



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

Nicht für das Leben – für die Arbeit lernen wir!

Bachelorarbeit

Tag der Abgabe: 18. Dezember 2013

Vorgelegt von: Carina Claußen

Matrikelnummer: 1989588

■■■■■

■■■■■
■■■■■■■■■■

Betreuende Prüferin: Frau Prof. Dr. Jutta Hagen

Zweiter Prüfer: Herr Prof. Dr. Jack Weber

INHALT

| | |
|--|----|
| 1. Einleitung | 4 |
| 2. Was ist Schule? | 5 |
| 3. Schule, Bildung und Arbeit | 7 |
| 4. Veränderungen der Arbeitswelt | 8 |
| 4.1 Bedeutung von Wissen für die Arbeit ändert sich | 9 |
| 4.2 Entgrenzung der Arbeit | 10 |
| 4.3 Bedeutung von Persönlichkeit für die Arbeit | 11 |
| 4.4 Veränderte Anforderungen an den Menschen | 13 |
| 5. Gesellschaftliche Veränderungen | 16 |
| 5.1 Gesamtgesellschaftliche Veränderungen | 16 |
| 5.2 Veränderungen der Jugend | 18 |
| 5.3 Veränderung des Bildes von Wissen | 21 |
| 6. Drei Formen von Bildung | 25 |
| 6.1 Formale Bildung | 25 |
| 6.2 Non-formale Bildung | 26 |
| 6.3 Informelle Bildung | 26 |
| 6.4 Erweiterung des Bildungsbegriffs | 27 |
| 6.5 Bildung als Persönlichkeitsbildung | 28 |
| 7. Forderungen an Schule | 29 |
| 8. Jugendhilfe in der Schule | 32 |
| 8.1 Bildungsauftrag der Jugendhilfe | 33 |
| 8.2 Bildungsbegriff der Jugendhilfe | 37 |

| | |
|---|-----------|
| 8.3 Chancen der Zusammenarbeit | 41 |
| 8.3.1 Vorteile für den einzelnen Schüler | 41 |
| 8.3.2 Vorteile für die Schule..... | 42 |
| 8.3.3 Förderung der Bildungsgerechtigkeit..... | 42 |
| 8.3.4 Vorteile für die Jugendhilfe..... | 44 |
| 8.4 Risiken der Zusammenarbeit..... | 44 |
| 8.4.1 Schon- und Rückzugsräume von Jugendlichen verschwinden..... | 44 |
| 8.4.2 Jugendhilfe wird für das Bereitstellen von Humanressourcen verwendet | 45 |
| 8.4.3 Jugendhilfe verliert ihre Eigenständigkeit | 46 |
| 8.4.4 Strukturprinzipien der Jugendhilfe sind in der Schule eingeschränkt | 47 |
| 8.5 Was muss die Jugendhilfe beachten | 48 |
| 9. Fazit..... | 49 |
| 10. Literaturverzeichnis | 51 |

1. EINLEITUNG

“Non vitae, sed scholae discimus!”¹ Mit diesem Zitat kritisierte schon Seneca (4 v. Chr. – 65 n. Chr.) seinerzeit die Bildungsleistung der Schulen, die durch unnötig theoretische Fragen den Alltag aus den Augen verlieren und eher für sich selbst lehrten, als die Schüler auf das Leben vorzubereiten. Das von ihm beschriebene Spannungsfeld besteht bis heute fort, jedoch kennen wir das Zitat heutzutage vor allem in der invertierten Form: Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir. Hierin steckt die Aufforderung an die Schulen, eine Lebensvorbereitung für ihre Schützlinge darzustellen, und gleichzeitig eine Warnung an die Schüler, im Lernprozess nicht für die Schule, sondern ihr gesamtes Leben im Blick zu behalten. Die von mir vorgenommene Umformulierung „*Nicht für das Leben, für die Arbeit lernen wir!*“ greift diese Frage nach dem Ziel der Bildung auf und soll indirekt eine Kritik daran ausdrücken, dass die Schule zu stark an der Arbeitswelt ausgerichtet ist.

Der Begriff Bildung wird heute in Verbindung mit vielerlei Themen verwendet. Bildung gilt dabei gleichzeitig als Ursache und Lösungsansatz für eine breite Reihe an Problemen und Phänomenen (vgl. Lindner 2003, 47). Sie erscheint häufig im politischen Diskurs und der Ausbau der Bildung wird als wichtiger Faktor für die Zukunft der Gesellschaft benannt. Was jedoch genau mit diesem Begriff gemeint ist, ist schon unklarer. Bildung wird je nach Kontext unterschiedlich verstanden und mit verschiedenen Facetten geschmückt. Deswegen steht der Bildungsbegriff in der folgenden Abhandlung im Vordergrund.

Die folgende Arbeit soll eine Betrachtung von Schule, Jugendhilfe und Bildung vor dem Hintergrund der Veränderungen des Arbeitsmarktes darstellen. Ausgehend von der Funktion der Schule wird der Bildungsbegriff erläutert und ihre Aufgabe als Vorbereitung der Schüler auf das spätere (Erwerbs-)leben aufgezeigt werden. Anschließend folgt dann die Darstellung der Veränderungen der Arbeitswelt und wie diese sich in Bezug auf Wissen und dementsprechend Bildung auswirken. Auch die wichtigsten gesellschaftlichen Veränderungen, mit einer gesonderten Darstellung der Jugend, sollen aufgeführt werden und führen zu den veränderten Anforderungen an die Person und dementsprechend auch an den Erwerbstätigen. Mit dem gesellschaftlichen und arbeitsmarktrelevanten Wandel geht eine Veränderung des

¹ Übersetzung des Originalzitats: Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir!

Bildungsbegriffs einher. Die Summe aus diesen Veränderungen stellt eine gesteigerte Erwartung an die Schule dar, die sie erfüllen soll. Da die Schule damit überfordert ist, wird die Jugendhilfe zunehmend in die Schule mit eingebunden, um der Schule auszuweichen. Als Folge dieser Entwicklung ist die Erörterung des Zusammenhangs von Jugendhilfe und Bildung wichtig, um festzustellen, welche Rolle die Jugendhilfe in Bezug auf den Bildungsauftrag übernehmen kann. Aus der Zusammenarbeit dieser unterschiedlichen Systeme der Schule und der Jugendhilfe ergeben sich Chancen und Risiken. Vor diesem Hintergrund werden abschließend einige Punkte aufgeführt, die für die Jugendhilfe von Bedeutung sind, wenn sie ihre Arbeit in der Kooperation mit der Schule erfolgreich gestalten will.

2. WAS IST SCHULE?

Schule ist Dank der Schulpflicht Bestandteil jedes Kindes und Jugendlichen in Deutschland. Die Schüler verbringen mindestens neun² Jahre im Schulsystem und anschließend zwei Jahre im Ausbildungssystem. In diesem Abschnitt werden die Aufgaben und die Funktion der Schule dargestellt.

Die Schule soll junge Menschen auf ihre Zukunft vorbereiten. Diese besteht allgemein gesprochen aus dem Leben an sich, mit den Anteilen Arbeit und Privatleben, wobei die Bereiche sich noch weiter unterteilen lassen, z.B. in Beziehung, Familie, Freizeit, Teilnahme an Gemeinschaften etc. Das bedeutet auf das Erwachsenensein und das Arbeitsleben. Das Erwachsensein wird unter anderem als Unabhängigkeit vom Elternhaus bestimmt. Selbstständigkeit vom Elternhaus wird in der Regel durch das Aufnehmen einer Erwerbsarbeit erreicht. Somit ist Schule vor allem die Vorbereitung und Qualifizierung für das Erwerbsleben. In der Praxis zeigt sich dies zum Beispiel an den Berufspraktika in den achten oder neunten Klassen für die Schüler. Sie könnten ja auch soziale, technische, umweltbewusste oder kulturelle Praktika absolvieren und nicht ausdrücklich berufsorientierte Praktika. Dabei hat Schule ein überaus traditionelles Bild von Jugendlichen, „das von Bedürfnisausschub, von verschobener Belohnung usw. ausgeht“ (Fülbier/Münchmeier 2001, 855). Die verschobene Belohnung besteht aus den späteren, besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die durch die Anstrengung in der

² In Hamburg besteht gemäß HmbSG § 34 Abs. 3 die allgemeine Schulpflicht aus 11 Jahren oder bis zu dem Schuljahr, in dem der Schüler sein 18. Lebensjahr vollendet hat.

Schule entstehen sollen. Vereinfacht ausgedrückt lautet das Motto: Strenge dich jetzt an, damit du später besser da stehst. Sie unterstellt den Kindern und Jugendlichen damit so viel Weitsicht und Reife, dies auch zu verstehen und dementsprechend zu handeln. Die Jugendlichen sind in ihrer Freizeit und in ihrem Alltag jedoch auf die Gegenwart ausgerichtet, im Gegensatz zur Zukunftsausrichtung der Schule. Diese beiden Perspektiven müssen die Jugendlichen verbinden und miteinander vereinbaren. In ihrem Alltag müssen sie Einschnitte machen, um für die Schule und damit das spätere Berufsleben bessere Aussichten zu haben.

Die Schule nimmt mehrere Funktionen wahr. Spezifisch gesprochen hat die Schule eine Qualifikations-, eine Selektions- und eine Integrationsfunktion (vgl. Göppel 2012, 82). Sie soll ihre Schüler ausbilden für die Zukunft, sie nach Leistungsmerkmalen einteilen und bewerten und dies für alle Schüler leisten, um sie in die Gesellschaft einzufügen.

Allgemein gesprochen sind es eine „Qualifikationsfunktion [...], eine familienergänzende und -unterstützende Erziehungsfunktion, Kulturüberlieferungs- und soziokulturelle Aufgaben (Werteerziehung; praktische Orientierungshilfen; Bearbeitung sozialer Probleme) sowie eine sozial-kommunikative Lebenswelt- und Begegnungsfunktion“ (Thimm 2010, 68). Dies sind wichtige Aufgaben, die die Schule in ihrer Arbeit zusätzlich zur Wissensvermittlung erfüllen soll. Wie dies genau geschieht, ist in der Praxis von der Schule und dem Engagement der Lehrer abhängig, wie und in welchem Maße sie solche Themen in den Unterricht mit einfließen lassen. Unterricht in der Schule ist die organisierte und institutionalisierte Form der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Handlungsweisen und Einstellungen, die von den Lehrern an die Schüler gereicht wird (vgl. Thimm 2002, 183 zit. n. Knauer 2010, 43). Der Alltag der Schüler in der Schule ist durch diese Weise strukturiert. Sie lernen in vorgeschriebenen Fächern gemäß des Curriculum in vorgeschriebenen Gruppen. Dies bedingt sich unter anderem durch das Ziel der Organisation Schule, nämlich das Verteilen von Bildungsabschlüssen, die nach bestimmten Kriterien und Leistungszielen vergeben werden (vgl. Bolay 2010, 40). Die Vergabe dieser Bildungsabschlüsse ist nur durch die Schule möglich, die durch die staatliche Anerkennung ihre Berechtigung findet. Die Schule hat in dem Bereich der Wissensvermittlung und der Qualifizierung für den Arbeitsmarkt durch

Bildungsabschlüsse das Monopol (vgl. Göppel 2012, 60). Sie gilt somit für den Großteil der Jugendlichen als Zugangsschlüssel zum Arbeitsmarkt. Die Schule ist durch die Vermittlung von Bildungsabschlüssen Ort der formalen Bildung. In folgendem Abschnitt wird der Begriff der Bildung genauer erklärt werden.

3. SCHULE, BILDUNG UND ARBEIT

Der Begriff "Bildung" wird in verschiedenen Kontexten unterschiedlich definiert. Er dient gleichzeitig als Ursachenerklärung für Probleme und als Allheilmittel der Behandlung dieser Probleme. Dementsprechend hoch sind die Erwartungen an „Bildung“. Erreichen soll man Bildung vor allem durch den Besuch der Schule und den erfolgreichen Schulabschluss. Dieser Schulabschluss ist dann die „Eintrittskarte“ für den Arbeitsmarkt. In diesem Abschnitt wird dargestellt werden, welche Funktionen die Schule übernimmt.

Die Schule als Institution ist der zentrale Bestandteil der formalen Bildung. Das Ziel von Schule ist die Vermittlung und Zertifizierung von Bildungsabschlüssen. Dies erfolgt entlang klar strukturierter Vorgaben und definierten Bedingungen (vgl. Bolay 2010, 40). Die Aufgabe der Schule besteht darin, die nachwachsende Generation zu bilden, und ihnen Wissen in den verschiedensten Fachgebieten zu vermitteln, um sie für die Arbeitswelt vorzubereiten.

Bildung und Wissen gelten schon lange als Standortfaktor einer Nation, den es auszubauen gilt, wenn man im internationalen Konkurrenzkampf bestehen möchte. Wissen gilt als Kapital, das dem Standort im internationalen Vergleich Vorteile verschafft (vgl. Treptow 2000, 31 zit. n. Lindner 2003, 50f.). So war die Erhaltung der Konkurrenzfähigkeit schon in der Bildungsexpansion der 60er und 70er Jahre ein wichtiger Faktor, um als rohstoffarme Nation im internationalen Wettrennen mithalten zu können. Die Verbesserung des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts sollte der Bundesrepublik auch in Zukunft als Standortvorteil erhalten bleiben. Weitere Faktoren waren die Chancengleichheit und Demokratisierung im Bildungswesen, sowie die Überwindung sozialer Bildungsschranken (vgl. Hepp 1994, 48). Damals betonten gerade die Christdemokraten, dass das Bildungswesen eine wichtige Voraussetzung für ein funktionierendes Beschäftigungssystem sei, und nicht nur der Selbstentfaltung des Menschen dienen könne (vgl. Hepp 1994, 58). Die

Vermittlung von Bildung gilt als Standortfaktor im internationalen Wettrennen um Märkte und wirtschaftliche Erfolge und soll deshalb ausgebaut werden. Sie wird in diesem Kontext als Mittel zum Zweck für höhere wirtschaftliche Erfolge auf internationaler Ebene.

Generell gesehen spielen zwei Funktionen für die Bildung eine Rolle. Zum einen die „Selbstkonstitution des Subjekts, auf der anderen Seite die Konstitution der Gesellschaft“ (BMFSFJ 2005, 107). Das Bildungsziel der Schule zielt sowohl auf die Befähigung zur Arbeit hin, als auch auf die Entwicklung der Persönlichkeit. Die Persönlichkeitsentwicklung als Ziel wird zum einen um seiner selbst willen verfolgt, zum anderen dient die Ausbildung der Persönlichkeit aber auch dem Ziel, diese dann auf dem Arbeitsmarkt bereitstellen zu können. Diesen zweiten Gedanken hinter der Ausbildung der Persönlichkeit wird in einem späteren Teil dieser Arbeit genauer dargestellt werden.

Schule soll ihre Schüler auf die Arbeitswelt vorbereiten. Wenn sie diese Aufgabe erfüllen will, muss sie sich dann auf Veränderungen innerhalb der Arbeitswelt einstellen? Interessant ist dabei die jüngsten Entwicklungen in der Arbeitswelt und wie diese veränderte Anforderungen an den Menschen stellen.

4. VERÄNDERUNGEN DER ARBEITSWELT

Die wichtigsten Veränderungen innerhalb der Arbeitswelt werden in diesem Abschnitt erläutert werden. Darunter fallen besonders die Verschiebung von der Dienstleistungsgesellschaft zur Wissens- und Informationsgesellschaft und die damit einhergehende veränderte Bedeutung von Wissen für die Arbeit, die Entgrenzung der Arbeit, die gestiegene Bedeutung von Persönlichkeit für die Arbeit und die damit verbundenen Anforderungen an den Menschen. Die genannten Aspekte stellen nur die Veränderungen dar, die für diese Fragestellung am wichtigsten sind. Weitere Veränderungen, die für dieses Thema nicht relevant sind, werden hier ausgeklammert.

Seit den 70er Jahren zeichnet sich in der Arbeitswelt ein struktureller Wandel ab, der sich auch auf das Privatleben der Menschen auswirkt. Die Informatisierung der Arbeit, die Deregulierung der Arbeitszeit und Beschäftigungsformen, die

Globalisierung, die Subjektivierung der Arbeit uvm. können in der Erwerbswelt beobachtet werden (vgl. Lutz, 2001, 32).

Die allgemeinen Anforderungen an den einzelnen Angestellten steigen, während dieser seine Arbeit zunehmend in Selbstverantwortung organisieren und qualitativ und quantitativ bessere Leistungen erbringen soll. Der Betrieb greift dabei zunehmend auf die ganze Person des Angestellten zurück, verlangt von ihm soziale und kommunikative Fertigkeiten das ganze Engagement des Arbeitnehmers. Die Veränderungen innerhalb der Gesellschaft wirken sich auch auf die Form der Arbeit aus. Andersherum gilt, dass sich die veränderten Ausprägungen und Formen von Arbeit auch auf die Gesellschaft auswirken. Dies ist ein wechselseitiger Prozess, der sich stetig vollzieht und mal deutlicher, mal undeutlicher voranschreitet.

