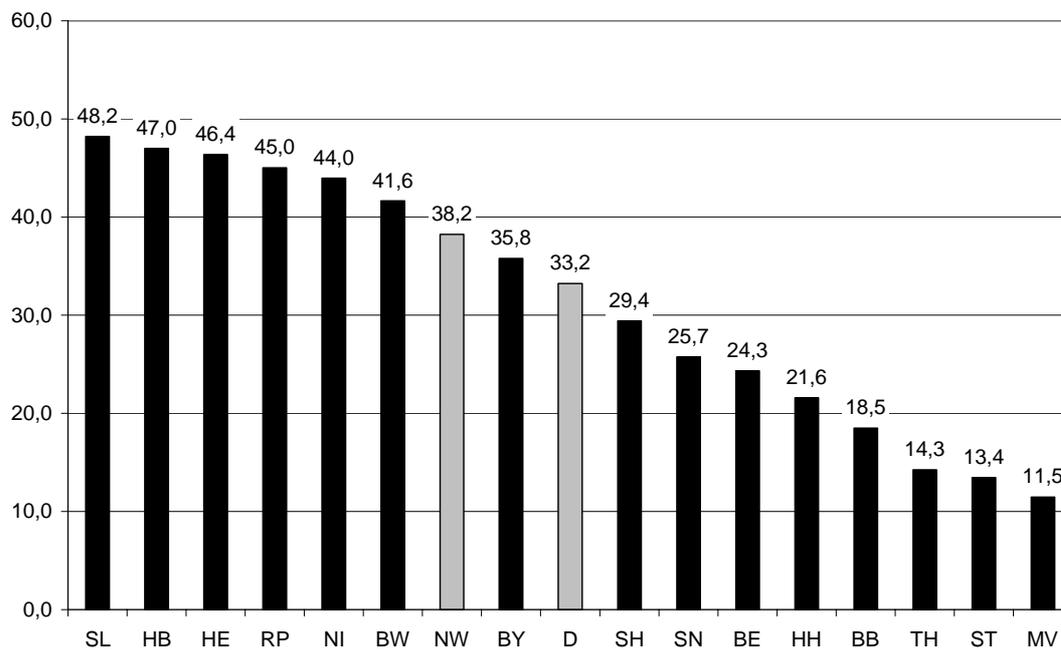
1 BW: Baden-Württemberg, BY: Bayern, BE: Berlin, BB: Brandenburg, HB: Bremen, HH: Hamburg, HE: Hessen, MV: Mecklenburg-Vorpommern, NI: Niedersachsen, NW: Nordrhein-Westfalen, RP: Rheinland-Pfalz, SL: Saarland, SN: Sachsen, ST: Sachsen-Anhalt, SH: Schleswig-Holstein, TH: Thüringen, D: Deutschland insg.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen, 2002

Etwa 38% aller in der Kinder- und Jugendarbeit beschäftigten pädagogischen Fachkräfte können in Nordrhein-Westfalen einen Hochschulabschluss als Sozialarbeiter/-in, Sozialpädagoge/-in oder Diplom-Pädagoge/-in nachweisen. Dies ist im Bundesländervergleich sowie angesichts eines Bundesergebnisses von rund 33% auf den ersten Blick ein überdurchschnittlicher Wert (vgl. Abbildung 15).

Dabei ist allerdings die Diskrepanz bei der so genannten Professionalisierungsquote, also der Anteil der ‚sozialpädagogischen Akademiker/-innen‘ an allen in diesem Fall pädagogisch tätigen Beschäftigten, zwischen den Bundesländern erheblich. Während im Saarland, in Bremen, in Hessen und in Rheinland-Pfalz immerhin 45% und mehr der Beschäftigten über eine entsprechende Qualifikation verfügen, können in Thüringen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern weniger als 15% einen Hochschulabschluss nachweisen. Hierüber verdeutlichen sich noch einmal die gravierenden Unterschiede zwischen einer „Jugendarbeit-Ost“ und einer „Jugendarbeit-West“. Doch bereits die Divergenzen zwischen den westdeutschen Flächenländern sind mit 29% in Schleswig-Holstein auf der einen sowie 46% in Hessen bzw. 48% im Saarland auf der anderen Seite erheblich. In diesem Rahmen werden die 38% von Nordrhein-Westfalen nur noch von Bayern und eben Schleswig-Holstein unterboten, so dass der Anteil der ‚sozialpädagogischen Akademiker/-innen‘ im Feld der Kinder- und Jugendarbeit auf den zweiten Blick als eine vergleichsweise niedrige Quote bewertet werden muss (vgl. Abbildung 15).

Abbildung 15: Professionalisierungsquote (Anteil der ‚sozialpädagogischen Akademiker/-innen‘) bezogen auf die tätigen Personen in der Kinder- und Jugendarbeit (Bundesländer; 2002; in %)¹



1 BW: Baden-Württemberg, BY: Bayern, BE: Berlin, BB: Brandenburg, HB: Bremen, HH: Hamburg, HE: Hessen, MV: Mecklenburg-Vorpommern, NI: Niedersachsen, NW: Nordrhein-Westfalen, RP: Rheinland-Pfalz, SL: Saarland, SN: Sachsen, ST: Sachsen-Anhalt, SH: Schleswig-Holstein, TH: Thüringen, D: Deutschland insg.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen, 2002

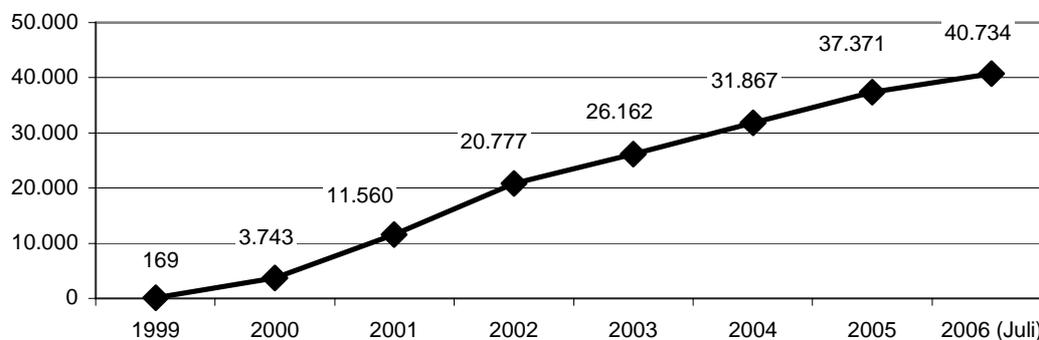
6. ‚Juleica-Statistik‘ – ein Datenträger für ehrenamtliches Engagement

Zumindest alle vier Jahre liefert die amtliche Statistik differenzierte Informationen zu den haupt- und nebenamtlichen Beschäftigten in der Jugendarbeit. Es fehlen allerdings – trotz Hinweisen aus empirischen Untersuchungen (vgl. zusammenfassend BMBF 2004; Pothmann 2002) – Angaben über die Ehrenamtlichen als eine insbesondere für die Jugendverbandsarbeit mindestens ebenso relevante Personengruppe (vgl. Düx 1999). Eine bislang noch nicht ausreichend genutzte Datenquelle, die diese Lücke zumindest teilweise schließen kann, stellen – neben anderen – die Angaben zu den ausgestellten Jugendleiter/-innenCards (Juleicas) dar (siehe www.dbjr.de, www.juleica.de). Verbunden mit der Beantragung einer Juleica werden seit April 1999 Grunddaten zu dieser Personengruppe abgefragt. Diese Daten sind die Grundlage für die nachfolgenden Analysen zu Stand und Entwicklung der Juleica in Nordrhein-Westfalen (vgl. Kap. 6.1), zu Alter und Geschlecht der Juleica-Inhaber/-innen (vgl. Kap. 6.2) sowie zur Juleica im Ländervergleich (vgl. Kap. 6.3).

6.1 Stand und Entwicklung

Seit 1999 bis zum Juli 2006 sind für das Land Nordrhein-Westfalen 40.734 Juleica-Cards ausgestellt worden. Seit dem Jahre 2000 ist diese Zahl durchschnittlich um 5.800 pro Jahr gestiegen. Der höchste Zuwachs ist für das Jahr 2002 (+9.217), der niedrigste für das Jahr 2000 zu konstatieren (+3.743) (vgl. Abbildung 16).¹¹

Abbildung 16: Zahl der ausgestellten Juleicas (Nordrhein-Westfalen; 1999-2006 (Stand Juli); absolut)



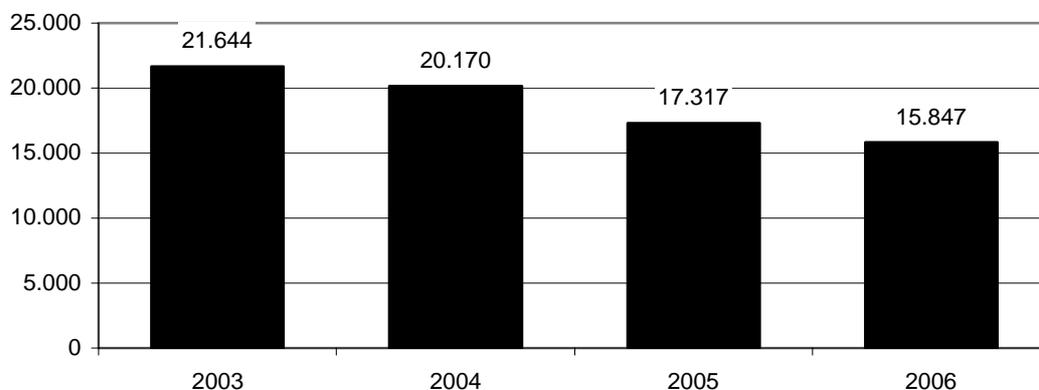
Quelle: Datenbank d. Deutschen Bundesjugendringes zu den Jugendleiter/-innen mit einer Juleica (Stand Juli 2006)

Von den für Nordrhein-Westfalen bis zum Sommer 2006 rund 40.000 ausgestellten Juleicas waren noch knapp 16.000 gültig. Gegenüber den Jahren vorher hat sich