4.1 BEDEUTUNG VON WISSEN FÜR DIE ARBEIT ÄNDERT SICH

Die europäische Kommission formuliert in ihrem Memorandum zum Thema lebenslanges Lernen einen Wandel in Europa, der mit dem der industriellen Revolution vergleichbar ist. Der Wandel in wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen beeinflusst die Art und das Niveau der Qualifikationen, die ein Mensch braucht, um aktiv am Arbeits- und Sozialleben teilhaben zu können. (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 8ff.) Mehrere Aspekte sind für die veränderte Bedeutung von Wissen wichtig.

Erstens liegt der Schwerpunkt der Arbeit immer weniger auf der Fertigung oder Dienstleistungen, sondern auf der Wissensarbeit, da zum einen die wissensintensive Vor- und Nachbereitung der Produktion oder dem Produkt immer mehr Zeit beansprucht und zum anderen die Fertigung immer weniger auf traditionellem Erfahrungswissen, sondern vermehrt auf theoretischem beziehungsweise wissenschaftlichem Wissen basiert (vgl. Bonß 2003, 17). Die Gesellschaft wandelt sich zu einer Wissens- und Informationsgesellschaft, in der der Erwartungen an den Bildungsabschluss und die Qualifikationen eines Angestellten weiter steigen (Scherr 2003, 94). Der Anteil körperlicher Arbeit wird somit weiter abnehmen und der Anteil an personen- und produktionsbezogener Dienstleistungen weiter steigen. Der Wert von Alltags- und Erfahrungswissen im Berufsleben sinkt (vgl. Gray 2000, 425), was die Bedeutung von Bildung für den Beruf weiter hervorhebt.

Zweitens ist die Erwartung eines höheren Bildungsabschlusses des Arbeitnehmers gestiegen. Mehr Wissen und Fähigkeiten werden gefordert, um im Berufsleben mit den steigenden Anforderungen bestehen zu können. Dadurch ergibt es sich, dass der berufliche Aufstieg und die Karriere vermehrt wissensabhängig sind (vgl. Bonß 2003, 19). Da sich das Wissen und die Fähigkeiten im Beruf ändern, weiterentwickeln und neue Tätigkeitsbereiche entstehen, bedeutet dies für den Arbeiter/ Angestellten, sich ständig weiterzubilden und Neues zu erlernen, wenn er zum einen einfach in seinem Bereich über die neuesten Entwicklungen und Erkenntnisse informiert sein will (vgl. Gray 2000, 429), zum anderen auch gerade dann, wenn er beruflich weiterkommen und höhere Positionen erreichen will. Dabei baut neu zu Erlernendes nicht immer unbedingt auf Altem auf, sondern muss komplett neu erworben werden, was für die Person mit Engagement, Mühe und Einsatz verbunden ist (vgl. Bonß 2003, 19). Das Wissen wird für den Berufseinstieg und die Karriere wichtiger.

Drittens verlangt diese Verlagerung auf Wissensbestände eine Art Wissensmanagement auf Seiten der Arbeitnehmer. Der Angestellte braucht zum einen das sogenannte Metawissen, um über die verschiedenen Wissensbestände Klarheit zu besitzen. Er muss die Inhalte nicht unbedingt kennen, aber einschätzen können, welche Bereiche er sich erschließen sollte und welche er nicht unbedingt benötigt. Hier besteht das Risiko das „Falsche“ zu lernen und damit Zeit und Energie in etwas gesteckt zu haben, das nicht unbedingt gefragt wird.

4.2 ENTGRENZUNG DER ARBEIT

Seit Beginn der Industrialisierung, besonders nach 1945, entwickelt sich in Westdeutschland ein Verhältnis von Arbeit und Familie/ Freizeit, in dem die beiden Bereiche weitestgehend voneinander getrennt waren. In dieser Zeit sind die beiden Sphären „ideologisch fest verankert und mit klaren geschlechtsspezifischen Zuweisungen verbunden“ (Schier/Jurczyk, 2007, 12). Dieser Zustand hielt für den Großteil der Bevölkerung³ bis Ende der 60er Jahre an. Seitdem vollzieht sich ein langsamer Prozess, der die Arbeitswelt verändert. Die Grenzen der Arbeit werden unklarer. Karin Jurczyk beschreibt diese Veränderungen innerhalb von fünf Dimensionen:

³ Einige Gruppen sind hier ausgeschlossen. So zum Beispiel ein Großteil der Frauen und Berufe, die auf andere Arbeitszeiten angewiesen sind, in denen Nacht- und Wochenendarbeit dazugehört.

Erstens zeigt sich eine wachsende Zahl von *irregulären Arbeitsverhältnissen* in der Zunahme der Zeit- und Leiharbeit, der befristeten und geringfügig Beschäftigten oder der Ein-Personen-Selbstständigkeit und Mehrfacherwerbstätigkeit. Zweitens steht der Angestellte einer zunehmenden *Flexibilisierung der Arbeitszeit* gegenüber. Der Arbeitstag wird nicht mehr nur montags bis freitags zwischen 9 und 17 Uhr bestritten, sondern dehnt sich auf das Wochenende und Feiertage aus, und auch Überstunden werden häufiger. Hierzu zählen auch das Gleitzeitmodell oder die Vertrauensarbeitszeit. Hinzukommen Teilzeitbeschäftigungsverhältnisse, in denen Arbeitszeiten oft variieren und je nach Arbeitsplan verteilt werden. Drittens ist die *räumliche* Dimension zu betrachten, in der sich die räumliche Entgrenzung in Form von zunehmender Heimarbeit oder der wachsenden Zahl von Erwerbstätigen mit erhöhten Mobilitätsanforderungen zeigt. Dazugehören auch Pendler, wechselnde Arbeitsorte und Außendiensttätigkeiten. Viertens verändert sich das Verhältnis vom Einzelnen zur Arbeit. Eine *Subjektivierung der Arbeit* ist zu beobachten. Das bedeutet, dass der Betrieb immer mehr auf die ganze Persönlichkeit des Arbeitnehmers zurückgreift und ihn in seiner ganzen Person vereinnahmt. Es besteht die Gefahr, dass die soziale Bindung an einen Betrieb und Kollegenkreise verlorenght, wenn ein Angestellter exzessiv in Projekt- oder Teamarbeit eingesetzt wird. Dem Angestellten droht ein brüchig werden seiner beruflichen Identität, wenn sein Arbeitsverhältnis unstetig und wechselhaft ist. Mit der Forderung nach lebenslangem Lernen, beruflicher Mobilität etc. wachsen die Ansprüche an den einzelnen Beschäftigten. Er gerät unter den Druck, sich selbst immer mehr zu fordern und muss in seinen beruflichen Alltag mehr bewältigen. Fünftens zeigt sich die Entgrenzung der Erwerbsarbeit in einer *biographischen* Dimension. Brüche in der Erwerbsbiographie und wechselnden Arbeitsverhältnissen gehören zunehmend zur Normalität (vgl. Jurczyk, 2009; 33f).

4.3 BEDEUTUNG VON PERSÖNLICHKEIT FÜR DIE ARBEIT

Innerhalb des Wandels der Gesellschaft und der Arbeitswelt werden persönliche Fähigkeiten und Eigenschaften des Arbeitnehmers immer wichtiger für die Ausübung seiner Aufgaben. Die Persönlichkeitsbildung ist also auch bezogen auf den Arbeitsmarkt relevant.

Die OECD (Organisation for Economical Cooperation and Development) benennen drei Schlüsselkompetenzen, die in der Arbeitswelt und der Gesellschaft unabdingbar sind. Dazu gehören erstens das Interagieren in sozial heterogenen Gruppen, zweitens das selbstständige Handeln und drittens die interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln (vgl. Lang 2013, 212f.). Übersetzt heißt das: Ein Mensch muss sich in Gruppen angemessen verhalten und mit Menschen, die andere Ansichten, Positionen und Hintergründe haben, als er selbst, effektiv zusammenwirken können. Dann muss er in der Lage sein, allein und ohne ständige Hilfe oder Anleitung arbeiten zu können, also sich selbstständig an eine Aufgabe setzen, einen Plan zur Lösung entwerfen und diesen dann umsetzen. Als letztes soll man den Umgang mit Gegenständen, Werkzeug und Maschinen, auch theoretische Werkzeuge können gemeint sein, beherrschen. Dies alles ist notwendig um als Mitglied der Gesellschaft und als Teil der Arbeitswelt zurechtzukommen. Des Weiteren werden auch soziale Kompetenzen, sogenannte „soft skills“, wie Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen und Konfliktverhalten in Angestellten gesucht. Persönliche Fähigkeiten und Persönlichkeit werden hier als Voraussetzung für Beschäftigungsfähigkeit genannt.

„Die Herausforderungen des technischen und sozialen Wandels führen zunehmend dazu, dass sich die Anforderungen an die Beschäftigungsfähigkeit (Qualifizierung für den Arbeitsmarkt) immer mehr in Bereiche ausdehnen, die traditionell eher dem Bereich der Persönlichkeitsbildung zugerechnet wurden (z.B. personale und soziale Kompetenzen)“ Behauptet wird hier wie andernorts also, dass eine umfassende Bildung nicht mehr nur aus prinzipiellen Gründen wünschenswert, sondern in der Wissensgesellschaft auch aus ökonomischen Gründen erforderlich ist.“ (Scherr 2003, 95)

Wenn persönliche Fähigkeiten als Teil der Beschäftigungsfähigkeit gefordert werden, dann hat die bildungspolitische Forderung nach Persönlichkeitsbildung nicht nur das Individuum im Blick, sondern auch ökonomische Interessen. Das politische Ziel der (Aus)Bildung ist die Vorbereitung der nachwachsenden Generation auf den Arbeitsmarkt. Die Mindestanforderungen des Arbeitsmarkts sollen den Schülern beigebracht werden, sodass sie nach Beendigung ihrer Ausbildung Teil desselben werden können (vgl. Scherr 2003, 90). Die Vermittlung dieser Kompetenzen wird nicht um ihrer selbst Willen vorgenommen, sondern auch dank ihrer Nachfrage am Arbeitsmarkt.

4.4 VERÄNDERTE ANFORDERUNGEN AN DEN MENSCHEN

Wichtig ist die gesellschaftliche Bedeutung, die Arbeit in den westlichen Industrienationen innehat. Der soziale Status eines Menschen wird durch seine Arbeit geprägt. Seine Konsummöglichkeiten, Rentenanwartschaftszeiten, berufliche Förderung und soziales Ansehen sind an Erwerbsarbeit gebunden (vgl. Bonß 2003, 14). Die Arbeit als ökonomische Aktivität und individuelle Leistung rückt ins Zentrum der gesellschaftlichen Identitätsbildung. Die Frage der Arbeit ist damit einer der wichtigsten Faktoren für gesellschaftliches Ansehen und Anerkennung. Im Vergleich zu früheren Gesellschaften sind die Abstammung und ererbte Privilegien nicht mehr von so großer Bedeutung im Vergleich zu dem Erwerbsarbeitsstatus (vgl. Bonß 2003, 16). Es ist für die Person somit theoretisch möglich, egal welcher Familie und welchem Milieu er entstammt, sich durch Arbeit und Leistung voranzubringen und erfolgreich zu werden, was ihm die gesellschaftliche Anerkennung bereiten würde. Mit dieser Idee, dass jeder erfolgreich werden kann durch Arbeit, gerät der Einzelne unter den Druck dies zu schaffen, oder dabei zu versagen. Die Angst zu scheitern bleibt allgegenwärtig und erhöht den Konkurrenzdruck zwischen den Menschen. Qualifizierung soll dem Scheitern vorbeugen und so versuchen sich die Mitarbeiter weiterzubilden und höhere Zertifizierungen zu erhalten. Dies ist in der heutigen Arbeitswelt jedoch kein Garant mehr für bessere Aufstiegschancen. Im Gegensatz zu der Annahme, dass mehr Bildung mehr Aufstieg und bessere Arbeitsplatzaussichten verspricht, ist ein höheres Bildungsniveau kein Schutz vor Arbeitslosigkeit mehr. „Sie ist zwar weit mehr als früher eine *conditio sine qua non* für eine Beteiligung am Erwerbsleben, aber umgekehrt trifft die Gleichung ‚mehr Bildung gleich mehr Einkommen und damit geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko‘ im Unterschied zu den Erwartungen früherer Jahrzehnte kaum ungebrochen zu.“ (Bonß 2003, 19) Bildung und Wissen sind mehr als zuvor Voraussetzung für einen Arbeitsplatz, aber nicht mehr in dem Maße wie früher Schutzfaktor vor der Arbeitslosigkeit. Der Druck auf den Arbeitnehmer, sich weiterzubilden und einen höheren Bildungsabschluss zu erwerben, erhöht sich dementsprechend, um die Chance auf einen Arbeitsplatz möglichst hoch zu halten.

Diese Veränderungen, bezogen auf die Arbeit selbst und das Verhältnis vom Einzelnen zur Arbeit, bedeuten für das Individuum größere Herausforderungen im Umgang mit sich und seiner Arbeit. Die Entgrenzung der Arbeit bedeutet für die

Person größere Herstellungsleistungen für sein Privat- und Familienleben, da er selbst die sich verschiebende und auflösende Grenze ziehen und bewachen muss. Wenn Arbeit nicht mehr Arbeit und Privatleben nicht mehr Privatleben ist, muss jeder für sich aufpassen, wo er die Grenze zwischen den beiden Bereichen ziehen will und ob er sie auch ziehen kann. Je mehr der Arbeitsplatz seine Arbeitnehmer beansprucht in zeitlichen, räumlichen und persönlichen Dimensionen, desto mehr persönliche Stärke, Reflexion und Kompetenzen braucht dieser, um sich seine Schonräume zu erhalten. Diese braucht er umso mehr, da die Erfahrung von Identität außerhalb der Arbeitswelt heute mehr als zuvor Räume verlangt, in denen man sich selbst inszenieren und in Verbindung mit anderen erfahren kann (vgl. Fülbi/Münchmeier 2001, 849). Einhergeht diese Entwicklung mit einem gesellschaftlichen Wandel der Werte und eine Veränderung der Einstellung der Personen zum Leben und zur Erwerbsarbeit. Ein Teil der Menschen lehnt eine strenge Trennung von Erwerbsarbeit und Familie ab und wünscht sich individuell auf die Grenzziehung einzugehen und ihr Leben flexibel zu gestalten (vgl. Jurczyk, 2009, 58). Für sie bedeutet somit die Entgrenzung ein Gewinn an Freiheiten ihr Leben flexibler und nach eigenen Wünschen zu gestalten, und keine Bedrohung. Der andere Teil muss mehr leisten und steht vor der drohenden Überforderung, da der Einzelne sich nur schwer gegen den Druck von Arbeitgeber und Gesellschaft wehren kann.

Die Bedeutung der Arbeit für die einzelne Person verändert sich. Dabei kann man zwei gegensätzliche Richtungen der Veränderung erkennen. Die einen, die ihr mehr Bedeutung zukommen lassen und die anderen, die Bedeutung verstärkt in anderen Bereichen als der Arbeitswelt suchen.

In der ersten Variante wächst die Bedeutung von Arbeit für das Selbstbild. Der Schlüssel hierzu ist die hohe Stellung des Werts Leistung, den er in Deutschland innehat. Leistung ist „die Konzentration von Energie und die Hingabe an eine objektiv definierte Aufgabe, kurzum: Selbstaufopferung“ (Meulemann 1999, 115). Der Mensch identifiziert sich so mit seiner Aufgabe, dass aus der Selbstaufopferung scheinbar Selbstverwirklichung werden kann. Das Gelingen oder Scheitern der Aufgabe wird gleichgesetzt mit der eigenen Person. Arbeit ist Persönlichkeit. Gelingt es nicht die Aufgabe zu erfüllen, ist die eigene Person nicht fähig genug und die Ursache wird in

persönlichen Merkmalen gesucht und nicht an Variablen außerhalb seines Wirkungsvermögens.

In der zweiten Variante hat sich die Rolle der Institutionen bezogen auf die Identitätsbildung des Menschen geändert. Der Bereich Arbeit spielt dann für das Selbst eine etwas geringere Rolle für das Individuum. Er sucht verstärkt nach einem Gleichgewicht zwischen den einzelnen Lebensbereichen ganz im Sinne der Flexibilisierung und nicht der geradlinigen Karriereplanung (vgl. Fülbi/Münchmeier 2001, 848). Die Fragen, ob dies eine Art Schutzmaßnahme vor dem größer werdenden Druck auf dem Arbeitsmarkt ist, eine Veränderung der zugrunde liegenden Wertvorstellungen bedeutet, oder ob dies besonders für Frauen relevant ist, die zusätzlich zum familiären Glück auch berufliche Ziele verfolgen wollen, sollen in dieser Arbeit nur gestellt und nicht beantwortet werden. Der Fokus auf anderen Bereichen, als der Arbeitswelt, kann auch eine unterbewusste Reaktion auf die Unsicherheiten des Arbeitsmarktes herrühren. So müssen junge Menschen, egal welchen Grad des Bildungsabschlusses sie erreicht haben, heute damit rechnen, dass sie ihren Arbeitsplatz im Laufe ihrer Karriere mehrmals wechseln werden, und zwar nicht nur aus persönlichen, sondern vor allem aus arbeitsmarkttechnischen Gründen (vgl. Bonß 2003, 28). Somit kann der Job als Identitätsstifter auf Dauer nicht erhalten, da er nicht im gleichen Sinne wie früher als verlässliche und beständige Quelle dienen kann und auch nicht mehr dienen soll, da andere Bereiche für die Identitätsstiftung an Bedeutung gewinnen. Wer um diese Unsicherheit weiß, beziehungsweise sie erfahren hat, der versucht andere Bereiche seines Lebens auszubauen, um im Notfall aufgefangen zu werden. Wer der Arbeit weiterhin diesen hohen Stellenwert überlässt, der versucht sich ein Leben lang für den Arbeitsmarkt attraktiv zu halten. Ideen, wie die des lebenslangen Lernens, spielen dabei eine Rolle. Die Verantwortung liegt hier beim einzelnen Menschen. Ihm wird die Verantwortung übertragen, weiterhin mithalten zu können und verwertbar zu bleiben. Die Frage, wie der Arbeitsmarkt umgestaltet werden könnte, dass er für mehr Menschen Quelle der Eigenständigkeit wird ohne die Zugangsschranken hoch zu halten, wird im politischen Diskurs nur sehr selten gestellt.