¹¹ Im Rahmen der Auswertungen muss unterschieden werden zwischen den ausgestellten Juleicas und den Besitzer/-innen einer gültigen Jugendleiter/-innenCard. Die Differenz zwischen diesen Grundgesamtheiten resultiert aus der begrenzten Gültigkeit einer Juleica von maximal drei Jahren. War diese Unterscheidung bei den bisherigen Analysen zu den im April 1999 erstmalig ausgegebenen Juleicas noch von einer eher untergeordneten Bedeutung, so muss spätestens seit dem Frühjahr 2003 eine entsprechende Unterscheidung getroffen werden. Über die Datenbank des Deutschen Bundesjugendringes werden bis März 2003 122.502 ausgestellte Juleicas ausgewiesen; gleichzeitig beträgt die Anzahl der Besitzer/-innen einer gültigen Juleica nur 102.062. Somit sind im März 2003 insgesamt 16,7% aller seit April 1999 ausgestellten Juleicas nicht mehr gültig. Folgerichtig erhöht sich der Anteil der nicht mehr gültigen an allen ausgestellten Juleicas, mit der Konsequenz, dass für Auswertungen eine deutliche Trennung der Auswertungsperspektiven unverzichtbar geworden ist.

damit die Anzahl der gültigen Juleicas verringert, und zwar von 21.644 im Juni 2003 auf 15.847 im Juni 2006 bzw. 15.784 im Juli 2006 (vgl. Abbildung 17).

Abbildung 17: Zahl der im Juni eines Jahres gültigen Juleicas (Nordrhein-Westfalen; 2003-2006; Absolut)



Quelle: Datenbank d. Deutschen Bundesjugendringes zu den Jugendleiter/-innen mit einer Juleica (Stand Juli 2006)

6.2 Alter und Geschlecht der Juleica-Inhaber/-innen

Eine weitere Differenzierung der Angaben zu Alter und Geschlecht der Juleica-Inhaber/-innen bezieht sich im Folgenden auf die Personen mit einer im Juli 2006 gültigen Juleica. Von diesen sind knapp 51% männlich sowie rund 49% weiblich (vgl. Tabelle 9). Die am stärksten vertretene Altersgruppe sind die 16- bis unter 20-Jährigen (35%), gefolgt von den 20- bis unter 25-Jährigen (29%) sowie – mit einigem Abstand allerdings – den 25- bis unter 30-Jährigen (13%). Ähnlich hoch sind die Anteile für die Gruppe der 30- bis unter 40-Jährigen (11%) sowie die über 40-Jährigen (13%). Damit sind die hierüber erfassten Ehrenamtlichen/Freiwilligen deutlich jünger als die hauptberuflich tätigen Personen (vgl. Kap. 5.2).

Tabelle 9: Zahl der gültigen Juleicas (Juli 2006) nach Alter und Geschlecht (Nordrhein-Westfalen; Juli 2006; absolut und in %)

| | Angaben absolut | | | Angaben in % | | |
|--------------------|-----------------|----------|-----------|--------------|----------|-----------|
| | männlich | weiblich | insgesamt | männlich | weiblich | insgesamt |
| < 20 Jahre | 2.327 | 3.203 | 5.530 | 42,1 | 57,9 | 100,0 |
| 20 bis < 25 Jahre | 2.242 | 2.263 | 4.505 | 49,8 | 50,2 | 100,0 |
| 25 bis < 30 Jahre | 1.200 | 811 | 2.011 | 59,7 | 40,3 | 100,0 |
| 30 bis < 40 Jahre | 1.117 | 627 | 1.744 | 64,0 | 36,0 | 100,0 |
| 40 Jahre und älter | 1.225 | 769 | 1.994 | 61,4 | 38,6 | 100,0 |
| Insgesamt | 8.111 | 7.673 | 15.784 | 51,4 | 48,6 | 100,0 |

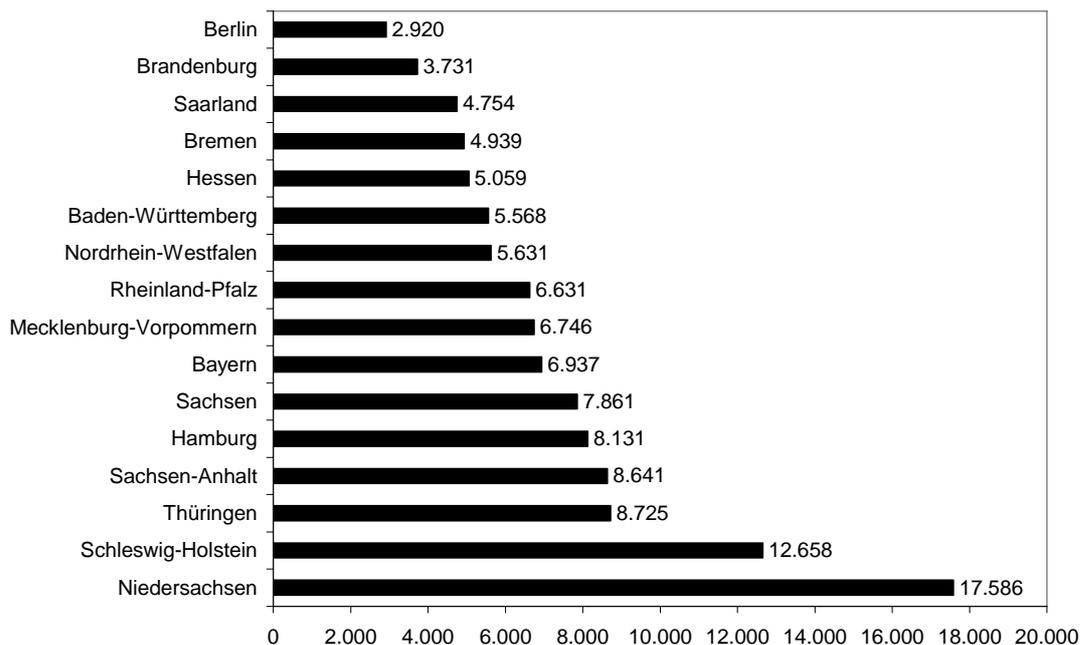
Quelle: Datenbank d. Deutschen Bundesjugendringes zu den Jugendleiter/-innen mit einer Juleica (Stand Juli 2006)

Zeigen sich bei einem ersten Blick auf die Juleica-Daten bezogen auf die Geschlechterverteilung keine nennenswerten Disparitäten, so stellt sich dies bei einer Differenzierung der Angaben nach dem Alter der Personen anders dar. Nur in der Altersgruppe der 20- bis unter 25-Jährigen nehmen Männer und Frauen die Juleica gleichermaßen in Anspruch. In jüngeren Jahren jedoch zeigt sich ein deutliches Übergewicht bei den Frauen, während mit zunehmendem Alter der Juleica-Inhaber/-innen der Männeranteil steigt (vgl. Tabelle 9).

6.3 Juleica im Ländervergleich

Die bis zum Juli 2006 ausgestellten 40.734 Juleicas in Nordrhein-Westfalen entsprechen pro 1.000.000 der 15- bis unter 45-jährigen Bevölkerung einer Quote von 5.631 oder 5,6 Promille. Die ausgewiesene Quote ist doppelt so hoch wie in Berlin, aber ist dreimal niedriger als die für das Land Niedersachsen. Im Vergleich der 16 Bundesländer liegt Nordrhein-Westfalen damit auf Rang 10 (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 18: Zahl der ausgestellten Juleicas für Jugendleiter/-innen (Bundesländer; Stand: Juli 2006; Angaben bezogen auf 1.000.000 der 15- bis 45-jährigen Bevölkerung am 31.12.2005)



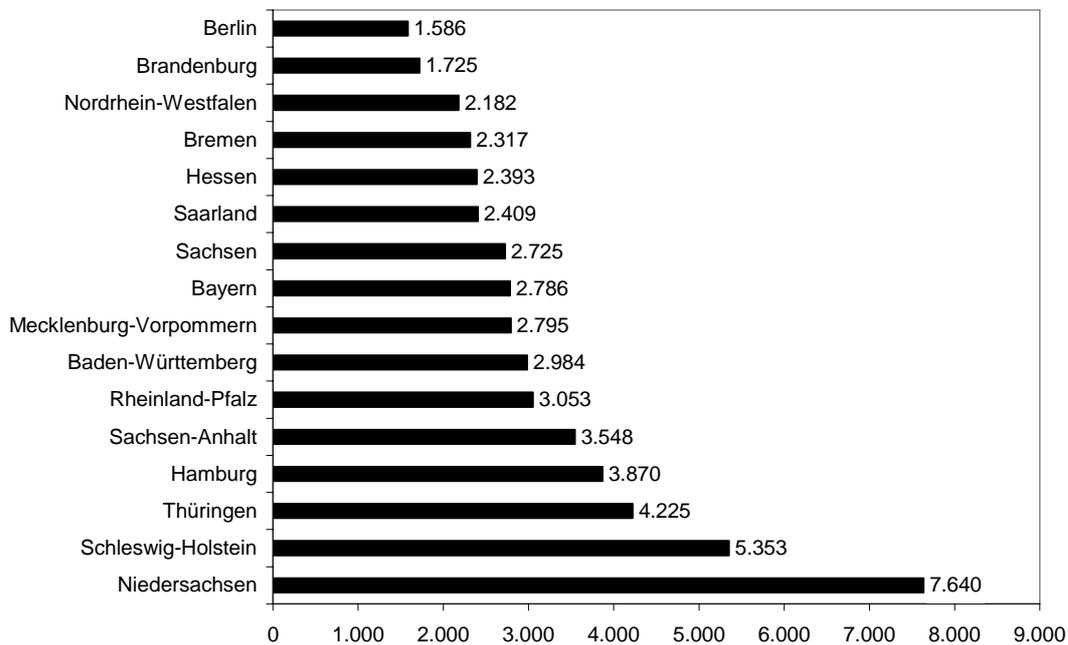
Quelle: Datenbank d. Deutschen Bundesjugendringes zu den Jugendleiter/-innen mit einer Juleica (Stand Juli 2006)

Blickt man auf die Ergebnisse zu den im Juli 2006 noch gültigen Juleicas, so entsprechen die knapp 15.800 gültigen Juleicas in Nordrhein-Westfalen einer Quote von 2.182 pro 1.000.000 der 15- bis unter 45-Jährigen bzw. 2,2 Promille. Lediglich die Werte für Brandenburg und Berlin liegen noch unter dem für Nordrhein-Westfalen (vgl. Abbildung 19). Zum Vergleich: Für Thüringen und Schleswig-Holstein ist die Zahl der gültigen Juleicas bevölkerungsrelativiert doppelt sowie für Niedersachsen mehr als dreimal so hoch.