Veränderungen finden sich nicht nur in der Arbeitswelt wieder, sondern auch in der gesamten Gesellschaft. Die Gesellschaft, in der der Jugendliche dann als

Erwachsener agieren soll. Sie sollten für die Schule genauso von Bedeutung sein, wie die Veränderungen der Arbeitswelt. Deswegen werden sie im Folgenden näher dargestellt werden.

5. GESELLSCHAFTLICHE VERÄNDERUNGEN

Es liegt in der Natur von Gesellschaften, sich stetig zu wandeln. Dieser Wandel vollzieht sich teils langsam, teils sprunghaft, manchmal nur einige Bevölkerungsgruppen betreffend, manchmal die ganze Gesellschaft verändernd. Sie geschehen dynamisch und sind wechselseitig. Einige dieser Veränderungen sollen in diesem Abschnitt skizziert werden. Darunter fallen die Charakterisierung der Postmoderne im Vergleich zur Moderne und damit einhergehend der Globalisierungsprozess, die Individualisierung und Pluralisierung und der entsprechende Wandel der Werte.

5.1 GESAMTGESELLSCHAFTLICHE VERÄNDERUNGEN

Unter den Begriff der Globalisierung fallen Prozesse, die weltweit stattfinden und das Leben des Einzelnen dabei erheblich verändern. Hauptsächlich werden darunter vier makrostrukturelle Prozesse verstanden, die sich untereinander beeinflussen und gegenseitig verstärken: Erstens entwickelt sich eine zunehmende Internationalisierung von Finanz-, Produkt- und Arbeitsmärkten. Ökonomische Beziehungen jeglicher Art erstrecken sich über nationalstaatliche Grenzen hinweg und verändern und verstärken so die Zusammenarbeit, aber auch die Abhängigkeit, zwischen den Staaten. Zweitens entsteht ein verstärkter Standortwettbewerb. Durch die Zunahme der Handelsströme und der wachsenden Mobilität der Arbeit und Güter, werden Standortvorteile oder –nachteile entscheidend für die Niederlassung von Konzernen und Betrieben und somit zu einem Hauptaugenmerk der Wirtschafts- und Arbeitspolitik. Drittens eröffnet der schnelle Fortschritt der Informations- und Kommunikationstechnologie immer neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Weiterentwicklung von Arbeitsmodellen. Viertens bedeutet diese aus der zunehmenden Zusammenarbeit der Märkte und der starken Vernetzung untereinander entstehende Abhängigkeit eine Instabilität und Verwundbarkeit lokaler Märkte. Durch die Schnelligkeit der Informationsweitergabe und die starke Vernetzung haben Ereignisse fast sofortige Wirkung auf nah stehende Betriebe und Märkte weltweit (vgl. Blossfeld et. al. 2008, 131).

Mit der Internationalisierung der Handelsbeziehungen und Märkte verlieren die Nationalstaaten an Bedeutung. Je mehr internationale (Handels-)Vereinigungen an Bedeutung gewinnen, desto weniger Handlungsspielraum haben die einzelnen Staaten (vgl. Altvater/Mahnkopf 1999, 31). Sie führt einerseits zu Produktivitätszuwächsen und erhöhten Lebensstandards in modernen Industrienationen, andererseits sind unerwartete Marktentwicklung, rapide soziale und ökonomische Veränderungsprozesse und darauf basierend eine schlechter werdende Vorhersagbarkeit von ökonomischen und sozialen Entwicklungen damit verbunden, was wiederum eine Ursache für die Verunsicherung der einzelnen Akteure nach sich zieht (vgl. Blossfeld et. al. 2008, 131) Für die Menschen bedeutet dies, dass es dem Einzelnen schwerer fällt, rationale und langfristig bindende Entscheidungen zu fällen, sodass Planung zunehmend auf überschaubare Zeiträume ausgelegt wird (vgl. ebd. 131). Langfristige Ziele verlieren damit zwar nicht an Bedeutung, aber sie geben nun eher den generellen Kurs an, anstatt mit konkreten Plänen verfolgt zu werden. Für den Menschen kann dies zu einer Überlastung führen, wenn die übergroße Informationsmenge, unklare Handlungsalternativen und offene Zeithorizonte seinen Wissenshorizont übersteigt (vgl. ebd. 132). Er braucht also neue Kompetenzen, um mit diesen neuen Anforderungen umgehen zu können. Dabei sind dies keine neuen Fähigkeiten, sondern vielmehr die Ausweitung und Spezialisierung von bereits vorhandenen Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheit und mangelnder Vorhersagbarkeit. Er braucht ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz, die Bereitschaft zur Aufnahme neuer Informationen und eine Sensibilität bzw. Elastizität bezogen auf Veränderungen, die Fähigkeit zu nicht-linearem Denken, zur Informationssuche und deren Verarbeitung, zur Zielreflexion und zur Evaluation oder auch Kommunikation über Unsicherheiten (vgl. ebd. 133).

Zusammen mit den gesellschaftlichen Veränderungen geht auch ein Wandel der Werte einher. Er ist in allen Lebensbereichen bemerkbar und durchzieht sowohl öffentliche als auch private Bereiche, wenngleich der Wandel in den jeweiligen Bereichen unterschiedlich stark ausfällt. Dieser Vorgang der Individualisierung und Pluralisierung, oder auch die Entstrukturierung der Lebensstile und Lebensverhältnisse setzen Verunsicherungen innerhalb der Bevölkerung auf Ebene der Individuen frei. Durch den Rückgang der traditionellen Formen des sozialen

Zusammenlebens, wird der Mensch in die Situation gebracht, in der er in absoluter Selbstverantwortung den Entwurf seines Lebens gestalten muss. Dieser sucht nun nach Orientierung und Halt, „wobei sich in der Bevölkerung die zugrundeliegenden Wertprofile innerhalb der Gesellschaft immer stärker ausdifferenzieren.“ (Hepp 1994, 1) Wenn alte Linien wegfallen, sind der Fantasie des Individuums fast keine Grenzen gesetzt, sodass die Lebensweisen immer vielfältiger werden. Eine Pluralisierung der Lebensformen ist zu beobachten.

5.2 VERÄNDERUNGEN DER JUGEND

An dieser Stelle wird kurz darauf eingegangen werden, welchen Veränderungen die Jugendlichen, oder auch umfassender die Jugendphase als Lebensabschnitt, ausgesetzt sind. Dies ist deshalb von Bedeutung, da sie es sind, die die weiterführenden Schulen besuchen, in denen sie auf den nächsten Lebensabschnitt vorbereitet werden sollen. Veränderungen bezogen auf den Lebensabschnitt Kindheit sind hier von geringerer Relevanz und werden deshalb nicht aufgeführt werden. Im Folgenden werden diese Veränderungen punktuell beschrieben und die Bedeutungen für die Jugendlichen dargestellt werden.

Der gesellschaftliche Wandel wirkt sich auf besondere Weise auch auf die Jugend aus und auch auf das Verständnis von Jugend innerhalb der Gesellschaft hat sich gewandelt. Die traditionelle Vorstellung der Jugendphase ist die einer Art „Übergangsphase“ zwischen dem Kind-sein und dem Erwachsen-sein. Sie ist auf die Zukunft ausgerichtet und pädagogische Konzepte orientieren sich daran, was der Jugendliche in seinem Erwachsenenleben braucht und dementsprechend als Jugendliche lernen muss (vgl. Fülber/Münchmeier 2001, 847). In diesem Verständnis ist die Jugendphase ein abgeschlossener Zeitraum, der nach der Kindheit beginnt und mit dem Erwachsensein, meist dem Auszug von Zuhause, dem Eintritt ins Erwerbsleben oder dem selbstständig leben können, abgeschlossen ist. Der Jugendliche lernt hier für die Zukunft und was er dann wissen und können muss. Mit der Jugendphase besonders verbundene Vorgänge sind das Suchen nach der eigenen Identität und die Frage, wer man sein will oder wie man leben möchte. Es ist eine Zeit des sich Ausprobierens und des Riskierens (vgl. Thiersch 2001, 782). Mit dem Eintritt ins Erwachsenenleben ist dieser Prozess dann weitestgehend vollendet und die Erwachsenenphase beginnt.

In der heutigen Gesellschaft treffen diese Vorstellungen nicht mehr uneingeschränkt zu. Die Welt der Jugendlichen verändert sich durch vielerlei Einflüsse. Durch eine komplexer werdende Arbeitswelt, mit ihren stetigen oder sprunghaften Veränderungen, stehen Jugendliche vor der Aufgabe immer komplexer werdende Entwicklungsschritte zu meistern. Sie brauchen andere Kompetenzen und Fähigkeiten als es in früheren Zeiten notwendig war, um in der Gesellschaft und der Arbeitswelt zurechtzukommen. Wolfgang Schröer beschreibt es als offensichtlich, „dass die jungen Menschen in einer bisher nicht gekannten Form gefordert sind, sich selbst zu verorten und existentiell abzusichern. Es ist nicht nur die drohende Arbeitslosigkeit, die sich hier auswirkt. Es ist insgesamt die Geschwindigkeit eines entgrenzenden Vergesellschaftungsprozesses, der *scheinbar* unendliche Kombinationen von Arbeit, Leben und biografischem Erfolg zulässt und dabei den alten Traum der Jugend auf Selbstgestaltung und frühe Verselbstständigung zu erfüllen verspricht.“ (Schröer 2004, 24). Die Jugendlichen heute wachsen in einer Gesellschaft auf, die ihnen alle Möglichkeiten und Optionen verspricht. Sie können sein und werden was sie wollen und dabei individuell entscheiden, wie sie sich und ihre Welt gestalten wollen. Vor dieser „Auswahl“ stehen die Jugendlichen unter dem Druck dies auch deutlich zu tun. Sie müssen ihren Lebensweg selbst entwerfen und entwickeln. Vor dieser Fülle an Möglichkeiten und einer Gesellschaft, die sich als offen und Weg bereitend präsentiert, müssen die Jugendlichen herausfinden, welche Wege ihnen wirklich offen stehen und welche ihnen verwehrt bleiben, denn wie Schröer feststellt, ist die Offenheit nur scheinbar vorhanden. Sie wird zum Teil geschlossen durch die Hürde eines hochqualifizierten Bildungsabschlusses, zum Teil aber auch durch verstecktere Mechanismen des Arbeitsmarktes, der bestimmte Eigenschaften und Persönlichkeitstypen bevorzugt und somit verdeckt Wege für Menschen verschließt, die diese Kriterien nicht erfüllen. In Personalauswahlgesprächen werden nicht nur Fachwissen und Know How, sondern auch Persönlichkeit und soziale Kompetenzen gesucht (vgl. Jetter 2008, 16). Arbeitsstellen werden aufgrund von persönlichen Eigenschaften vergeben und nicht nur nach dem Ausbildungsgrad. Dies unter der Voraussetzung, dass ein gewisser Ausbildungsstand erreicht wurde, unter dem eine Einstellung nicht stattfinden würde. Diese nach außen hin als offen dargestellte Gesellschaft trifft nun auf die suchende und sich selbst findende Jugend, wodurch die Gefahr entsteht, dass es zu

Überforderungen und Dramatisierungen auf Seiten der Jugendlichen kommt, besonders dort, wo Ressourcen fehlen (vgl. Thiersch 2001, 782). Der Jugendliche findet sich vor erhöhten Anforderungen wieder, die er meistern muss beziehungsweise, für die er Fähigkeiten entwickeln muss, um sie zu meistern. Die Phase der Jugend ist kein Schonraum mehr, in dem die Heranwachsenden auf ihr späteres (Berufs-)leben vorbereitet werden, „sondern Ernstsituation mit schwierigen Lebensbewältigungsaufgaben“ (Münchmeier 2001 zit. n. Deinet/Icking 2009, 63). Auch die zeitliche Dimension der Jugendphase erweitert sich. Die Jugendphase tritt heute früher ein. Die Kinder gehen zeitiger in die Jugendphase über, was verschiedene biologische und gesellschaftliche Gründe hat. Dieses Phänomen wird Akzeleration genannt (vgl. Deinet 2010, 60). Auch das Ende der Jugendphase verschwimmt zunehmend, durch einen verzögerten Berufseinstieg und Unsicherheiten beim Übergang von der Ausbildung/ dem Studium in den Arbeitsmarkt, die die Unabhängigkeit vom Elternhaus hinauszögern können. Zudem erreichen die Anforderungen der Erwachsenenwelt die Jugendlichen heute früher. Hinzu kommt der steigende Druck aus der Arbeitswelt heraus auf die Bildungspolitik, die nachwachsende Generation höher zu qualifizieren. Dieser Qualifikationsdruck erreicht Bereiche, die bisher als Schon- und Rückzugsräume für Jugendliche angesehen wurden, die sich bisher dem gesellschaftlichen Druck und Zweck noch nicht verschrieben haben, wie zum Beispiel die KiTas oder die außerschulische Kinder- und Jugendbildung (vgl. Scherr 2003, 96). Auch die Freizeit von vielen Kindern- und Jugendlichen hat sich verändert. Organisation und Struktur von Freizeiteinrichtungen ähneln der der Schule und sind häufig auf Bildung und Fähigkeitsvermittlung ausgelegt (Nachhilfe, Musikunterricht, (Leistungs-)Sport, Sprachkurse im Ausland, Chor, Computerclubs etc.) (vgl. Fölling-Albers 2000, 126 zit. n. Rahm 2011, 13). Diese Entwicklung wird als Scholarisierung von Freizeit bezeichnet.

Die Entgrenzung der Jugendphase, in ihren zeitlichen Dimensionen, macht aus der Jugendphase einen dauerhaften Übergangszeitraum, verbunden mit Ungewissheiten und fehlenden Übergangsperspektiven (vgl. Deinet/Icking 2010, 17), in die die Arbeitswelt schon früh in das Leben der Jugendlichen einwirkt. Jugendliche sind also schon früh mit dem Erwartungsdruck der Arbeitswelt

konfrontiert und werden gedrängt Leistung zu erbringen. Auch deshalb, weil Arbeit weiterhin als Mittel der Emanzipation und Ablösung vom Elternhaus von den Jugendlichen gesehen wird (vgl. Thiersch 2001, 784). Wollen sie sich von ihrem Elternhaus lösen, dann brauchen sie eine Erwerbsarbeit, die es ihnen ermöglicht finanziell auf eigenen Beinen zu stehen. Sie ist aus diesem Grund für die Jugendlichen erstrebenswert. Es ist schwierig, wenn die Jugendlichen den Übergang von Schule in den Beruf nicht vollbringen. Dies birgt das Risiko der Überforderung und des Erlebens von Misserfolg auf Seiten der Jugendlichen.

Erhöhte Anforderungen an den Menschen führen zu einem erhöhten und komplexer gewordenen Bedarf an Kompetenzen und Fähigkeiten. Begleitet von dem Wandel der Gesellschaft, der ihr innewohnenden Arbeitswelt und der Veränderung der Jugend geht eine Veränderung des Bildungsbegriffs und dem Verständnis von Wissen einher. Diese Veränderungen werden im folgenden Abschnitt erläutert werden.

5.3 VERÄNDERUNG DES BILDES VON WISSEN

Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und dem Wandel der Arbeitswelt, ändert sich auch die Rolle von Wissen. Bonß hat das Wissenskonzept der „Ersten Moderne“ dem der „Zweiten Moderne“ gegenübergestellt. Es folgt eine Abbildung dieser Gegenüberstellung und anschließend eine genauere Erläuterung der einzelnen Punkte.

| „Erste Moderne“ | „Zweite Moderne“ |
|---|--|
| Erklärungswissen als Leitbild; | Mehrdimensionales Wissensleitbild; |
| Zurückdrängung und Verwissenschaftlichung des Erfahrungswissens | Aufwertung des Orientierungs-, des Quellen- und des Nichtwissens |
| Kumulatives Wissenskonzept | Kontextualistisches Wissenskonzept |
| Subjekt- und situationsunabhängiges Wissen | Subjekt- und situationsbezogenes Wissen |

| | |
|---|--|
| Gegenstandsbezogenes Wissen und abgeschlossene Theorien | Reflexives Wissen und „Lernen des Lernens“ |
| Sicherheitsorientiert | Unsicherheitsorientiert |
| „Absolute“ Rationalität des Wissens | „Soziale“ Rationalität des Wissens |

Erklärungswissen vs. Mehrdimensionales Wissensbild

Schon in der ersten Moderne wird Erfahrungswissen abgewertet und verliert gegenüber dem steigenden Stellenwert der Wissenschaft an Bedeutung gegenüber dem Erklärungswissen. Im Übergang von der ersten Moderne zur zweiten Moderne ändert sich nun auch das. Wissen ist multidimensional und verändert sich laufend bzw. erweitert sich (vgl. Bonß 2003, 26). Das Erfahrungswissen, über das der Einzelne verfügt und das darüber gestellte Erklärungswissen schrumpfen im Angesicht einer immer komplexer werdenden Welt. Auch das Faktenwissen verliert an Bedeutung, während das Metawissen wichtiger wird. Es gilt Wissen in verschiedenen Kontexten zu haben und Problemstellungen auf mehreren Ebenen zu lösen. Wissen wird komplexer.

Kumulatives vs. Kontextualistisches Wissenskonzept

Das Wissensverständnis hat sich auch dadurch verändert, dass die Menge an Wissen insgesamt explosionsartig gestiegen ist. Durch den wissenschaftlichen Fortschritt, Forschung und dem Entstehen neuer Wissenschaftsbereiche hat sich die Ansammlung von Wissen stark vergrößert. Die Menge an Informationen, Erkenntnissen und Forschungsergebnissen ist so groß geworden und wächst so schnell an, dass die Vorstellung, dass ein Mensch allein alles Wissen haben könne, abwegig geworden ist. Auch in einzelnen Fachgebieten steigt das vorhandene Wissen so stark an und wird durch andere Wissensbereiche ergänzt, sodass es auch innerhalb eines Wissensfeldes nicht mehr möglich ist, alles zu wissen, was zu dem Feld gehört.

Neue Wissensstände für den eigenen Arbeitsbereich bauen nicht mehr immer auf vorherigem Wissen auf. Stattdessen muss Wissen aus neuen Gebieten und anderen Fachbereichen dazugewonnen werden, ohne direkt an vorherigem Wissen

anzuknüpfen. Dazu gehört ein gutes Urteilsvermögen, welches Wissen man sich aneignen will und welches man vielleicht auch nicht benötigt. Dies verlangt Engagement und Kompetenzen des Arbeitnehmers. Man hat sich auch von der Vorstellung entfernt, dass Wissen eine Summe ist, die man irgendwann erreicht haben wird (vgl. ebd. 25). Man glaubte in der ersten Moderne, dass die Wissenschaft irgendwann alles erforscht haben würde und die Suche nach neuem Wissen abgeschlossen sei. Diese Idee wird heute kritisch betrachtet.

Subjekt- und Situationsunabhängig vs. Subjekt- und situationsbezogen

Die Subjekt- und Situationsunabhängigkeit ist die Überzeugung, dass Aussagen und Erkenntnisse über einen Gegenstand zwar in einer gewissen Situation und von einer bestimmten Person gemacht wurden, diese Aussagen und Erkenntnisse jedoch universell gültig sind. Dies gilt in der zweiten Moderne nicht mehr uneingeschränkt. In vielen Bereichen sind die gewonnenen Aussagen auch von der Person, zum Beispiel seinen Erfahrungen, seiner Moralvorstellung und seinen Werten, abhängig. Um eine Aussage zu bewerten zu können, müssen die Umstände betrachtet werden, unter denen diese Aussage zustande kam. Das Wissen ist so auf die jeweilige Situation und Person bezogen.

Gegenstandswissen vs. Reflexives Wissen

In der ersten Moderne bestand das Ziel in der Erschließung eines Themenfeldes bzw. eines Gegenstandes. Es galt alles über einen Bereich zu wissen, was notwendig war. In der zweiten Moderne wird nicht nur das Wissen zum Thema angestrebt, sondern auch Fragestellungen rund um den Bereich gewinnen an Bedeutung. So werden Fragen gestellt, wie sich das Wissen zusammensetzt, welche Bedeutung es für sich selbst und andere Bereiche hat, welche anderen Aspekte es noch betrifft und unter welchen Bedingungen es angewendet werden kann. Zudem geht man hier davon aus, dass man das Lernen lernen muss. Man braucht die Fähigkeit zu entscheiden, welches Wissen man sich aneignen sollte und welches nicht unbedingt notwendig ist.

Sicherheits- vs. Unsicherheitskonzept

Die Vorstellung, dass sich Wissen immer weiter anhäuft stimmt zumindest in der Hinsicht, dass sich Wissen explosionsartig vermehrt. Die dadurch erhoffte Eindeutigkeit des Wissens entsteht jedoch nicht. Statt zu immer fundierteren Ergebnissen zu gelangen, differenziert sich das Wissen immer weiter aus und generiert dadurch Unsicherheiten (vgl. ebd. 26). Die erwartete Sicherheit ist nicht eingetreten, sondern die Unsicherheit bleibt bestehen. Auch andere Formen des Wissens gewinnen an Bedeutung. So steigen die Anerkennung von unsicherem Wissen, Nicht-Wissen und das nicht-wissenschaftliche Wissen. In der ersten Moderne wurden diese Formen des Wissens als unvollständig angesehen und mussten überwunden werden. In der zweiten Moderne jedoch werden sie als Ressource angesehen. Man geht davon aus, dass man diese Zustände nicht überwinden kann und somit sucht man ihre Nützlichkeit, wenn es um Problemlagen geht, in denen Erklärungswissen nur bedingt weiterhelfen kann.

„Absolute“ vs. „Soziale“ Rationalität des Wissens

Der immense Wissenszuwachs hat nicht wie erhofft zu einer eindeutigen Rationalität geführt, so wie man sich das vorgestellt hatte. Die Idee war, dass man, wenn man alle Phänomene und Rätsel erforscht hätte, nun eindeutige Antworten auf alle Fragen geben könnte. Obwohl die Ansammlung von Forschungsergebnissen und wissenschaftlichen Arbeiten einen deutlichen Wissenszuwachs bedeutet, sind diese Ergebnisse nicht immer eindeutig, beziehungsweise kongruent mit anderen Ergebnissen. Die erwartete absolute Rationalität des Wissens ist nicht eingetreten. Vielmehr zeigen sich eine Gleichzeitigkeit von Herrschaftsansprüchen und Uneindeutigkeit (vgl. ebd. 26), die ein multidimensionales Wissensbild darstellen.

Schwerpunkte werden nicht mehr nur auf das Wissen an sich gelegt, sondern auf Fähigkeiten oder auch Schlüsselkompetenzen. Wie oben bereits erläutert, muss der Arbeitnehmer mit einem stetigen Wandel und ständig neuen Entwicklungen fertig werden und neu hinzulernen. Dabei spielen nicht mehr nur die formalen Abschlüsse für den Arbeitsplatz eine Rolle, sondern auch die persönlichen Eigenschaften eines Menschen rücken mehr und mehr in den Mittelpunkt. Wie flexibel ist man, kann man sich anpassen und trotzdem den Überblick behalten, um seinen Job zufriedenstellend zu erledigen? Attribute wie Flexibilität, Kreativität, Eigensinn, Durchsetzungsvermögen oder Organisationsvermögen können von einem

Arbeitnehmer ebenso erwartet werden, wie der Schulabschluss und die erfolgreich beendete Berufsausbildung.

In der modernisierten Moderne wird nicht mehr Wissen gebraucht, sondern eine andere Form von Wissen gewinnt an Bedeutung (vgl. ebd.24) Somit gewinnen auch die Eigenschaften eines Arbeitnehmers und seine Fähigkeiten im Umgang mit Wissen an Bedeutung für den Arbeitsplatz. Die Verantwortung für den eigenen Wissenszuwachs und die Ausbildung von Fähigkeiten liegen zunehmend in der Hand des Arbeitnehmers und werden dadurch zu einer Herausforderung.

Dem Wandel des Verständnisses von Wissen folgt nun ein Wandel des Verständnisses von Bildung. Bildung ist nicht mehr nur Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung, sondern subjektbezogenes Wissensmanagement (vgl. ebd. 27). Dem Wandel des Wissensverständnisses folgt der Wandel des Bildungsbegriffs. In welcher Art und Weise sich der Bildungsbegriff verändert und erweitert hat, wird im nächsten Punkt erläutert werden.

6. DREI FORMEN VON BILDUNG

Das traditionelle Bild von Bildung als Wissensvermittlung und Faktenwissen hat sich gewandelt und wurde neu kategorisiert. Bildung kann unterteilt werden in formale Bildung, non-formale Bildung und informelle Bildung (vgl. Lang 2012, 214). Zusammengenommen ergeben diese drei Formen einen umfassenden Bildungsprozess. Mit der Entwicklung dieser Begrifflichkeiten und dem steigenden Interesse an ihnen, zeigt sich ein erweitertes Verständnis von Bildung und Lernen, als dies bisher weitestgehend der Fall war. Die Idee, die dahinter steht ist, dass Lern- und Bildungsprozesse gerade in solchen Kontexten passieren, wo das Lernen nicht beabsichtigt ist (vgl. Scherr 2003, 96), wie zum Beispiel beim Spielen in Kindergruppen oder in Zeiten zur freien Gestaltung in der Jugendarbeit. Die dominante Position der Schule wird dadurch geschwächt.

6.1 FORMALE BILDUNG

Die formale Bildung ist dabei der klassische Teil, der in Schulen und schulähnlichen Institutionen stattfindet und mit definierten, vorbestimmten und anerkannten Curricula den Schülern zu formalen Bildungsabschlüssen verhelfen (vgl. Lang 2012, 214). Es gibt klare Vorgaben und Kriterien, was gelernt werden soll, um am Ende im Zeugnis

das Gelernte zertifizieren zu können. Hier geht es um Fakten, Inhalte und je nach Kategorie auch Fähigkeiten. Die Arbeit an diesen Inhalten orientiert sich an Leistungen und am Ergebnis. Was am Ende dabei herauskommt, soll stimmen. Die Teilnahme an formalen Bildungseinrichtungen ist durch die Schulpflicht nicht freiwillig, sondern verpflichtend. Der erfolgreiche Abschluss gilt dann als Zugangsschlüssel zur nächsten Bildungsebene und letztendlich zum Arbeitsmarkt.

6.2 NON-FORMALE BILDUNG

Die non-formale Bildung ist der Teil der Bildung, der nicht in den Curricula der Schulen vorkommt. Auf gesellschaftspolitischer Ebene wird der Inhalt des Schullehrstoffs festgelegt, in denen einige Themen und Fähigkeiten aufgenommen und einige nicht aufgenommen werden (BMFSFJ 2005, 93). Diese von der Schule abgelehnten Bildungsinhalte können an anderen Orten geschehen. Das können Kindertagesstätten, Sportvereine, Musikschulen, Volkshochschulen oder Einrichtungen der Jugendarbeit sein. In diesen Institutionen können die Kinder und Jugendlichen andere Inhalte lernen und sich ohne den Zertifizierungsdruck der Schule mit neuen Aufgaben und Inhalten beschäftigen. Die Teilnahme ist freiwillig. Die Arbeit in diesen Institutionen ist Teilnehmer- und Prozessorientiert (vgl. Lang 2012, 214). Der Fokus liegt auf dem Individuum und auf welcher Weise es sich weiterentwickelt und sich neue Fähigkeiten aneignen kann.

6.3 INFORMELLE BILDUNG

Die informelle Bildung hingegen ist unbestimmter. Sie geschieht oft unbeabsichtigt und beiläufig in verschiedensten Settings. Dabei spielen der Sozialraum und der soziale Nahraum eine bedeutende Rolle. Hier erfährt sich der Mensch als Person außerhalb von institutionellen Vorgaben und Beschränkungen oder auch deren Schutz, indem er sich „eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet“ (BMFSFJ 2005, 107). Dies geschieht in den individuellen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen und insbesondere im öffentlichen Raum (vgl. Deinet 2003, 213). Die Person kann hier „Haltungen, Werte, Fähigkeiten und Wissen aus der eigenen Umgebung und der täglichen Erfahrung [...] erwerben oder übernehmen“ (Lang 2012, 214). Die informelle Bildung geschieht durch die Person selbst. Sie allein kann das Ergebnis produzieren. Der Jugendliche hat hier die Chance, sich sozialräumlich zu verorten, sich verstehen zu können und sich mit anderen in Beziehung zu setzen (vgl.

Fülbier/Münchmeier 2001, 849). Da dies aber in dem unmittelbaren Nahraum der Person geschieht, beeinflusst der Aufbau und die Besonderheiten des Umfeldes das Ergebnis. Je nach Wohnort und soziokulturellem Umfeld, lernt der Mensch unterschiedliche Aspekte.

6.4 ERWEITERUNG DES BILDUNGSBEGRIFFS

Durch diese Neuaufstellung der 3 Formen von Bildung erweitert sich das Verständnis von Bildung. War es bisher vor allem durch die formale Bildung geprägt, gewinnen die non-formale und informelle Bildung an Bedeutung. Dabei verändert sich der Stellenwert informeller Bildung. Wurde sie bisher nur als gegeben und selbstverständlich angesehen, steigt ihre Bedeutung als unverzichtbare Voraussetzung und Basis für formale Bildungsprozesse. Dazu braucht der Jugendliche so etwas wie eine förderliche Familie und Strukturen im sozialen Nahraum, um in seiner Entwicklung und Erziehung gestützt zu werden. Hier brauchen besonders benachteiligte junge Menschen eine sozialräumliche Gelegenheitsstruktur, die ihnen Entfaltungs- und Orientierungsmöglichkeiten bietet (vgl. Fülbier/Münchmeier 2001, 849).

Als weitere Voraussetzung für formale Bildung, aber auch Bildung insgesamt, ist eine ansatzweise gelingende Form der alltäglichen Lebensführung (vgl. Marquard 2012, 165). Ist der Mensch dazu nicht in der Lage, kann er sich auf das Lernen nicht so gut einlassen und braucht dort Unterstützung, bevor er sich ganz in den formalen Lernprozess begeben kann. Die vorhandene oder eben nicht ausreichend vorhandene informelle Bildung, also die Fähigkeit einen gelingenden Alltag zu führen, entscheidet somit auch über den formalen Bildungserfolg oder Misserfolg (vgl. Scherr 2003, 91). Dadurch wird sie für die Gesellschaft wichtig als Ziel von Bildung. Bildungspolitisch wird die Umsetzung der informellen Bildung eine Herausforderung, da sie nur schwer fassbar und noch schwerer gezielt herzustellen ist (vgl. Rausch/Berndt 2012, 33f). Denn es besteht ein wesentlicher Unterschied darin, ob man diese Form des Lernens als Nebenprodukt des Alltags ansieht oder als Ziel einer dafür angelegten Maßnahme (vgl. Scherr 2003, 96). Zum einen ist sie also wichtiger geworden, weil sie als Voraussetzung für formales Lernen angesehen wird. Zum anderen aber, da sie als Kompetenz erkannt wurde, um sich in der Gesellschaft und der Arbeitswelt zurechtzufinden.

Diese drei Formen der Bildung zusammen ergeben einen umfassenden Bildungsprozess. Die formale Bildung allein ist nicht ausreichend, sondern muss durch Allgemeinbildung ermöglicht und ergänzt werden (vgl. Lang 2012, 215). Dieser erweiterte Bildungsbegriff bietet die Möglichkeit eines neuen Blicks auf Bildung und in welchen Formen man sie ermöglichen kann.

6.5 BILDUNG ALS PERSÖNLICHKEITSBILDUNG

In Verbindung mit dem erweiterten Bildungsbegriff, der nicht nur formale Bildung, sondern auch andere Bildungsformen mit einschließt, nimmt auch die Persönlichkeitsbildung an Bedeutung zu. In diesem Verständnis soll Bildung nicht mehr nur Wissen und Fähigkeiten vermitteln, sondern auch die Persönlichkeit des Menschen ausbilden. Eigenschaften wie Toleranz, Kreativität und Selbstbewusstsein sollen vermittelt werden, um dem Individuum dabei zu helfen, ein gemeinschaftsfähiger und eigenständiger Mensch zu werden. Teil der Persönlichkeitsbildung ist die Bildung des Subjekts. Sie umfasst die Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und seiner Identität mit all seinen Aspekten und Facetten (vgl. Scherr 2003, S. 98). Dabei spielt die Bearbeitung von Erfahrungen sowie die Stärkung der Selbstachtung eine wichtige Rolle. Biografische Vorgänge oder Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit diesen stellen eine wichtige Aufgabe der Subjektbildung dar. In der Lebenswelt des Menschen erfährt er sich in der Interaktion mit anderen und seinem Sozialraum. Diese Erfahrungen regen Lernprozesse oder auch Verunsicherungsprozesse an, die zuerst ausgehalten und dann verarbeitet werden müssen. Den jungen Menschen dabei zu unterstützen ist Aufgabe der Jugendarbeit (vgl. ebd., 98). Weiterer Bestandteil der Subjektbildung und gleichzeitig Herausforderung für die Jugendarbeit ist die Auseinandersetzung mit den „emotionalen Tiefendimensionen von Lebenssinn und Identität“ (ebd. 99) der Jugendlichen. Dies soll die Selbstachtung und das Selbstbewusstsein der Jugendlichen aufbauen, um ihnen Stärke im Umgang mit negativen Erfahrungen zu geben. Die Jugendlichen sollen dabei unterstützt werden sich über ihr Leben und über ihre Vorstellung von ihrer Zukunft Gedanken zu machen. Das beinhaltet Einstellungen zu wichtigen Themen der Lebensgestaltung und eine Einschätzung der eigenen Person. Hierbei kann die Jugendhilfe auf ihre Erfahrungen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit zurückgreifen und diese in ihre Arbeit einbringen.