Vergleicht man für Nordrhein-Westfalen den im Sommer 2006 erreichten Stand der gültigen Juleicas mit dem der Jahre zuvor, so zeigt sich – wie bereits gesehen – ein Rückgang der Zahlen (vgl. Abbildung 17; Abbildung 20). Diese Entwicklung ist im Bundesländervergleich einmalig.¹² Zwischen 2003 und 2006 ist die Zahl der Juleicas bevölkerungsrelativiert hier um rund 750 zurückgegangen. In den anderen Bundesländern ist sie im gleichen Zeitraum um nahezu 1.000 (Baden-Württemberg) oder sogar um beinahe 1.200 (Niedersachsen) gestiegen.

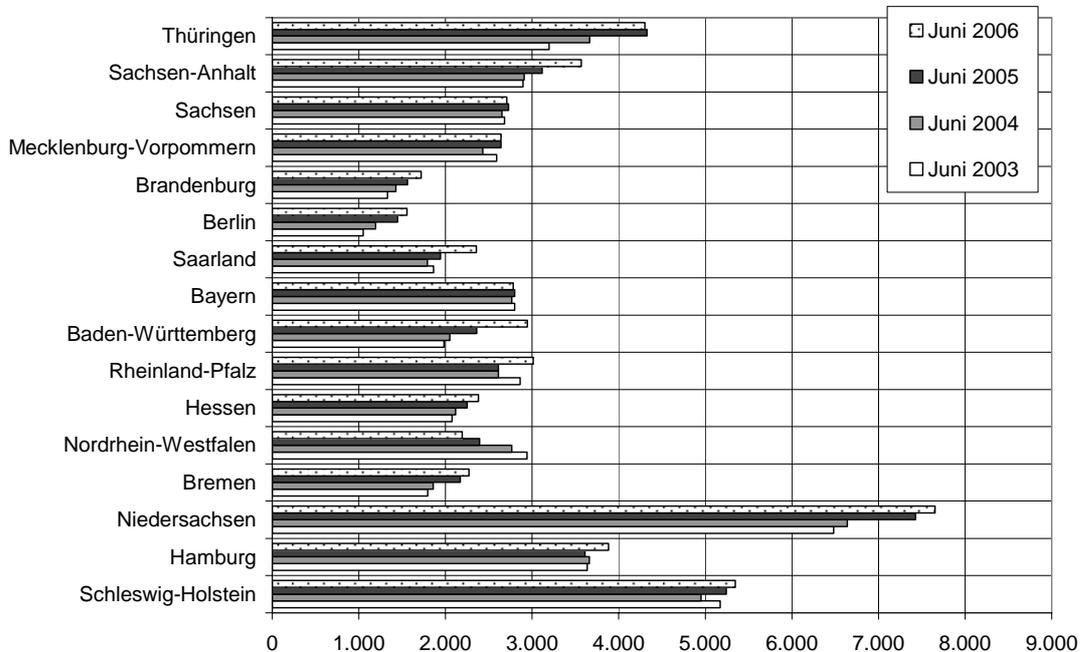
¹² Zu vernachlässigen ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis für das Land Bayern. Zwischen Juni 2003 und Juni 2006 ist die Zahl der gültigen Juleicas hier pro 1.000.000 der 15- bis unter 45-Jährigen um 18 zurückgegangen. Angesichts dessen kann man für das südlichste Bundesland von einer Stagnation auf einem allerdings niedrigen Niveau sprechen (vgl. Abbildung 20).

Abbildung 19: Zahl der der gültigen Juleicas für Jugendleiter/-innen (Bundesländer; Stand: Juli 2006; Angaben bezogen auf 1.000.000 der 15- bis 45-jährigen Bevölkerung am 31.12.2005)



Quelle: Datenbank d. Deutschen Bundesjugendringes zu den Jugendleiter/-innen mit einer Juleica (Stand Juli 2006)

Abbildung 20: Entwicklung der Zahl der gültigen Juleicas für Jugendleiter/-innen (Bundesländer; Juni 2003, Juni 2004; Juni 2005 sowie Juni 2006; Angaben bezogen auf 1.000.000 der 15- bis 45-jährigen Bevölkerung)



Quelle: Datenbank d. Deutschen Bundesjugendringes zu den Jugendleiter/-innen mit einer Juleica (Stand Juli 2006)

7. Resümee

Der hier vorliegenden Expertise liegt die Annahme zugrunde, dass die Kinder- und Jugendarbeit Bestandteil einer Bildungsprozesse ermöglichenden außerschulischen Infrastruktur für insbesondere Jugendlichen und junge Erwachsene in einem außerschulischen Kontext ist. Abschließend soll hier noch einmal der Frage nachgegangen werden, wie es um die Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen bestellt ist. Dabei wird allerdings darauf verzichtet noch einmal die vielfältigen Befunde zu den verschiedenen Dimensionen der empirischen Analysen zu replizieren. Auch wird hier nicht noch einmal auf die regionalen Disparitäten, also auf die Einordnung der Kinder- und Jugendarbeit Nordrhein-Westfalens im Rahmen eines Bundesländervergleichs unter der Berücksichtigung der verschiedenen Auswertungsperspektiven eingegangen. Vielmehr wird abschließend ein zentraler Aspekt der zu konstatierenden Entwicklungen für die Kinder- und Jugendarbeit Nordrhein-Westfalens, aber auch anderer Bundesländer herausgegriffen.