Diesem Verständnis von Bildung folgend, wird Bildung nicht mehr nur als formale Bildung verstanden, sondern auch auf andere Formen der Bildung erweitert. Hinzugezählt werden nun auch verstärkt die Entwicklung der Persönlichkeit und das Erlangen von Kompetenzen und das Erlernen von Fähigkeiten. Zum einen dieses erweiterte Verständnis von Bildung und zum anderen die veränderten Anforderungen an die Bildung einer Person sowie seiner Persönlichkeit auf dem Arbeitsmarkt, führt zu neuen Forderungen an die Schule. Denn, wie oben bereits aufgeführt, sollen die Jugendlichen in der Schule auf das Erwachsenenleben und das Erwerbsleben vorbereitet werden.

7. FORDERUNGEN AN SCHULE

Die Schule sieht sich anhand der Veränderungen innerhalb der Gesellschaft, den Forderungen der Arbeitswelt und der Erweiterung des Bildungsbegriffs vor neue Herausforderungen gestellt.

Im Rahmen der Veränderungen des Bildungsverständnisses soll Schule mehr Aufgaben und Kompetenzen an ihre Schüler vermitteln. Gleichzeitig trifft sie auf Jugendliche, die ihrerseits Veränderungen bearbeiten müssen und vor erhöhten Erwartungen und Bewältigungsaufgaben stehen. Diese Hintergründe und Probleme tragen die Jugendlichen in die Schule mit hinein und fordern ihre Lehrer damit heraus. So ist es auch die Instabilität und das brüchig werden des außerschulischen Bereichs, der sich in die Schule hinein auswirkt (vgl. Rausch/Berndt 2012, 32). Die Veränderungen der Jugendwelt, wie oben beschrieben, und die bildungspolitischen Neuerungen stellen die Schulen vor neue Aufgaben und Herausforderungen. Dabei geht die Schule immer noch von einem eher traditionellen Bild von den Lernaufgaben der Jugendlichen aus. In dieser Vorstellung lernen die Jugendlichen für ihre zukünftigen Aufgaben im Erwachsenenleben und nicht für ihre gegenwärtigen Probleme (vgl. Fülber/Münchmeier 2001, 847). Unterrichtsfächer sollen den Schüler bilden und auf das Leben nach der Schule vorbereiten.

Die Schule soll ihre Qualifikationsfunktion verbessern und SchülerInnen jeglicher Leistungsstufe stärker fördern. Hinzu kommen die sozialerzieherischen und sozialkommunikativen Aufgaben, die sie mit Hilfe des Einübens sozialer und demokratischer Verhaltensweisen und dem Aufbau von verlässlichen Kooperationen

mit Bildungs- und Erziehungspartnern erreichen soll (vgl. Rahm 2011, 16). Gleichzeitig stellen Neuerungen der Bildungspolitik die Lehrer vor neue Aufgaben und Probleme, mit denen sie erst lernen müssen umzugehen. Seit dem „Pisa-Schock“ 2001 lastet ein erhöhter Druck auf dem Bildungssystem, also auch auf den Lehrern, bessere Resultate zu erzielen. Mit der Umstellung auf Ganztagschulen⁴ erhöht sich die tägliche Aufenthaltsdauer der Kinder und Jugendlichen im Schulbetrieb.

Mit der Umstrukturierung der Schulen auf Ganztagschulen ist die Hoffnung verbunden, „die Schere, die sich zwischen sozialer Herkunft und Bildungsabschlüssen aufgetan hat, zu verkleinern“ (Knauer 2010, 35). Dies führt auch dazu, dass Themen außerhalb der klassischen Curricula sich im Nachmittagsbereich wiederfinden, wenn zum Beispiel in Jungen- oder Mädchengruppen Probleme ihrer Lebenswelt in die Schule transportiert werden, die im Unterrichtsalltag nicht so stark vorkommen. Zum Beispiel beobachten Lehrer im Ganztagsbetrieb ein Verschwimmen der Grenze zwischen Professionalität und Privatem und erleben eine Entformalisierung der Kontakte zwischen ihnen und den Schülern (vgl. Rahm 2011, 14). Damit müssen sie lernen umzugehen und es in ihr professionelles Selbstverständnis mit einzubauen. Gelingt dies, kann es zu einer besseren Lernatmosphäre führen. Es besteht aber auch die Gefahr der Verwirrung auf Seiten der Schüler, wenn ein und dieselbe Person zwei verschiedene Rollen einnimmt.

Zudem ist durch die Verkürzung der gymnasialen Schuljahre von neun auf acht eine weitere Verdichtung des Unterrichtsstoffs geschehen. Hinzu kommen neue Aufgaben und Leitlinien im Schulalltag, eine ausbaufähige Ausbildung der Lehrer für den Bereich der Vermittlung von sozialen und persönlichen Kompetenzen, eine Umstellung vom Pflichtstunden- zum Lehrerarbeitszeitmodell im Jahr 2003, die die Arbeitssituation von Lehrern verändern und ihnen mehr Leistung abverlangen. Als weitere Neuerung wurden aufgrund der UN Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006 die Barrieren für Kinder und Jugendliche mit Behinderung abgebaut. Sie können nun seit dem Schuljahr 2010/11 Regelschulen besuchen und haben das Recht darauf in die Klasse und den Unterricht integriert zu werden. Dieser Fortschritt

⁴ In Hamburg seit 2004 begonnen und seit dem Schuljahr 2010/11 in Verbindung mit Trägern der Kinder- und Jugendhilfe ausgebaut (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004).

bedeutet für die Lehrer neue Aufgaben und Fragestellungen, die sie in ihrem Arbeitsalltag umsetzen müssen.

Mit den Veränderungen der Arbeitswelt und den gestiegenen Anforderungen an die Erwerbstätigen, gerät die Schule in die Situation, auch in Bezug auf die Arbeitswelt, den Schüler mit mehr Kompetenzen und Fähigkeiten auszustatten, um ihn angemessen auf den beruflichen Einstieg vorbereiten zu können. Die Vermittlung dieser Fähigkeiten traut man der Schule jedoch alleine nicht zu (vgl. Scherr 2003, 96). Die Entwicklung der persönlichen Kompetenzen aller Schüler ist zu viel für die Schule und kann von ihr unter aktuellen Bedingungen nicht ausreichend geleistet werden.

Summa summarum soll die Schule, obwohl sie mit weniger zur Verfügung stehenden Ressourcen arbeiten muss, noch mehr leisten. Dies birgt das große Risiko der Überforderung der Lehrkräfte und der Schule.

Zusätzlich gewährleistet die Schule keine Bildungsgerechtigkeit. Der Bildungserfolg der Schüler hängt nicht nur von ihren Fähigkeiten und ihrem Potenzial ab, sondern auch von dem familiären Hintergrund und dem dort vorhandenen sozialen und kulturellen Kapital (vgl. Fischer 2012, 50ff.). Je besser die Familie gestellt ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass das Kind einen hohen Bildungsabschluss erreicht. Entspricht das Kind einer bildungsfernen Familie, ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass es einen hohen Bildungsabschluss erreicht. Dieser Zusammenhang ist in Deutschland so stark, wie in keinem anderen europäischen Land (vgl. ebd. 51). Das Bildungssystem in Deutschland reproduziert soziale Ungerechtigkeit, anstatt ihr entgegenzuwirken (vgl. Scherr 2003, 91).

Zwei Faktoren sind dabei besonders hervorzuheben. Zum einen die Selektivität des Schulwesens und die damit einhergehende soziale Entmischung. Das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland selektiert nach „sozialer Lage, kulturellem Kapital im sozialen Nahraum, regionaler Zugehörigkeit und /oder ethnisch kultureller Herkunft“ (BMFSFJ 2002, 155.). Mit besseren Herkunftsbedingungen steigen auch die Bildungschancen und dementsprechend werden die Schüler auf die Schulformen verteilt. So finden sich in Schulen mit niedrigerem Bildungsabschluss eher Schüler mit tendenziell schlechteren Herkunftsbedingungen und in Schule mit höheren

Bildungschancen eher Schüler mit besseren Herkunftschancen. Durch die fehlende Durchmischung verringern sich die Bildungsaspirationen von Schülern mit ungünstigeren Bildungsvoraussetzungen (vgl. Marquardt 2012, 163). Ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt, dessen Fokus weiterhin auf dem Bildungsabschluss der potentiellen Angestellten liegt, sind also geringer, womit ein geringeres Einkommen, ein geringerer sozialer Status und geringere Teilhabechancen einhergehen. Fügt man jetzt die Veränderung von Bildung und der wachsenden Bedeutung von non-formaler und informeller Bildung hinzu, vergrößert sich der Abstand zwischen denjenigen mit und denjenigen ohne günstigen Bildungsvoraussetzungen. Die informellen Bildungsprozesse, für die in der Schule die Ressourcen fehlen um den Kindern und Jugendlichen Räume dafür anzubieten, wirken sich also zusätzlich benachteiligend auf die Chancengleichheit aus (vgl. Rausch/Berndt 2012, 34). Mit der zunehmenden Bedeutung von informellem Wissen vergrößert sich somit der Abstand zwischen den Bildungsschichten. Diese Entwicklung setzt die Schule zusätzlich unter Druck.

Die Anforderungen an die Schule sind gestiegen und sie gerät in zunehmendem Maße in einen Bereich der Überforderung. Sie holt sich Unterstützung von der Jugendhilfe, mit denen sie Kooperationen eingeht um den Ganztagsbetrieb zu gestalten, oder in direkter Form von Schulsozialarbeit. Sie soll der Schule helfen ihre wachsende Zahl an Aufgaben zu bewältigen und für den erfolgreichen Schulbesuch der Schüler zu arbeiten.

8. JUGENDHILFE IN DER SCHULE

Aus diesen Gründen zieht die Schule nun vermehrt Jugendhilfe in Schule mit ein. Schulsozialarbeit beziehungsweise Schulsozialpädagogik ist kein festgesetzter Begriff. Vereinfacht gesagt kommt Sozialarbeit in den Raum der Schule hinein (vgl. Just 2013, 20). Schulsozialarbeit ist ein Teil der Jugendhilfe neben der offenen Kinder- und Jugendarbeit, der Einzelfallhilfen, der außerhäuslichen Unterbringung und anderen Bereichen. Trotz ihres Einsatzortes Schule sind sie in ihrer Arbeit, ihrem methodischen Vorgehen und ihrem Theorieverständnis nach der Jugendhilfe angegliedert. „Jugendhilfe in Schule“ und Schulsozialarbeit werden hier gleichbedeutend verwendet.

Mehrere Aspekte sprechen für die Zusammenarbeit der beiden Institutionen. Beide Institutionen haben einen gemeinsamen Bildungsauftrag. Jugendhilfe mit ihrem sozialpädagogischen Ansatz und Schule mit ihrem schulpädagogischen Ansatz ergänzen sich und können gemeinsam ihrem gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag nachkommen (vgl. Rausch/Berndt 2012, 21). Da es ihrer beider Aufgabe ist, ist es auf beiden Seiten von Interesse, sich diese Arbeit zu teilen und effektiv zusammen daran zu arbeiten.

Mit der Erkenntnis, dass Allgemeinbildung und informelle Bildungsprozesse Grundlage sind für einen formalen Bildungserfolg, wird die Arbeit der Jugendhilfe als Voraussetzung für Bildung wichtig (vgl. Winkler 2004, 70 zit. n. Knauer 2010, 44; vgl. Göppel 2012, 67f.; vgl. Deinet 2010, 65). Die Arbeit und das Aufgabengebiet der Jugendhilfe erfährt mehr Anerkennung und kann dadurch innerhalb der Zusammenarbeit als starker Partner der Schule gegenüber auftreten. Sie wirkt integrierend und unterstützt schwächere Schüler auch in ihrer Lebenswelt (vgl. Rausch/Berndt 2012, 23), was für die Schüler eine höhere Chance auf einen erfolgreichen Bildungsabschluss bedeutet. Die Arbeit der Jugendhilfe in der Schule befördert die Bildungsgerechtigkeit, was später noch einmal genauer aufgezeigt werden wird.

Auch die Erweiterung des Bildungsbegriffs spricht für eine Zusammenarbeit der beiden Institutionen (vgl. Deinet 2010, 65). Die Jugendhilfe kann Aspekte der Bildung bearbeiten, die für Schule nicht in erster Linie relevant, für das schulische Lernen aber von Bedeutung sind. So sind ein gesundes Selbstbewusstsein, Anerkennung und das Erleben von Selbstwirksamkeit innerhalb der Jugendhilfe Thema und sind eine Voraussetzung für das erfolgreiche Lernen in der Schule. Mit dieser Veränderung des Bildungsbegriffs wird Jugendhilfe geradezu dazu aufgefordert, sich zum einen über ihren Bildungsauftrag und zum anderen über ihren Bildungsbegriff Gedanken zu machen (vgl. Göppel 2012, 72f.; Lindner 2003, 48). Diese beiden Fragen werden in den folgenden Abschnitten behandelt werden.

8.1 BILDUNGSaufTRAG DER JUGENDHILFE

Die Jugendhilfe wird mehr und mehr in die Schule einbezogen. Im ersten Teil wird dargelegt werden, dass die Jugendhilfe einen spezifischen Bildungsauftrag hat, um dann im zweiten Teil darauf einzugehen, warum sie für diese Aufgabe geeignet ist.

Der Bildungsauftrag der Jugendhilfe findet sich im SGB VIII nicht explizit wieder. Aus den Formulierungen einiger Paragraphen lässt sich aber doch eine Verantwortung für Bildung ableiten. Sie soll die Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung unterstützen und fördern. Hierzu zählt auch der Bereich der Bildung, wenn auch hauptsächlich der non-formalen und informellen Bildung. Auch durch die oben beschriebene Erweiterung des Bildungsverständnisses bekommt die Jugendhilfe als Bildungsort mehr Aufmerksamkeit. Durch die Betrachtung von non-formaler und informeller Bildung als weitere Formen von Bildung neben der formalen Bildung und dadurch, dass diese beiden Formen als eine der Voraussetzungen für formale Bildung gelten, rücken nun auch außerschulische Institutionen in den Blickpunkt der Bildungsdebatte (vgl. Marquard 2012, 166; vgl. Scherr 2003, 94f.). Ihre Argumentationen und Arbeitsweisen gewinnen dadurch in der Öffentlichkeit an Gewicht. Dies kann die Chance beinhalten, das Bildungsverständnis insgesamt und die Ziele von Bildung in ihre Richtung, also für die Jugendlichen, zu beeinflussen.

Der gesellschaftliche Auftrag der Jugendhilfe, in Bezug auf die Bildung der nachwachsenden Generation, ist nicht nur die Qualifizierung der Jugendlichen für den Arbeitsmarkt. Vielmehr sollen Kinder und Jugendliche sich auch in anderen Punkten wie z.B. der Demokratie und Menschenrechte bilden können. Aus Kindern und Jugendlichen sollen mündige Erwachsene werden, die kritisch urteilen und so die Grundlage einer demokratischen Gesellschaft werden können (vgl. Scherr 2003, 97). Dabei steht die Jugendhilfe im Spannungsverhältnis zwischen der Ausrichtung ihrer Arbeit an den Jugendlichen und ihrem staatlichen Auftrag (vgl. Scherr 2003, 87). Es ist die immer wieder neu zu lösende Aufgabe der Jugendhilfe diese beiden Interessen auszubalancieren. Einerseits das Streben der Jugendlichen nach Autonomie und Unabhängigkeit zu unterstützen und andererseits den staatlichen Auftrag der Erziehung der Jugendlichen zu eigenverantwortlichen und zugleich gemeinschaftsfähigen Erwachsenen, die selbstbestimmt leben und gleichzeitig eine gesellschaftliche Mitverantwortung tragen, zu erfüllen.

Es ist ein Anliegen der Jugendhilfe jedes Kind und jeden Jugendlichen in seinen Begabungen und Fähigkeiten bestmöglich zu fördern und jedem die gleichen Chancen zu ermöglichen. Deswegen ist es in ihrem Interesse, die Chancen auf

Bildung für jeden jungen Menschen zu verbessern. Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe haben gezeigt, dass die Zusammenarbeit der beiden Systeme ein wichtiger Baustein für die erfolgreiche Bildung von jungen Menschen ist, besonders bei denen, die aus sozial schwierigen Verhältnissen stammen (vgl. Marquardt 2012, 162f.). Dieser Ansicht ist auch der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, der für eine frühzeitige Zusammenarbeit der beiden Systeme wirbt, um den Grundstein für erfolgreiche Bildungskarrieren zu legen (vgl. BMFSFS 2005, 345). Dies geschieht dadurch, dass Soziale Arbeit in Jugendeinrichtungen und Schule die Jugendlichen in ihrer alltäglichen Lebensbewältigung unterstützt und Kompetenzen der Alltagsbewältigung vermittelt (vgl. Thiersch 2001, 779). Damit schafft die Jugendhilfe mit der Bearbeitung von Problemen jeglicher Art im sozialen Nahraum der Jugendlichen die Voraussetzung für die Schüler, sich überhaupt erst auf Schule und Bildung einlassen zu können. Auf dieser Grundlage soll die Zusammenarbeit der beiden Institutionen die Chancen von Kindern und Jugendlichen, die aus ungünstigeren Bildungsverhältnissen stammen, auf einen höheren Bildungsabschluss erhöhen. Außerdem bietet die Jugendhilfe mit ihrem lebensweltlichen Ansatz und ihrer Sozialraumorientierung einen neuen Blickwinkel auf die Kinder und Jugendlichen und eröffnet den Mitarbeitern der Schule neue Perspektiven auf diese.