Die Kinder- und Jugendarbeit – so ist insgesamt für die Bundesrepublik im Allgemeinen sowie für die westdeutschen Bundesländer im Besonderen zu konstatieren – ist Anfang des 21. Jahrhunderts mit einer für sie zumindest ungewohnten Konstellation konfrontiert. Nachdem über Jahrzehnte trotz oder vielleicht auch gerade wegen häufig skizzierter Krisenszenarien eine Expansionsgeschichte dieses Arbeitsfeld begleitet hat, steht dieses Feld erstmalig seit der regelmäßigen statistischen Erfassung von Einrichtungen und Beschäftigten im Westen vor einer Konsolidierung, wahrscheinlich auch vor einem Abbau von vorhandenen Ressourcen (vgl. Thole/Pothmann 2005). Entsprechende Kürzungen in den Landeshaushalten von z.B. Bayern, Hessen, Niedersachsen oder auch Nordrhein-Westfalen (vgl. Hafenecker 2005) lassen zumindest eher Letzteres vermuten. Im Osten, hierauf soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, scheint bei den gegebenen Voraussetzungen ein Abbau der Kinder- und Jugendarbeit sogar nahezu unvermeidlich. Wenn dies jedoch so ist, ist wohl davon auszugehen, dass der langjährige Mythos von der Krise der Kinder- und Jugendarbeit – bei einem tatsächlichen Ausbau der Infrastruktur (vgl. Thole/Pothmann 2001) – offensichtlich mehr und mehr zur Wirklichkeit wird.

Die aus den präsentierten für Nordrhein-Westfalen ablesbaren Hinweise deuten – ohne hier an dieser Stelle nochmals auf die Daten im Detail eingehen zu wollen – auf einen entsprechenden Entwicklungstrend hin. Sowohl bei den Einrichtungen als auch erst recht bei den beruflich Beschäftigten zeigen sich für Nordrhein-Westfalen genauso Rückgänge wie für die Durchführung von öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit. Nicht zurückgegangen, sondern weitestgehend konsolidiert zeigt sich die Höhe der öffentlichen Aufwendungen für das Feld der Kinder- und Jugendarbeit. Zwischen 2001 und 2005 sind diesbezüglich nominal nur geringfügige Veränderungen zu konstatieren. Das heißt aber auch, dass bei der Berücksichtigung einer Inflationsrate von jährlich etwas mehr als 2%¹³ zwischen 2001 und 2005 real wiederum von einem Ausgabenrückgang für die Kinder- und Jugendarbeit auszugehen ist.

¹³ Diese Annahme basiert auf Daten des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik zur allgemeinen Preisentwicklung in Nordrhein-Westfalen (www.lids.nrw.de vom 31.08.2007)

Angesichts dieser Datenlage scheint es keineswegs ausgeschlossen, dass die sich derzeit abzeichnenden Trends sich weiter dynamisieren und insgesamt zu einer länger anhaltenden Trendwende und damit zu einem radikalen Abbau der Kinder- und Jugendarbeit respektive einer „Zerschlagung“ eines Teils der Infrastruktur für Kinder und vor allem Jugendliche im Bildungs- und Freizeitbereich führt. Bedrohlich wirkt dabei nicht nur, dass der Kinder- und Jugendarbeit angesichts der immer noch desolaten Lage der öffentlichen Haushalte die finanziellen Ressourcen genommen werden. Mindestens genauso schwer wiegen derzeit die sich deutlich abzeichnenden strukturellen Veränderungen im Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwesen. Wenn es stimmt, dass die Kinder- und Jugendarbeit nicht nur Bildungsakteur ist, sondern Teil der sozialen Kultur einer modernen und auf Nachhaltigkeit setzenden Gesellschaft ist (vgl. Thole 2003), so wird dies bislang in den bildungs- und sozialpolitischen Debatten scheinbar nur am Rande zur Kenntnis genommen.

8. Literaturverzeichnis

- [AKJ^{Stat}] Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik: Kinder- und Jugendarbeit 2004 im Bundesländervergleich. Öffentlich geförderte Maßnahmen im Spiegel der amtlichen Statistik, Dortmund 2006 (www.dbjr.de/index.php?m=13&id=233 vom 31.08.2007).
- Bissinger, S. u.a.: Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe, in: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Bestandsaufnahme. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht. Band 1, München 2002, S. 9-104.
- [BMBF] Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter, Berlin 2004.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Elfter Kinder- und Jugendbericht – mit der Stellungnahme der Bundesregierung. Drucksache 14/8181, Berlin 2002.
- Düx, W.: Das Ehrenamt im Jugendverband, Frankfurt a.M. 1999.
- Hafenecker, B.: Jugendarbeit zwischen Veränderungsdruck und Erosion. Zum Umgang mit einem Arbeitsfeld. Teil 1 und Teil 2, in: Deutsche Jugend, 2005, Heft 1, S. 11-18 und Heft 2, S. 57-67.
- Kolvenbach, F.-J.: Die Finanzierung der Kinder- und Jugendhilfe. Zur Empirie eines vernachlässigten Themas, in: Th. Rauschenbach, M. Schilling (Hrsg.), Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band 2: Analysen, Befunde und Perspektiven, Neuwied u.a. 1997, S. 367-402.
- [LAG KATH.OKJA] Landesarbeitsgemeinschaft Kath. Offene Kinder- und Jugendarbeit Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Katholische Offene Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen 2001/2002. Die wichtigsten Ergebnisse aus der jährlichen Befragung der katholischen Offenen Kinder- und Jugendeinrichtungen, o.O. 2003.
- Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Jugendkulturarbeit auf dem Prüfstand. Sind wir gut? Bericht zum Wirksamkeitsdialog in der kulturellen Jugendarbeit, Unna 2001.
- [MSJK] Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Strukturdaten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen 2001. Befunde der ersten NRW-Strukturdatenerhebung im Rahmen des landesweiten Berichtswesens zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Düsseldorf 2003.
- Nörber, M.: Jugend(verbands)arbeit im Blick der Jugendhilfestatistik. Unterstützung in der gesellschaftlichen Diskussion, in: Deutsche Jugend, 1996, Heft 6, S. 259-265.
- Nörber, M.: Mit Qualität Zukunft gestalten. Qualität und Qualitätsentwicklung in der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit, in: Unsere Jugend, 2000, Heft 6, S. 245-254.
- Nörber, M.: „Und nun – was tun?“ Ein Fazit bezogen auf die Aussagemöglichkeiten zum Stand der Kinder- und Jugendarbeit in Hessen, in: Hessische Jugend, 2002, Heft 3, S. 25-26.
- Pothmann, J.: Jugendarbeit braucht Zahlen. Aktuelle Befunde zu den öffentlich geförderten Maßnahmen und Desiderate einer Weiterentwicklung der statistischen Erfassung, in: Forum Jugendhilfe, 2002, Heft 4, S. 42-46.
- Pothmann, J.: Veranstaltungen der Kinder- und Jugendarbeit im Spiegel der Statistik. Einschnitte bei den Maßnahmen – Rückgänge bei den Teilnehmern/-innen, in: Forum Jugendhilfe, 2006, Heft 1, S. 57-61.
- Rauschenbach, Th.: Strukturelle und personelle Entwicklungen in der Jugendarbeit, in: Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.), Jugendförderung in Nordrhein-Westfalen. Rückschau – Anforderungen – Perspektiven. 50 Jahre Landesjugendplan, Münster 2000, S. 101-113.
- Rauschenbach, Th.: Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft, in: Th. Rauschenbach u.a.: Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Ent-

- wicklungen und fachliche Herausforderungen, Weinheim und München 2004, S. 35-60.
- Rauschenbach, Th./Schilling, M.: Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band 1: Einführung und Grundlagen, Neuwied u.a. 1997.
- Schilling, M.: Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund, Dortmund 2002 (<http://hdl.handle.net/2003/2907> vom 24.09.2007).
- Thole, W.: Kinder- und Jugendarbeit. Freizeitzentren, Jugendbildungsstätten, Aktions- und Erholungsräume, in: H.-H. Krüger, Th. Rauschenbach (Hrsg.), Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995, S. 107-124.
- Thole, W.: Jugendarbeit – ein Stiefkind der Statistik, in: Th. Rauschenbach, M. Schilling (Hrsg.), Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band 2. Analysen, Befunde und Perspektiven, Neuwied u.a. 1997, S. 279-320.
- Thole, W.: Eine Gesellschaft ohne Soziale Arbeit ist nicht gestaltbar, in: Sozial Extra, 2003, Heft 10, S. 31-39.
- Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U.: Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, Opladen 1997.
- Thole, W./Pothmann, J.: Der Krisenmythos und seine empirische Wirklichkeit. Stand der Kinder- und Jugendarbeit zu Beginn ihres zweiten Jahrhunderts, in: Deutsche Jugend, 2001, Heft 4, S. 153-164.
- Thole, W./Pothmann, J.: Gute Jugendarbeit ist nicht umsonst zu haben, in: Th. Rauschenbach, M. Schilling (Hrsg.); Kinder- und Jugendhilfereport 2. Analysen, Befunde und Perspektiven, Weinheim und München 2005, S. 65-84.
- Wiesner, R. u.a.: SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. 3. Aufl., München 2006.

9. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendarbeit (Nordrhein-Westfalen; 1986-2002; Angaben absolut)..... | 9 |
| Abbildung 2: Maßnahmen und teilnehmende Personen in der öffentlich geförderten Jugendarbeit (Nordrhein-Westfalen; 1988-2004; Angaben absolut sowie bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung)..... | 10 |
| Abbildung 3: Ausgaben der öffentlichen Träger für Maßnahmen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (Nordrhein-Westfalen; 1992-2005; Angaben absolut in Mio. EUR sowie für die Aufwendungen insgesamt in EUR bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung im Alter von 12 bis 21 Jahren) | 11 |
| Abbildung 4: Stellenvolumen in der Kinder- und Jugendarbeit (Bundesländer; 2002; Angaben pro 10.000 der 12- bis 21-Jährigen) ¹ | 12 |
| Abbildung 5: Ausgaben der öffentlichen Träger für Maßnahmen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (Bundesländer; 2005; Angaben in EUR bezogen auf die 12- bis 21-jährige Bevölkerung) ¹ | 13 |
| Abbildung 6: Öffentlich geförderte Maßnahmen der Jugendarbeit (Bundesländer; 2004; Angaben pro 10.000 der 12- bis 21-Jährigen) ¹ | 14 |
| Abbildung 7: Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit nach Trägergruppen(Nordrhein-Westfalen; 2002; in %; N = 3.510)..... | 15 |
| Abbildung 8: Entwicklung des Trägerspektrums bei der Durchführung von öffentlich geförderten Maßnahmen sowie die hier teilnehmenden Personen in der Kinder- und Jugendarbeit (Nordrhein-Westfalen; 1988, 1992, 1996, 2000, 2004; in %)..... | 16 |
| Abbildung 9: Öffentlich geförderte Kinder- und Jugendarbeit nach Art der Maßnahmen (Nordrhein-Westfalen; 1988 (N = 31.913) und 2004 (N = 19.205); in %)..... | 21 |
| Abbildung 10: Entwicklung der öffentlichen Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit nach Art der Maßnahme (Nordrhein-Westfalen; 1992-2005; in Mio. EUR)..... | 22 |
| Abbildung 11: Anteil der weiblichen jungen Menschen an den Teilnehmern/-innen von öffentlich geförderten Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit nach Trägergruppen und Maßnahmentypen (Nordrhein-Westfalen; 2004; in %)..... | 25 |
| Abbildung 12: Anteil der weiblichen jungen Menschen an den Teilnehmern/-innen von öffentlich geförderten Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit (Bundesländer; 2004; in %)..... | 28 |
| Abbildung 13: Anteil der weiblichen Beschäftigten an tätigen Personen in der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt (Bundesländer; 2002; in %) ¹ | 34 |
| Abbildung 14: Anteil der 40- bis 60-Jährigen an den Beschäftigten in der Kinder- und Jugendarbeit (Bundesländer; 2002; in %) ¹ | 35 |
| Abbildung 15: Professionalisierungsquote (Anteil der ‚sozialpädagogischen Akademiker/-innen‘) bezogen auf die tätigen Personen in der Kinder- und Jugendarbeit (Bundesländer; 2002; in %) ¹ | 36 |
| Abbildung 16: Zahl der ausgestellten Juleicas (Nordrhein-Westfalen; 1999-2006 (Stand Juli); absolut)..... | 37 |
| Abbildung 17: Zahl der im Juni eines Jahres gültigen Juleicas (Nordrhein-Westfalen; 2003-2006; Absolut)..... | 38 |
| Abbildung 18: Zahl der ausgestellten Juleicas für Jugendleiter/-innen (Bundesländer; Stand: Juli 2006; Angaben bezogen auf 1.000.000 der 15- bis 45-jährigen Bevölkerung am 31.12.2005)..... | 39 |
| Abbildung 19: Zahl der der gültigen Juleicas für Jugendleiter/-innen (Bundesländer; Stand: Juli 2006; Angaben bezogen auf 1.000.000 der 15- bis 45-jährigen Bevölkerung am 31.12.2005)..... | 40 |

Abbildung 20: Entwicklung der Zahl der gültigen Juleicas für Jugendleiter/-innen (Bundesländer; Juni 2003, Juni 2004; Juni 2005 sowie Juni 2006; Angaben bezogen auf 1.000.000 der 15- bis 45-jährigen Bevölkerung)..... 40

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Zahl der öffentlich geförderten Maßnahmen nach Trägergruppen (Nordrhein-Westfalen; 2004; in %; N = 19.205)..... | 17 |
| Tabelle 2: Trägergruppen für Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (Bundesländer; 2002; in %) ¹ | 17 |
| Tabelle 3: Öffentlich geförderte Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit nach Trägergruppen (Bundesländer; 2004; in %) ¹ | 18 |
| Tabelle 4: Maßnahmen der öffentlich geförderten Kinder- und Jugendarbeit nach Dauerklassen in Tagen (Nordrhein-Westfalen; 2004; in %)..... | 24 |
| Tabelle 5: Maßnahmen der öffentlich geförderten Kinder- und Jugendarbeit nach der Größe der Teilnehmer-/innengruppen (Nordrhein-Westfalen; 2004; in %)..... | 25 |
| Tabelle 6: Maßnahmen der öffentlich geförderten Kinder- und Jugendarbeit in den Bundesländern nach Angebotsformen (Bundesländer; 2004) | 26 |
| Tabelle 7: Durchschnittliche Dauer und Gruppengröße von öffentlich geförderten Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit (Bundesländer; 2004)..... | 27 |
| Tabelle 8: Personal in Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendarbeit nach ausgewählten Strukturmerkmalen (Nordrhein-Westfalen; 1986-2002; absolut und in %) | 31 |
| Tabelle 9: Zahl der gültigen Juleicas (Juli 2006) nach Alter und Geschlecht (Nordrhein-Westfalen; Juli 2006; absolut und in %)..... | 38 |

Autor:

Dr. phil. Jens Pothmann, Jahrgang 1971, Diplompädagoge; wissenschaftlicher Mitarbeiter der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik im Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, Hilfen zur Erziehung, Kinder- und Jugendarbeit, Sozialberichterstattung und Berichtswesen, Statistik in der Sozialen Arbeit