Auch in den drei Grundprinzipien der Jugendhilfe spiegelt sich der unterschiedliche Arbeitsansatz zur Schule wider: Freiwillig, adressatenoffen, ergebnisoffen (vgl. Schröder 2013, 428). Sie ist in ihrer Struktur und Arbeit dadurch offener als Schule und bietet sich den Jugendlichen als Raum zum Ausprobieren und dem Erfahren von seiner Identität an. Sie bietet Aneignungsräume für Jugendliche und entwickelt mit ihrem sozialräumlichen Blick Möglichkeiten für Bildungsprozesse (vgl. Deinet/Icking 2010, 13). Die Jugendhilfe fordert die Jugendlichen nicht zum Lernen auf, sondern bietet ihnen die Möglichkeit, dies selbst zu tun.

In der Offenheit liegen die Chancen für die Arbeit mit den Jugendlichen. Es können Themen angesprochen, diskutiert und bearbeitet werden, die in der Lebenswelt der Jugendlichen auftauchen und die für die Gegenwart der Jugendlichen eine Bedeutung haben. Dabei stärkt die Jugendhilfe mit ihrem Empowermentansatz die

Persönlichkeit der Jugendlichen und unterstützt sie dadurch in ihrer Alltagsbewältigung (vgl. Thiersch 2001, 786).

Thematisiert werden können die zukünftigen Anforderungen des Erwachsenenseins nicht nur in Bezug auf das auf sie zukommende Erwerbsleben, sondern auch auf private, gesellschaftliche und politische Aspekte hin, wenn es dem Interesse der Jugendlichen entspricht. So wird die Fokussierung von der Arbeitswelt genommen und auch andere Bereiche des Lebens können Platz in Fragen der Zukunftsplanung finden. Dies nimmt zum einen einen Teil des Drucks von den Jugendlichen, die sonst in Bezug auf ihre Zukunft meist nur mit den Anforderungen des Arbeitslebens konfrontiert werden. Zum anderen können sie eventuelle Ideen, Sorgen und Fragen stellen, diskutieren und bearbeiten.

Die Jugendhilfe schafft so einen Ausgleich zur Leistungsorientierung der Schule mit ihren Leitlinien Empowerment, Orientierung an der Lebenswelt, Beziehungsarbeit und den Grundprinzipien ihrer Arbeit.

In ihrer Arbeit erfüllt die Jugendhilfe vor allem zwei Funktionen. Zum einen hat sie eine nichtformelle Bildungsfunktion und zum anderen eine Unterstützungsfunktion für Kinder, Jugendliche und ihre Familien in schwierigen Lebenslagen (vgl. Knauer 2010, 44). Die Jugendhilfe hat einen Bildungsauftrag, den sie in der Vergangenheit aufgrund anderer Themen zu wenig diskutiert und thematisiert hat. Die Unterstützungsfunktion stand im Vordergrund, weswegen man sich nicht ausreichend mit der Frage der Bildung beschäftigt hat (vgl. Lindner 2003, 49; vgl. Deinet 2003, 217). Es ist notwendig, dass sich die Jugendhilfe in die Bildungsdebatte einbringt und ihre Ansichten und ihr Bildungsverständnis öffentlich vertritt. Es ist ihr Anliegen, die Interessen und Themen der Jugendlichen zu vertreten und dies schließt auch bildungspolitische Themen wie Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit mit ein.

Die Jugendhilfe in das Einsatzgebiet Schule zu holen ist also sinnvoll für die Schüler und den Schulerfolg der Schülerschaft insgesamt und das nicht nur auf die Versorgungsebene beschränkt, sondern auch als Teil des bildenden Bereiches von Schule. Zudem übernimmt Jugendhilfe nicht nur eine kompensatorische Funktion gegenüber der Schule, sondern auch das Bildungs- und Möglichkeitenspektrum der Schule wird zum Gewinn der Jugendlichen erweitert. Denn mit der Veränderung und

Erweiterung des Bildungsbegriffs, werden die Kompetenzen von Jugendhilfe in der Schule gebraucht, um nicht nur formale Bildung, sondern auch informelle und non-formale Bildungsprozesse anzuregen.

8.2 BILDUNGSBEGRIFF DER JUGENDHILFE

Um in der Debatte um Bildungsförderung und in der Zusammenarbeit mit Schule einen besseren Standpunkt einnehmen zu können, ist es von essentieller Bedeutung, dass Jugendhilfe ihre Ziele vertritt und des Weiteren einen eigenen Bildungsbegriff entwickelt (vgl. Scherr 2003, 88; Lindner 2003, 53). Zum einen, da sie dadurch begründete Argumente in Verhandlungen vorbringen kann (vgl. Thimm 2010, 76) und zum anderen, damit sie ihre Ziele mit einbringen und den Fokus von Bildung von der Arbeitswelt auf andere Lebensbereiche ausweiten kann. So fördert die Jugendarbeit mit ihren Angeboten eine umfassende Persönlichkeitsbildung (vgl. Bolay 2010, 40) und schafft vielfältige „Gelegenheiten der Aneignung kognitiver und sozialer, ästhetischer und moralischer Kompetenzen. Es kann autonomes und gleichzeitig verantwortungsbewusstes Denken und Handeln unterstützen und Handlungsfähigkeiten fördern, deren Eckpfeiler Verantwortung gegenüber den Mitmenschen und Verantwortung gegenüber sich selbst sind.“ (Bundesjugendkuratorium 2001, 6) Dies ist das Ziel der Arbeit der Jugendhilfe. Um zu diesem Ziel zu gelangen braucht es einen Bildungsbegriff auf deren Grundlage sie arbeiten kann. Wenn sich Jugendhilfe gegen die Forderungen von Schule behaupten soll, braucht sie dafür unter anderem einen eigenen Bildungsbegriff, um gegen eventuell einseitige Ansichten der Schule argumentieren und bestehen zu können (vgl. Scherr 2003, 91). Welche Aspekte der eigene Bildungsbegriff umfasst, wird nun erarbeitet werden.

Die Jugendhilfe setzt in ihrem Verständnis von umfassender Bildung einen anderen Schwerpunkt als die Schule. Während das primäre Ziel der Schule der Wissenszuwachs der Schüler ist, hat die Jugendhilfe die Entwicklung der Persönlichkeit und die Subjektwerdung des Jugendlichen im Fokus. Bildung ist mehr als Lernen und mehr als die Qualifizierung auf einen Beruf. Hier liegt ein großer Kritikpunkt der Jugendhilfe gegenüber der Schule, der in der Zusammenarbeit zu Problemen zwischen den beiden Institutionen führen kann. Es wird bemängelt, dass die Bildungsleistung der Schule auf die zukünftige Erwerbsarbeit angelegt ist und die

Persönlichkeitsentwicklung des Schülers auch nur in Bezug auf die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen verfolgt wird. So werden inzwischen zwar auch vermehrt Kompetenzen und Fähigkeiten in der Schule beigebracht und vermittelt, aber nur aus der Not heraus, die Forderung des Arbeitsmarktes nach diesen Kompetenzen zu erfüllen. Die Erlangung dieser Fähigkeiten wird nicht ausschließlich für sich selbst genommen als wertvoll betrachtet, sondern erfährt erst durch ihre Verwertbarkeit in der Arbeitswelt ihre Bedeutung. Das Bildungsverständnis der Jugendhilfe ist auf dieselben Fähigkeiten gerichtet, fügt ihnen aber noch einige Facetten hinzu. Außerdem ist ihr Ziel nicht die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt, sondern die eigentätige Entwicklung der Persönlichkeit der jungen Menschen für ihre Zukunft.

Das Ziel von Jugendhilfe bezogen auf den Jugendlichen ist die Unterstützung zu einer selbstbestimmten Lebenspraxis. Jugendliche sollen befähigt werden, selbstbestimmt und rational verantwortet ihr Leben zu führen. Dabei soll ein Mittelweg gefunden werden zwischen dem Aushalten gesellschaftlicher Zwänge und dem Ausleben von Wünschen und Bedürfnissen (vgl. Scherr 2003, 93). Dabei ist Jugendarbeit aufgefordert, „Jugendliche bei der Suche nach tragfähigen Lebensentwürfen zu unterstützen, d.h. auf Erfahrungen der Ohnmacht, des Scheiterns, der Perspektivlosigkeit, Ausgrenzungen und Diskriminierung ebenso zu reagieren wie auf den generellen biographischen, politischen und kulturellen Sinn- und Orientierungsbedarf Jugendlicher“ (ebd. 93). Mit diesem Ziel in Verbindung steht das Bildungsverständnis der Jugendhilfe.

In der Debatte um einen eigenständigen Bildungsbegriff werden von verschiedenen Autoren verschiedene Vorschläge gebracht, wie der Bildungsbegriff der Jugendhilfe aussieht und was er enthält. Folgende Aspekte kommen in den Ausführungen häufiger vor und sollen an dieser Stelle ausgeführt werden. Es ist in keinem Fall eine abschließende Liste, sondern nur ein erster Überblick über die Komponenten eines Bildungsbegriffs der Jugendhilfe.

Der erste Aspekt, der mit am häufigsten aufgeführt wird ist der, dass Bildung *mehr ist als Wissenserwerb* oder Lernen (vgl. BMFSFJ 2005, 108; vgl. Deinet/Icking 2010, 11; vgl. Göppel 2012, 74/77; vgl. Lang 2012, 216; vgl. Marquard 2012, 165). Es ist den Autoren offenbar wichtig festzuhalten, dass der Bildungsbegriff der Jugendhilfe

umfassender und vielfältiger ist, als das als eng dargestellte Bildungsverständnis der Schule. Dies mag davon herrühren, dass sie vor allem im Vergleich mit der Schule um Bildungsleistungen gesehen wird und sich deshalb in Relation zur Schule stellt, um damit selbst den Ausgang des Vergleichs für sich positiv zu beeinflussen. Das Bildungsverständnis der Schule wird hier zum Bezugspunkt eines eigenen Bildungsbegriffs. Zudem könnte das „mehr als“ so verstanden werden, dass es umfassender, vollständiger und besser sei, um sich zum einen dadurch einen festeren Standpunkt zu verschaffen und zum anderen schwingt in dieser Äußerung eine deutliche Kritik am Bildungsverständnis der Schule mit (vgl. BMFSFJ 2005, 120). Die Jugendhilfe möchte sich von der Schule absetzen und Interesse an dem „mehr“ wecken, damit sich das Publikum für das Bildungsverständnis der Jugendhilfe interessiert.

Der zweite Aspekt ist, dass das Ziel der Bildung die *Entwicklung der Persönlichkeit* ist (vgl. Scherr 2003, 93; vgl. Lang 2012, 215; vgl. Marquard 2012, 164). Die Jugendhilfe arbeitet darauf hin, dass Jugendliche sich in ihrer Persönlichkeit entfalten und erleben können. Hier legt die Jugendhilfe den Fokus auf den Jugendlichen, wie er ist und wer er sein kann, und nicht darauf, was er weiß und was er gelernt hat. Die Jugendlichen sollen sich selbst, ihre biografische Geschichte und Erfahrungen wahrnehmen und ergründen. Dies können sie nur selbst tun, sodass die Jugendhilfe hier nur den Anstoß und Gelegenheiten bieten kann dies auch zu tun. Die Jugendlichen brauchen einen Raum, um dies tun zu können, in dem sie keine Angst vor Bewertung oder Korrektur haben müssen. Die Jugendhilfe bietet den jungen Menschen diesen Raum durch ihre akzeptierende und tolerierende Haltung und durch den Empowermentansatz.

Der dritte und vierte Aspekt gehören mit zur Entwicklung der Persönlichkeit. Zum einen ist es die *Eigenständigkeit* und zum anderen die Fähigkeit zu *kritischem Denken*. Beide Eigenschaften sind Teil der Persönlichkeitsentwicklung. Das Ziel von Bildung wird unter dem Aspekt als Entwicklung des jungen Menschen zu einer eigenständigen Persönlichkeit verstanden. Der Jugendliche soll in die Lage versetzt werden, sein Leben selbstbestimmt zu führen. Der Mensch soll einen Eigensinn entwickeln, genauer gesagt die Entwicklung der Wahrnehmungs-, Sprach-, Handlungs- und Urteilsfähigkeit (vgl. Scherr 2003, 93; vgl. Scherr 2003, 100). Durch

die Ausbildung dieser Fähigkeiten, werden die Selbstbestimmung und die eigenständige Lebensführung befördert. Der Jugendliche kann so selbst entscheiden, wie er sein Leben verbringen will und dementsprechend handeln. Dazu gehört auch die Fähigkeit kritisch zu denken und sich ein eigenes Urteil bilden zu können. So ist es wichtig dem Jugendlichen den Raum zu geben, dass er „sich mit einer gewissen Ernsthaftigkeit und Neugierde mit den Schlüsselthemen des individuellen und gesellschaftlichen Lebens auseinandersetzt, dass man versucht, Orientierung im Leben und eigene Standpunkte bezüglich wichtiger Fragen zu gewinnen, dass man ein zunehmend differenziertes Bewusstsein der eigenen (persönlichen, historischen, kulturellen) Lage erwirbt und zu zunehmend klarer begründeten Urteilen und Wertungen kommt.“ (Göppel 2012, 77). Diese Fähigkeiten kann der Jugendliche in allen Lebensbereichen anwenden und nutzen, um seine Zielen zu erreichen.

Die Jugendhilfe betont in ihrem Bildungsverständnis die Notwendigkeit der aktiven Teilnahme des Jugendlichen in dem Bildungsprozess. Ein Lernziel kann nicht erreicht werden, wenn der Betroffene dieses Ziel nicht verfolgt und an dem Bildungsprozess nicht teilnimmt (vgl. Thimm 2010, 76). Ohne die Aneignung dieses Ziels durch den Jugendlichen, kann es nicht erreicht werden. Dies gilt sowohl für Wissensziele, als auch für die Persönlichkeitsentwicklung. Für den zweiten Teil ist es aber umso wichtiger, da hier die Motivation höher sein muss, da der Prozess schwieriger zu durchlaufen ist. Vereinfacht formuliert, verlangt es weniger persönlichen Einsatz den Prozess der Photosynthese zu verstehen, als die Entwicklung von Selbstbewusstsein oder die Frage nach den eigenen Lebenszielen zu beantworten. Im Prozess der Aneignung, in dem der Jugendliche sich einen Bildungsinhalt oder ein Thema zu Eigen macht, liegt die Verantwortung beim Jugendlichen. Die Schule oder die Jugendhilfe übernehmen nur eine unterstützende Rolle. Die Jugendhilfe schafft den Raum, in dem der Jugendliche sich bilden kann (vgl. Lang 2012, 215; vgl. Bundesjugendkuratorium 2001, 6). Sie ist die Begleitperson in dem Prozess und nicht der Verantwortliche.

Die Jugendhilfe bietet den Jugendlichen den Raum, sich selbst zu bilden. Dabei spielen die Entwicklung der Persönlichkeit, eine kritische Haltung, ein eigenständiger Lebensentwurf und die Entwicklung von individuellen Fähigkeiten eine bedeutende

Rolle. Das Bildungsverständnis der Jugendhilfe ist differenziert und dreht sich um den Jugendlichen. Die Bildungsleistung der Jugendhilfe ist die Lebensbewältigung, die wiederum als Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme an formalen Bildungsprozessen gilt (vgl. Bundesjugendkuratorium 2001, 14). In der Trias von formaler, non-formaler und informeller Bildung entsprechen die non-formale und informelle Bildung dem Bildungsverständnis der Jugendhilfe, wodurch die Schule in ihrer Rolle als zentrale Bildungsinstanz relativiert wird (vgl. Göppel 2012, 76). Der Jugendhilfe wird damit ein größerer Stellenwert in der Debatte um Bildungsleistungen gewährt.

Zusammengenommen bedeutet dies, dass Schule aus verschiedenen Gründen Jugendhilfe in die Arbeit der Schule mit einbezieht. Jugendhilfe an der Schule einzusetzen ist sinnvoll, da durch das erweiterte Verständnis von Bildung auch den außerschulischen Bildungsmöglichkeiten mehr Anerkennung zukommt, die Schule mit den neuen Anforderungen überfordert ist und die Jugendhilfe an sich einen Bildungsauftrag hat, den sie auch an der Schule umsetzen kann. Die Jugendhilfe ist in der Lage diese Aufgabe zu übernehmen, sieht in ihrer neuen Rolle aber nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile. Um diese gemischten Ansichten der Zusammenarbeit soll es in den nächsten Abschnitten gehen.

8.3 CHANCEN DER ZUSAMMENARBEIT

Die Ansiedelung von Jugendhilfe in Schule verspricht die Möglichkeit von positiven Effekten auf mehreren Ebenen. Beginnend auf der Ebene des einzelnen Schülers und der Schülerschaft insgesamt und für die Schule als Institution, aber auch für die Jugendhilfe selber, zeigen sich positive Aspekte der Zusammenarbeit. Auch die Förderung der Bildungsgerechtigkeit wird dadurch unterstützt.

8.3.1 VORTEILE FÜR DEN EINZELNEN SCHÜLER

Für den einzelnen Schüler tritt hier ein neuer Akteur in dem System Schule auf, der in einigen Dingen anders arbeitet, als der Schüler es allgemein von der Lehrerschaft gewohnt ist. Ein bedeutender Teil der Arbeit von Lehrkräften besteht in der Beurteilung von der Leistung ihrer Schüler. Das Verhalten und die Arbeit des Schülers werden bewertet und in unterschiedlichen Rahmenkategorien eingeordnet. Diese Leistungsbewertung geschieht in der Arbeit der Jugendhilfe nicht, was einen entscheidenden Unterschied zur Schule darstellt (vgl. Bolay 2010, 39).

In ihrer Arbeit setzt die Jugendhilfe ihre eigenen Arbeitsgrundsätze und Prinzipien mit ein, die sich von der Funktionsweise der Schule unterscheiden. Als Voraussetzung für ihre Wirksamkeit sieht die Jugendhilfe u.a. folgende Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um die Arbeit mit Jugendlichen erfolgreich gestalten zu können. Der Jugendliche braucht Vertrauen in die vertrauliche Natur der Zusammenarbeit und er muss sich freiwillig in die Zusammenarbeit begeben. Der Mitarbeiter der Jugendhilfe braucht fachliche Kompetenzen und Lebensweltnähe zum Jugendlichen. Des Weiteren ist seine Arbeit Dienstleistungs- und Subjektorientiert (vgl. Baier 2010, 256ff.) Der Schüler in seiner Lebenswelt steht hier mit seinen Gedanken, Problemen und Ressourcen im Vordergrund, ohne Angst dafür bewertet zu werden. Diese Aspekte ermöglichen die Chance einer Zusammenarbeit von Jugendhelfemitarbeiter und Schüler auf gleicher Augenhöhe, wenn sie denn realisiert wurden (vgl. Bolay 2010, 40). Der Schüler hat hier die Möglichkeit innerhalb einer fast symmetrischen Beziehung seine Probleme und Schwierigkeiten zu bearbeiten, um gemeinsam zu einer Lösung zu gelangen, die für ihn und seine Lebenswelt zugeschnitten ist.

8.3.2 VORTEILE FÜR DIE SCHULE

Auf der Ebene der Schule kann der sozialpädagogische Blick der Jugendhilfe neue Sichtweisen auf Fragen der Schule öffnen. Außerdem kann mit Hilfe der Kontakte und der vernetzten, lebensweltlichen Arbeit der Jugendhilfe eine Öffnung der Schule zum Sozialraum hin gelingen. Schule und Jugendhilfe tragen beide Verantwortung für die Anerkennung und Zugehörigkeit der Jugendlichen im Gemeinwesen und können diese Aufgabe in der Zusammenarbeit gemeinsam wahrnehmen (vgl. Müller 2010, 27). Zudem ist es erwiesen, dass Jugendhilfe, die an der Schule angesiedelt ist, die Integration von sozial gefährdeten Kindern und Jugendlichen befördert (vgl. Fischer et. al. 2010, 294). Damit verbessert sie das Klima innerhalb der Schule und hilft dabei den Schulerfolg von einer möglichst großen Zahl von Schülern zu fördern. Die Förderung der Bildungsgerechtigkeit ist ein zentrales Anliegen der Jugendhilfe und soll an dieser Stelle genauer betrachtet werden.

8.3.3 FÖRDERUNG DER BILDUNGSGERECHTIGKEIT

Die Akquisition von Bildung ist eine zentrale Bedingung für die Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen und zählt zu den Menschenrechten der nachwachsenden Generationen. Sie ist ein wichtiger Bestandteil der Grundlage für die Lebenszugänge

und Teilhabechancen der Kinder und Jugendlichen (vgl. Marquardt 2012, 162). Je höher der Bildungsabschluss, desto größer ist die Chance auf einen besser bezahlten Arbeitsplatz oder auch den Arbeitsplatz zu bekommen, den man unbedingt haben möchte. Das Ziel der Bildungspolitik und der Umsetzung in den Schulen sollte also sein, dass jeder Schüler den höchstmöglichen Bildungsabschluss erreicht. Folglich ist es die Aufgabe der Schule jeden zu fördern und dabei zu helfen sein/ ihr Potenzial zu erreichen.

In der Praxis zeigt sich jedoch, dass dieses Ziel nicht erreicht wird. Die Schule allein kann die Bildungsgerechtigkeit und damit einhergehend Chancengleichheit, nicht zufriedenstellend gewährleisten. Will sie sich dahingehend verbessern, braucht sie die Hilfe, Unterstützung und das Know How der Kinder- und Jugendhilfe. Eine zukunftsorientierte Bildung, die die emotionale, soziale und schulische Persönlichkeitsentwicklung unterstützt, ist auf die enge Zusammenarbeit und „Verschränkung der Inhalte, Methoden und Strukturen des Systems Schule mit den allgemeinen und spezifischen Förderangeboten der Vielfalt der Träger der Kinder- und Jugendhilfe“ (Marquardt 2012, 162) angewiesen. Studien belegen, dass die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe z.B. in Form der Schulsozialarbeit „der Ausgrenzung sozial gefährdeter Kinder und Jugendlicher entgegenwirkt, wobei sich die positiven Effekte im zeitlichen Verlauf weiter stabilisieren“ (Fischer et. al. 2010, 294). Die Kontinuität und der durch diese Zusammenarbeit ermöglichte Aufbau von Beziehungen sind ein Grundstein der sozialen Arbeit an Schulen. Unter Beziehungsarbeit, als ein wichtiger Anteil der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen, versteht man „all jene Aktivitäten und Bemühungen, die zur Herstellung und Aufrechterhaltung eines personalen Kontakts eingebracht werden“ (Schröder 2013, 427). Auf Basis eines professionellen Kontakts zwischen Mitarbeitern der Jugendhilfe und den Jugendlichen können so vertrauensvoll und akzeptierend Probleme und Schwierigkeiten der Jugendlichen besprochen werden. Dabei blickt die Jugendhilfe nicht nur auf den schulischen Rahmen, sondern bietet die Möglichkeit der Bearbeitung von Problemlagen, die außerhalb der Schule liegen. Sie fördert die allgemeine Lebens- und Bewältigungskompetenz und bietet dadurch den Aufbau der Grundlage, ohne die schulisches Lernen nicht oder nur schwer möglich wäre. Auch das Bildungsverständnis der Jugendhilfe unterstützt den Jugendlichen in seiner

Selbstbildung in der informellen und nicht-formalen Bildung und erhöht somit seine Chancen auf einen erfolgreichen Bildungsabschluss.

8.3.4 VORTEILE FÜR DIE JUGENDHILFE

Durch die Entwicklung hin zu Ganztagschulen verbringen die Schüler immer mehr Zeit in der Schule und haben weniger Freizeit zur Verfügung, in der sie Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendhilfe aufsuchen könnten. Einer Jugendhilfe, die lebensweltlich arbeitet, ist es also ein Anliegen, dort zu sein, wo Jugendliche sind – also in der Schule (vgl. Thimm 2010, 6). Außerdem sind alle Kinder und Jugendlichen an einer Schule angegliedert. Theoretisch ist es nun möglich, dass die Jugendhilfe alle Kinder und Jugendlichen erreicht und nicht nur jene, die Einrichtungen der Jugendhilfe aufsuchen. Präventive Maßnahmen können großflächig angelegt und umgesetzt werden.

Gleichzeitig sichert sich die Jugendhilfe ihr Dasein. Der Ausbau der Ganztagschulen und die damit einhergehende zunehmende Anwesenheit der Jugendlichen in der Schule führen dazu, dass weniger Jugendliche Einrichtungen der Jugendhilfe aufsuchen (können). Aus diesem Grund bekommt die Jugendhilfe Probleme in der Argumentation um ihre Legitimation und damit ihrer Finanzierung. Eine Jugendhilfe, die sich in der Schule ansiedelt und dort ihre Arbeit ausführt, zeigt ihre Flexibilität und ihr Verantwortungsbewusstsein, und steht dadurch kommunalpolitisch besser da (vgl. ebd. 6).

8.4 RISIKEN DER ZUSAMMENARBEIT

Auch bei den Risiken der Zusammenarbeit ergeben sich die Folgen auf mehreren Ebenen. Das Einbeziehen der Jugendarbeit in die Schule kann negative Folgen für die Schüler haben, aber auch für die Jugendhilfe an sich.

8.4.1 SCHON- UND RÜCKZUGSRÄUME VON JUGENDLICHEN VERSCHWINDEN

Für die Kinder und Jugendlichen bedeutet diese Entwicklung, dass die Schule mehr Raum in ihrem Leben einnimmt. Sie verbringen mehr Zeit innerhalb dieses Systems und weniger Zeit damit, sich ihre eigenen Räume zu suchen, in denen für sie Aneignungs- und Entwicklungsmöglichkeiten fernab von der Schule bestehen. Mit dem Fokus auf Qualifizierungserweiterung entsteht ein Druck auf alle Akteure, die sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigen, ihre Angebote auch auf die Qualifizierung ihrer Nutzer auszurichten (vgl. Scherr 2003, 96). Dies betrifft auch

Bereiche, die ursprünglich als Schonraum für Kinder und Jugendliche galten, wie zum Beispiel die Kindertagesstätten oder der Bereich der Jugendhilfe (vgl. ebd. 96). Da es zu den Aufgaben der Jugendhilfe zählt, sich für die Interessen der Jugendlichen einzusetzen und ihr Angebot an ihnen auszurichten, kann es nicht im Interesse der Jugendhilfe sein, dabei zu helfen, diese Schonräume zu reduzieren. Sie steckt dadurch in einer Zwickmühle zwischen ihrem Auftraggeber, dem Staat, und ihrem Schutzbefohlenen, dem Jugendlichen. Zwischen diesen beiden Interessen zu vermitteln, sich zwischen diesen beiden Standpunkten zu verorten und mit dieser Lage umzugehen ist einerseits eine grundsätzliche und andererseits eine tägliche Aufgabe der Jugendhilfe, die es zu bewältigen gilt. Dieser Zwiespalt ist zwar nicht neu, doch gewinnt die staatliche Seite durch Ökonomisierungsbestrebungen, steigende Qualifizierungsanforderungen und Wettbewerbsdenken ein stärkeres Gewicht.

8.4.2 JUGENDHILFE WIRD FÜR DAS *BEREITSTELLEN VON HUMANRESSOURCEN* VERWENDET

Mit dieser veränderten Gewichtung der beiden Interessen geht die Gefahr einher, dass Jugendhilfe als Mittel angesehen wird, um eine bessere und qualifiziertere Beschäftigungsfähigkeit der Jugendlichen zu erreichen. Mit der Nachfrage der Erwerbswelt nach Menschen, die nicht nur formal einen erfolgreichen Bildungsabschluss besitzen, sondern auch verwertbare soziale und personale Kompetenzen vorzeigen können, entsteht ein Druck auf die Akteure, denen die Entwicklung einer vielfältigen und multidimensionalen Persönlichkeit der Jugendlichen am Herzen liegt, wie z.B. der Jugendhilfe (vgl. Lindner 2003, 51). Sie gerät somit unter den Erwartungsdruck, bessere Ergebnisse zu erbringen. Schwierig wird es dadurch, dass die Jugendhilfe sehr wohl ein Interesse daran hat, dass sich Jugendliche bestmöglich entwickeln, in ihrer eigenen Art und Weise, und dazu auch soziale und personale Fähigkeiten gehören. Dieses Anliegen rührt jedoch nicht aus ökonomischen Interessen der Erwerbswelt her, sondern aus der Sache selbst. Wie oben beschrieben möchte die Jugendhilfe den Jugendlichen dabei unterstützen ein mündiger, selbstständiger und kritisch denkender Mensch zu werden, der seine Vorstellung vom Leben lebt und eventuell auf ihn zukommende Probleme bewältigen kann. Es geht ihr um den Menschen als Ganzes, um seiner selbst willen. Durch die verstärkten Interessen von außen dieses Ergebnis verwenden zu wollen, besteht die

Gefahr, dass die Arbeit der Jugendhilfe dafür ausgenutzt wird, sie sich sozusagen nichtsahnend der Produktion von Humankapital verschreibt.

Kritisch wird es vor allem dann, wenn die Finanzierbarkeit der Arbeit der Jugendhilfe an diesem Kriterium der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit abhängig gemacht wird (vgl. Scherr 2003, 96f.). Die Jugendhilfe muss hier genau betrachten, welche Forderungen ihr explizit und implizit gestellt werden und welche Ziele damit erreicht werden sollen. In einem solchen Moment kann sie sich auf ihren Auftrag berufen, den jungen Menschen dabei zu unterstützen, zu einem eigenständigen und gesellschaftsfähigen Menschen heranzuwachsen (SGB XVIII § 1 Abs. 1). Dieses Ziel kann sie sowohl in Häusern der Jugendhilfe, aber auch innerhalb der Schule verfolgen.

Betrachtet man die Zusammenarbeit mit der Schule aus Sicht der Jugendhilfe, besteht die Angst, dass die Jugendhilfe ihre Autonomie verlieren und sich der Schule unterordnen muss. Diese Befürchtung des Verlusts der Eigenständigkeit wird im nächsten Absatz erläutert.

8.4.3 JUGENDHILFE VERLIERT IHRE EIGENSTÄNDIGKEIT

Fangen Mitarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe an in der Schule mitzuarbeiten, dann sind sie es, die das Gebäude der Schule betreten, sprich, sie begeben sich in das System Schule. Aufgrund des vergrößerten Aufgabengebietes der Schule, wie oben beschrieben, was sie alleine nur mit großer Mühe bearbeiten könnte, kommt es der Schule entgegen, wenn Sozialarbeiter sich eines Teils der Arbeit in der Schule annehmen. Dann können sich die Lehrer hauptsächlich um die Probleme rund um den Unterricht kümmern. Schnell kann es zu der Forderung an die Sozialarbeiter kommen, dass ihre Aufgabe die Rausnahme und Betreuung von Störenfriedern und die Gestaltung des Nachmittagsprogramms der Kinder und Jugendlichen ist (vgl. Müller 2010, 27). In dieser Rollenverteilung sollen sie der Schule Arbeit abnehmen und sie in ihrem Alltag entlasten.

Eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe, in der beide Partner sich und ihre Aufgaben gegenseitig schätzen, ist die ideale Grundlage einer Kooperation. Allerdings bedeutet auch die idealste Form der Kooperation Einbuße in der Autonomie hinzunehmen (vgl. Thimm 2010, 75), da Kompromisse und Abstimmung mit einem Partner nötig sind.

Diese Verhandlungen führen dann idealerweise zu synergetischen Effekten und ein verbessertes Gesamtergebnis wird erreicht. Trotz dieses erhofften positiven Endergebnisses, bedeutet die Abstimmung und das aufeinander Eingehen einen Verlust an Autonomie.

Für die Jugendhilfe besteht das Risiko, dass sie mit den befürchteten Autonomieverlusten und generell durch das Schließen von Kompromissen ihre Eigenständigkeit und außerdem ihre Prinzipien verliert (vgl. Scherr 2003, 92), bzw. in der Befolgung darin behindert wird. In wie weit die Jugendhilfe ihre Prinzipien weiterhin befolgen kann oder sie doch gezwungen ist, sie zu lockern, wird im folgenden Gliederungspunkt dargestellt werden.

8.4.4 STRUKTURPRINZIPIEN DER JUGENDHILFE SIND IN DER SCHULE EINGESCHRÄNKT

Innerhalb der Zusammenarbeit mit der Schule hat die Jugendhilfe die Befürchtung, dass sie ihre Strukturprinzipien nicht mehr problemlos befolgen kann. Die wichtigsten Prinzipien sind Freiwilligkeit, Partizipation, Selbstorganisation, Ganzheitlichkeit und Lebensweltorientierung (vgl. Lang 2012, 216).

Freiwilligkeit ist gegeben, wenn Jugendliche sich aus eigener Entscheidung an die Jugendhilfe wenden und aus freien Stücken an Angeboten teilnehmen. Dies ist in der Schule eingeschränkt, da dort die allgemeine Schulpflicht herrscht und die Anwesenheit der Schüler verpflichtend ist. Die Jugendhilfe steht vor dem Problem, dass sie die Anwesenheit der Schüler fordern und kontrollieren muss, was dem Grundsatz der Freiwilligkeit entgegensteht.

Partizipation und Selbstorganisation lassen sich auch innerhalb der Schule verwirklichen, mit der Einschränkung, dass man sich an die Struktur und Vorgehensweisen der Schule hält. Innerhalb dieses Rahmens lassen sich Ideen und Meinungen der Schüler in die Angebote integrieren.

Ganzheitlichkeit und *Lebensweltorientierung* können auch in der Schule von der Jugendhilfe ermöglicht werden. Dafür ist es notwendig, dass die Mitarbeiter sich auch außerhalb der Schulmauern umsehen, Netzwerke bilden und sich am Sozialraum orientieren. Kennen sie die Lebensumstände der Jugendlichen und ist die Möglichkeit der Elternarbeit gegeben, dann können Probleme der Jugendlichen nicht nur mit dem Blickwinkel auf die Schule, sondern auch mit dem Bezug zu ihrer

Lebenswelt und ihrem sozialen Nahraum behandelt werden. Sie muss sich dabei nur aus dem Standpunkt Schule heraus neu orientieren und ihre Beziehungen zum Sozialraum neu gestalten.

Betrachtet man die möglichen Gefahren für die Jugendhilfe, wenn sie sich in die Welt der Schule begibt, ist es sinnvoll einige Aspekte zu betrachten, die die Jugendhilfe verfolgen sollte, um die Zusammenarbeit besser und zufriedenstellender gestalten zu können.

8.5 WAS MUSS DIE JUGENDHILFE BEACHTEN

Mit dem Einzug der Jugendhilfe der Schule findet sich die Jugendhilfe in einem neuen System wieder, mit neuen Bedingungen. Um ihren Arbeitsansatz und ihre Vorgehensweisen zu bewahren und nicht unter den Forderungen der Schule, die von einer stärkeren Position aus verhandelt, unterzugehen, sollte sie sich eine kritische und reflektierte Einstellung in Bezug auf ihre Arbeit erhalten. Forderungen, die an sie gestellt werden, müssen hinterfragt werden. Sie sollte sich ihre Ziele immer wieder aufs Neue bewusst machen und fragen, wie ein jeder Teil ihrer Arbeit sie näher an dieses Ziel bringt, oder sie weiter davon entfernt. Vereinfacht gesagt braucht sie ein Bewusstsein über ihre Arbeit.

Wie oben schon ausgeführt braucht die Jugendhilfe einen eigenen Bildungsbegriff und sie muss ihren spezifischen Bildungsauftrag verfolgen. An einem Ort, in dem der formalen Bildung die wichtigste Rolle zugesprochen wird, muss Jugendhilfe ihren erweiterten Bildungsbegriff und ihre eigenen Bildungsideale hervorbringen und vorantreiben. Dies sollte sie auch gegenüber den Lehrerkollegen innerhalb der Schule tun, um das Verständnis für andere Formen von Bildung innerhalb des Lehrerkollegiums zu etablieren.

Dies sollte jedoch nicht nur auf der Ebene der Schule passieren, sondern auch auf der Ebene des Stadtteils und auf kommunalpolitischer Ebene. Eine Bestrebung der Jugendhilfe sollte es sein, sich mit anderen Akteuren im Stadtteil und auch mit Jugendhilfemitarbeitern aus anderen Schulen zu vernetzen, um sich über die Arbeit und die Ziele ihrer Arbeit auszutauschen. Gemeinsam können neue Sichtweisen und Handlungsalternativen herausgearbeitet werden. Damit können sie in der Schule

wiederum besser argumentieren, ihrer Position mehr Gewicht verleihen und für ihre Aufgabe Sicherheit gewinnen.

Zusätzlich kann die Jugendhilfe ihr jugendpolitisches Mandat nutzen, um auf kommunalpolitischer Ebene für angemessenere Bedingungen für Jugendliche im Stadtteil hinzuwirken (vgl. Deinet 2003, 213). Sie kann dafür arbeiten, dass öffentliche Räume auch Aneignungsmöglichkeiten für Jugendliche beinhalten. Die Jugendhilfe nutzt dafür ihren sozialräumlichen Blick auf den Stadtteil und durch Partizipation die Meinungen und Ansichten der Jugendlichen selbst. Zusätzlich ist es zum sozialpolitischen Ansatz auch ein bildungspolitisches Anliegen, dass die Bedingungen für Kinder und Jugendliche und ihre Familien insgesamt verbessert werden und sie mehr Unterstützung in Fragen der Lebensbewältigung erhalten, (vgl. Marquard 2012, 168; vgl. Fischer 2012, 54f.). Dieser Punkt der vermehrten Unterstützung in der alltäglichen Lebensführung als Grundlage für Bildung lässt sich auch auf das erweiterte Bildungsverständnis zurückführen. Mit der Erkenntnis, wie wichtig die Alltagsbildung und die allgemeine Bildung für die Schüler sind, um einen Zugang zur erfolgreichen formalen Bildung zu finden, rückt die sozialpolitische Dimension in den Vordergrund der bildungspolitischen Diskussionen.

9. FAZIT

Wie in dieser Arbeit dargestellt wurde, verändert sich das Verständnis von Bildung und wird durch andere Dimensionen, als nur die der formalen Bildung in der Schule erweitert. Die Erweiterung von diesem einen Bildungsaspekt der formalen Bildung hin zu einem dreisäuligen Bildungsverständnis, das informelle und non-formale Bildungsanteile enthält, ist in sich selbst genommen schon sinnvoll und sollte so in die Bildungsarbeit mit einfließen. Problematisch wird es aber, wenn die Übernahme dieser Bildungsanteile in die Schule bloß aufgrund einer Ausrichtung an den Interessen der Arbeitswelt an bestimmten Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten zu decken. Es ist kritisch zu sehen, wenn die Vermittlung von persönlichen Fähigkeiten auf die zukünftige Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt hin ausgerichtet ist. Diese Verbindung zu beweisen ist schwierig, da sie nicht direkt, sondern über Umwege geschieht. Es ist ein feiner Grad, an dem die Persönlichkeitsentwicklung um seiner selbst Willen oder für die spätere Nutzbarmachung vermittelt wird. In der Realität wird eine Mischung dieser beiden

Zwecke vorliegen, auch wenn sie so öffentlich nur selten vertreten wird. Auf Schulentlassfeiern und Ähnlichem wird meist eher der ehrenhafte Anteil des Ziels von der Bildung hervorgehoben.

Nun führen diese Erweiterung des Bildungsbegriffs und die Entwicklung in den Schulen (Ganztagsschulen / G9 zu G8 / Inklusion) dazu, dass Jugendhilfe vermehrt am Ort Schule eingesetzt wird, um die Schule und Schüler bei der Umsetzung ihrer Ziele zu unterstützen. Sie sollte sich jedoch nicht „blauäugig“ in diese Situation begeben. Die Mitarbeiter müssen ihren Auftrag und ihre Arbeit in der Schule genau reflektieren, um die verschiedenen an sie gerichteten (teils versteckten) Forderungen an sich zu verstehen und damit umgehen zu können. Die Jugendhilfe möchte die Jugendlichen dabei unterstützen, zu eigenständigen und mündigen Erwachsenen zu werden, die sich selbst und die Gesellschaft wahrnehmen und verstehen können. Sie kann einen zusätzlichen, wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten und ihren Einfluss in der Schule geltend machen. Dadurch ist die Zusammenarbeit der beiden Institutionen sinnvoll, besonders da die Jugendlichen in ihrer Zukunft mehr Fähigkeiten brauchen, um sich in der Gesellschaft zu verorten bzw. von der Arbeit abzugrenzen. Diese Kooperation gestaltet sich teilweise allerdings schwierig. Weitere Aspekte wären einer ausführlichen Ergründung nötig, die im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgenommen werden kann.

Es bedarf beispielsweise einer näheren Betrachtung, in welcher Weise und mit welchen Voraussetzungen sich die Zusammenarbeit gestalten lässt. Besonders die Fragestellung, wie die Jugendhilfe ihre Arbeit umsetzen kann, ohne ihre Prinzipien aufzugeben und wie sie sich der Schule gegenüber als starker Partner und nicht als Kontrahent aufstellen kann, wird sich in der Praxis zeigen. Wichtig wäre auch die Betrachtung der Folgen des in-die Schule-Ziehens der Jugendhilfe auf die verbleibenden Standorte der Offenen Kinder- und Jugendhilfe. Ein Rückgang der außerschulischen Orte und eine Zunahme der täglichen Schulzeit für die Schüler müsste als Zeichen für die Schule gelten, ihnen auch innerhalb der Schule Schon- und Rückzugsräume zu geben. Die optimale Gestaltung solcher Rückzugsräume könnte eine gemeinsame Aufgabe für die Jugendhilfe und Schule werden.

Im gesellschaftspolitischen Zusammenhang sollte eine Rückbesinnung auf Senecas Kritik diskutiert werden, zu welchem Zweck die Schule ihre Schüler bildet. Sollte die

Schule den später stattfindenden Konkurrenzkampf der Arbeitnehmer um Arbeitsplätze schon in die Schule hinein holen oder sollte sie ein allgemeineres Bildungsziel verfolgen? Soll Arbeit weiterhin diesen zentralen Stellenwert für Anerkennung und Ansehen innerhalb der Gesellschaft einnehmen? Oder wollen wir den Schülern eine breit aufgestellte, Fähigkeiten und Kompetenzen übergreifende Bildung mit auf den Weg geben, die sie sich in ihrer Person entwickeln lässt?

Dann würde der Vers aus dem Volksmund „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir!“ wieder Anerkennung finden.

10. LITERATURVERZEICHNIS

Altvater, Elmar / Mahnkopf, Birgit (1999): Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Baier, Florian (2010): Wirkungsvoraussetzungen in der Schulsozialarbeit. Zusammenhänge zwischen Praxisgestaltung und Wirkungen, in: Olk, Thomas / Speck, Karsten (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven, Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 255-268.

Blossfeld, Hans Peter [u.a.] (2008): Bildungsrisiken und –chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BMFSFJ (2002): 11. Kinder- und Jugendbericht, online unter: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/11_Jugendbericht_gesamt.pdf (Zugriff: 24.10.2013).

BMFSFJ (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht, online unter: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf (Zugriff: 24.10.2013).

Bolay, Eberhard (2010): Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Kontext Schule und Jugendhilfe. in: Ahmed, Sarina / Höbisch, Davina (Hrsg.): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 30-48.

Bonß, Wolfgang (2003): „Bildung“ in der (Arbeits-) und „Wissensgesellschaft“. in: Lindner, Werner / Thole, Werner / Weber, Jochen (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen: Leske + Budrich, S. 12-31.

Bundesjugendkuratorium (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verständnis von Bildung und Jugendhilfe. Online unter:

http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsfaehigkeit_sichern.pdf (Zugriff: 26.10.2013).

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2004): Rahmenkonzept für Ganztagschulen in Hamburg, online unter: <http://www.hamburg.ganztaegiglernen.de/sites/default/files/senatsdrucksache-ganztagschulen%2018%20525.pdf> (Zugriff am: 19.11.2013).

Deinet, Ulrich (2003): Regionale Lebenswelten als Ausgangspunkt einer aneignungs- und bildungsorientierten Jugendarbeit. in: Lindner, Werner / Thole, Werner / Weber, Jochen (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen: Leske + Budrich, S. 213-225.

Deinet, Ulrich (2010): Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule im Rahmen von Betreuungs- und Ganztagsangeboten. in: Deinet, Ulrich / Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation, Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 55-66.

Deinet, Ulrich / Icking, Maria (2009): Subjektbezogen Dimensionen der Aneignung. in: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-74.

Deinet, Ulrich / Icking, Maria (2010): Jugendhilfe als Partner der Schule. Die Öffnung zu informellen und nicht-formellen Bildungsbereichen, in: Deinet, Ulrich / Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation, Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 11-20.

Fischer, Jörg (2012): Kinderarmut im Fokus einer lokalen Bildungslandschaft. Perspektiven von vernetzter Ganztagsbildung als Teil der kommunalen Armutsprävention, in: Bleckmann, Peter / Schmidt, Volker (Hrsg.): Bildungslandschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 48-59.

Fischer, Sabine [u.a.] (2010): Erfolge und Veränderungen durch Schulsozialarbeit anhand objektiver und subjektiver Kriterien. in: Olk, Thomas / Speck, Karsten (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven, Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 283-296.

Fölling-Albers, Maria (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20 Jg. (Heft 2), S. 118-131.

Fülbi, Paul / Münchmeier, Richard (2001): Sozialräumliches Verständnis von Jugend und sozialräumliche Ansätze. in: Fülbi, Paul; Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte Grundlagen Konzepte Handlungsfelder Organisation, (Band 2) Münster: Votum Verlag, S. 847-861.

Göppel, Rolf (2012): Das traditionelle Bildungsmonopol der Schule und die Bildungsambitionen der Jugendarbeit. in: Markowetz, Reinhard / Schwab, Jürgen E. (Hrsg.): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 57-89.

Gray, John (2000): Die Erosion impliziten Wissens im Spätkapitalismus und die Zukunft der Arbeit. in: Kocka, Jürgen / Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt/Main: Campus Verlag, S. 424-430.

Hepp, Gerd (1994): Wertewandel. Politikwissenschaftliche Grundlagen, München [u.a.]: Oldenbourg.

Jetter, Wolfgang (2008): Effiziente Personalauswahl. Durch strukturierte Einstellungsgespräche die richtigen Mitarbeiter finden, Stuttgart: Schäffer-Pöschel.

Jurczyk, Karin (2009): Entgrenzte Arbeit – Entgrenzte Familie. Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung, Berlin: Ed Sigma.

Just, Annette (2013): Handbuch Schulsozialarbeit. Münster: Waxmann.

Knauer, Raingard (2010): Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen. in: Deinet, Ulrich / Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation, Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 35-53.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, online unter: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> (Zugriff: 24.10.2013).

Lang, Eva (2012): „Jugendbildung in der Schule“ als Bestandteil von Ganztagsbildung. in: Markowetz, Reinhard / Schwab, Jürgen E. (Hrsg.): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 212-221.

Lindner, Werner (2003): Alles Bildung!?!- Kinder- und Jugendarbeit in der „Wissensgesellschaft“. Zum Spannungsverhältnis von aktueller Bildungskonjunktur und notwendiger Bildungsreflexion, in: Lindner, Werner / Thole, Werner / Weber, Jochen (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen: Leske + Budrich, S. 47-68.

Lutz, Burkart (Hrsg.) (2001): Entwicklungsperspektiven von Arbeit. Ergebnisse aus dem Sonderforschungsbereich 333 der Universität München, Berlin: Akademischer Verlag.

Marquard, Peter (2012): Für eine umfassende Bildung der nachwachsenden Generation! Thesen zu Inhalten, Handlungsfeldern und Strukturen einer effektiven Kooperation der Systeme Jugendhilfe und Schule, in: Markowetz, Reinhard /

Schwab, Jürgen E. (Hrsg.): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 162-180.

Meulemann, Heiner (1999): Der Wert Leistung in Deutschland 1956 bis 1996. Über den Nutzen der Kohortenanalyse zur Erklärung von Wertewandlungen durch Bedeutungswandlungen, in: Glatzer, Wolfgang / Ostner, Ilona (Hrsg.): Deutschland im Wandel. Sozialstrukturelle Analysen, Opladen: Leske + Budrich S. 115-130.

Müller, Burkhardt (2010): Bildung, Erziehung und Sozialisation als Grundbegriffe der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. in: Ahmed, Sarina / Höbisch, Davina (Hrsg.): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15-29.

Münchmeier, Richard (2001): Strukturwandel der Jugendphase. in: Fülbier, Paul / Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte Grundlagen Konzepte Handlungsfelder Organisation. (Band 2) Münster: Votum Verlag, S. 101-113.

Rahm, Sibylle (2011): Entgrenzung des Schulischen. Konturen neuer professioneller Selbstverständnisse im pädagogischen Sektor, in: Geiling, Wolfgang / Rahm, Sibylle / Sauer, Daniela (Hrsg.): Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken Bildungschancen gestalten, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 10-27.

Rausch, Jürgen / Berndt, Stefan (2012): Jugendhilfe in Kooperation mit der Ganztagschule. Zum Strategieverständnis der Jugendhilfe im Wandel der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scherr, Albert (2003): Jugendarbeit als Subjektbildung. Grundlagen und konzeptionelle Orientierungen jenseits von Prävention und Hilfe zur Lebensbewältigung, in: Lindner, Werner / Thole, Werner / Weber, Jochen (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen: Leske + Budrich, S. 87-102.

Schier, Michaela / Jurczyk, Karin (2007): „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung. in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 34/2007, S. 10-17.

Schröder, Achim (2013): Beziehungsarbeit. in: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 427-431.

Schröder, Wolfgang (2004): Befreiung aus dem Moratorium?. Zur Entgrenzung von Jugend, in: Eltgrenzte Lebensbewältigung: Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 19-74.

Thiersch, Hans (2001): Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit. in: Fülbier, Paul / Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte Grundlagen

Konzepte Handlungsfelder Organisation, (Band 2) Münster: Votum Verlag, S. 777-789.

Thimm, Karlheinz (2002): Schulverweigerung: Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. in: Struck, Norbert / Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag, S. 177-198.

Thimm, Karlheinz (2010): Jugendarbeit und Ganztagschule. Ein Kooperationsplädoyer für ein Risiko mit ungewissem Ausgang, in: Deinet, Ulrich / Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation, Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 67-87.

Treptow, Rainer (2000): Wissensgesellschaft und Soziale Arbeit. in: Homfeldt, Günther (Hrsg.): Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit und in der Wissensgesellschaft. Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 23-38.

Winkler, Michael (2000): Pisa und die Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einer verkürzt geführten Debatte. in: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-80

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift