

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

**Begünstigende Faktoren für den schulischen Erfolg
in benachteiligten Stadtteilen**

Masterthesis zur Erlangung des akademischen Grades eines Masters of Arts
(M.A.)

vorgelegt von:
David Geoffrey Meier

Tag der Abgabe: 28. September 2015
ehemalige Matrikel-Nr.: XXXXXXXXXX

betreut von

Erstprüferin: Prof. Dr. Petra Strehmel
Zweitprüfer: Prof. Dr. Georg Schürgers

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Grundlagen	8
2.1	Jugendliche im deutschen Bildungssystem.....	8
2.1.1	Ungleiche Bildungschancen aufgrund sozialer Herkunft	11
2.1.2	Selektion, Exklusion und Inklusion im deutschen Bildungssystem	14
2.1.3	Die Pisa-Studie und ihre Folgen für das Bildungssystem	18
2.1.4	Konflikttheoretischer Erklärungsansatz des Bildungserfolgs	22
2.1.5	Bedeutung von kulturellem Kapital für den Schulerfolg	22
2.2	Das Jugendalter	28
2.2.1	Pubertät, Jugend, Adoleszenz und Schulerfolg.....	30
2.2.2	Das Jugendalter und die Kennzeichen der Pubertät	31
2.2.3	Entwicklungsmodelle des Jugendalters.....	32
2.2.4	Entwicklungspsychologische Aspekte von Jugendlichen	34
2.2.5	Psychologische Forschungsergebnisse der 14- bis 17-Jährigen..	35
2.3	Armut und Resilienz	40
2.3.1	Definition Armut.....	40
2.3.2	Definition Resilienz	42
2.3.3	Definition Familie und ihre Historie	42
2.3.4	Die Funktion der Sozialisation in der Familie.....	46
2.3.5	AWO-ISS-Studie: Ergebnisse der Armut im Jugendalter.....	49
2.3.6	Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Armutserfahrung .	55
2.3.7	Bedingungen von Schulabgängern mit Armutserfahrung	60
2.4	Zusammenfassung des theoretischen Teils.....	63
3	Empirische Arbeit.....	68
3.1	Konzept und Durchführung der empirischen Untersuchung.....	68
3.1.1	Aufgaben und Ziele der Untersuchung und Formulierung der Forschungsfrage	69
3.1.2	Der Stadtteil Hamburg-Billstedt im Überblick.....	71
3.2	Empirische Methoden	73
3.2.1	Auswahl der Designs und Methoden	73
3.2.2	Erhebungsinstrumente	74
3.2.3	Konstruktion der Fragen für das Experteninterview.....	75
3.2.4	Zugang zum Untersuchungsfeld.....	77
3.2.5	Durchführung der Interviews	77
3.3	Auswertung der Interviews.....	78

3.3.1	Auswertungsmethoden.....	79
3.3.2	Auswertung der Daten.....	81
3.3.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	99
4	Resümee und Ausblick	103
	Literaturverzeichnis	105
	Abbildungsverzeichnis	112
	Abkürzungsverzeichnis	113
	Anhang.....	114
	Interviewleitfaden	114
	Experteninterview I.....	115
	Experteninterview II.....	125
	Experteninterview III.....	135
	Exemplarische Auswertung des Experteninterviews II gemäß zusammenfassender Inhaltsanalyse	145
	Erklärung.....	155

1 Einleitung

In meiner beruflichen Tätigkeit als Dipl.-Sozialpädagoge im Allgemeinen Sozialen Dienst bin ich für den Stadtteil Hamburg-Billstedt tätig. Hierbei habe ich täglich einen beratenden Kontakt zu Familien mit Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Dass der überwiegende Teil meiner zu betreuenden Jugendlichen ihre Schule ohne Schulabschluss verlässt, empfinde ich als alarmierend. Unabhängig von den persönlichen Benachteiligungen der Betroffenen sind die gesellschaftlichen Folgekosten bei unzureichender Bildung erheblich: „So sind Jugendliche, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen mussten, deutlich seltener zum Zeitpunkt der Befragung in qualifizierter Arbeit oder in einer Ausbildung anzutreffen“¹. „Die Ursachen hierfür sind vielschichtig und ergeben sich in der sozialen Polarisierung der Gesellschaft mit einer zunehmenden Aufspaltung in einen reichen und einen armen Teil der Bevölkerung und verstärken zudem diese Prozesse sozialräumlicher Segregation.“²

In benachteiligten Stadtteilen, in Armutsvierteln, wird sichtbar, dass Armut, obwohl von den Betroffenen vielfach verborgen und verdeckt gehalten, ein kollektives Gesicht haben kann. Stadtsoziologische Forschungen zu sozialräumlichen Segregationsprozessen belegen, dass benachteiligte städtische Quartiere eine nachteilige Wirkung auf ihre Bewohner haben können. Dabei werden insbesondere Kinder und Jugendliche in ihren Entwicklungsmöglichkeiten generell, aber auch in Bezug auf ihre formelle Bildungsbeteiligung, besonders benachteiligt.

In einer sozialräumlichen Perspektive wird laut Mack et al. die Schule selbst als handelnder Akteur in den Blick genommen. Schulen können mit ihren Angeboten gezielt bestimmte soziale Gruppen ansprechen, während sie andere abweisen. Insofern werden in einer sozialräumlichen Betrachtung einerseits die vorfindlichen sozialen Verhältnisse im regionalen Umfeld einer Schule in den Blick genommen, andererseits das sozial strukturierende Handeln von Schulen selbst. Der Begriff des benachteiligten Stadtteils von Hamburg-Billstedt wird

¹ vgl. Albert., 2010, S.16

² vgl. Mack et al., 2003, S.12f

besonders durch die Herbststatistik für Schulabschlüsse aus dem Jahre 2010³ deutlich:

„Die soziale Spaltung im Schulbereich ist weiter ungelöst. Zwar haben sich die Abschlüsse in den letzten Jahren in Hamburg kontinuierlich gebessert, aber die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus bestimmten Stadtteilen sind nach wie vor extrem unterschiedlich. Während in Othmarschen und im Stadtkern von Eimsbüttel mehr als zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler das Abitur machen, schaffen in Wilhelmsburg und Billstedt die Hälfte nicht einmal den Realschulabschluss. Jede/r fünfte Schüler/in dort verlässt die Regelschule sogar ohne einen Schulabschluss. Zudem wandern immer mehr Schülerinnen und Schüler aus den belasteten Stadtteilen ab.“⁴

In meiner Masterarbeit untersuche ich, wie sich die Bildungsungleichheit in benachteiligten Stadtteilen am Beispiel Hamburg-Billstedt auswirken kann. Vor allem geht es aber darum, die stadtteilspezifischen und schulischen Faktoren zu finden, die einen Schulerfolg begünstigen oder verhindern können.

Im Folgenden erläutere ich etwas genauer, womit sich die einzelnen Kapitel beschäftigen werden.

Das erste Kapitel beginnt mit einem Überblick über Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. In diesem Rahmen soll auch aufgezeigt werden, dass die Ursachen sozialer Benachteiligungen und Ungleichheiten von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund auf das deutsche Schulsystem zurückgeführt werden können. „Es war das differenzierte Schulsystem, das Kindern und Jugendlichen aus einfachen sozialen Schichten ungünstigere Lerngelegenheiten anbietet als sozial privilegierten Schülerinnen und Schülern.“⁵ Daraufhin folgt die Darstellung des konflikttheoretischen Ansatzes, wonach sich die Frage stellt, inwiefern das „kulturelle Kapital“, ein vom Soziologen Pierre Bourdieu geprägter Begriff, einen Einfluss auf den

³ Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 19/8173, 11.01.11, Große Anfrage (SPD): Schulabgänger im Schuljahr 2009/2010, URL: <https://www.buergerschaft-hh.de/parldok> [Zugriff am 22.05.2015]

⁴ Der schulpolitische Sprecher der SPD-Bürgerschaftsfraktion, Ties Rabe, kommentiert die jetzt vorgelegten Zahlen über die Schulabschlüsse 2010 in Hamburg.

⁵ vgl. Baumert et al., 2005, S.9

Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen hat. Der bourdieusche Theoriekomplex gilt zugleich als theoretische Grundlage für diese Arbeit. Infolgedessen wird die Lebensphase „Jugend“ erörtert, dabei wird insbesondere auf die Entstehung bzw. auf die gesellschaftliche Wahrnehmung dieser Lebensphase eingegangen sowie auf die Gründe, weshalb sich diese Lebensphase in den letzten Generationen immer mehr ausgeweitet hat und welche besondere Bedeutung sie für die Zukunft haben wird. Nach der Vorstellung der wichtigsten Entwicklungsmodelle des Jugendalters werden entwicklungspsychologische Aspekte des Jugendalters erläutert. Hierbei werden anhand der Sinus-Studie die verschiedenen Lebenswelten von Jugendlichen vorgestellt. Das Ziel ist es, sich einen Überblick über normative Grundhaltungen und Wertorientierungen von Jugendlichen zu verschaffen, um abschließend ihre Zukunftsvorstellungen und ihre lebensweltlichen typischen Anreize, auch im Hinblick auf ihren Bildungsanspruch, besser einordnen zu können.

Im Abschnitt „Armut und Resilienz“ wird einleitend der Zusammenhang zwischen der Sozialisationsinstanz Familie erörtert und welche Position diese im Schulkontext des Jugendlichen einnimmt. Dieser Komplex stellt eine Art bedingte Wechselwirkung dar, da keine Instanz von der anderen ausgeschlossen wird, beide Erziehungsstätten aufeinanderprallen und sich gegenseitig bedingen, sodass sie nicht voneinander getrennt betrachtet werden können. Hiervon ausgehend wird anhand von sozialisations- und resilienztheoretischen Überlegungen analysiert, wie Jugendliche zwischen 16 und 19 Jahren erfolgreich ihre Schule meistern können. Hierfür werden soziale und personale Faktoren auf ihre Wirksamkeit für den gymnasialen Schulerfolg von Jugendlichen mit mehrfacher Armutserfahrung geprüft. Als Basis dienen die Ergebnisse des sozio-ökonomischen Panels⁶ (SOEP) der Jahre 2001-2009, die 467 armutsbetroffene Jugendliche untersuchten und feststellten, dass der Bildungsherkunft auch weiterhin eine herausragende Bedeutung für den Schulerfolg zukommt. Das Schulengagement der Eltern, aber auch

⁶ SOEP ist eine repräsentative Längsschnittstudie privater Haushalte in Deutschland. vgl. BMAS, 2013, S.492

unterschiedliche Persönlichkeitskonstellationen, die je nach Geschlecht unterschiedlich wirken können, stellen weitere wichtige Resilienzfaktoren dar. Zum Vergleich gesetzt werden die Bedingungen von Schulabgängern mit Armutserfahrungen, die die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen. Das AWO-ISS-Kinderarmutspanel aus 2012 dient hierbei als Grundlage für die Auflistung von Lebenslagendimensionen wie die materielle, kulturelle, soziale und gesundheitliche Lage beider Zielgruppen. Abschließend werden dann erfolgsgenerierende Faktoren anhand der Typenbildung von Bildungsverlierern und -gewinnern mit Armutserfahrung vorgestellt.

Im Kapitel „Empirische Arbeit“ wird, nach der Vorstellung des Konzepts, der Stadtteil Hamburg-Billstedt vorgestellt. Hierbei werden stadtteildienliche Daten und Informationen genutzt, die die aktuelle Lebenssituation von Familien mit Kindern und Jugendlichen im Stadtteil Billstedt darstellen können. Zudem soll der Lebensort Schule beleuchtet werden: Wie geht die Schule mit den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen im Stadtteil um? Im Anschluss soll mittels Durchführung und Auswertung dreier Experteninterviews herausgefunden werden, welchen Einfluss die Sozialisationsinstanzen Familie und Schule auf die bisherigen Bildungslaufbahnen der hiesigen Schülerinnen und Schüler genommen haben und unter Zuhilfenahme welcher stadtteil- bzw. schulspezifischen Ressourcen ein Schulerfolg begünstigt werden kann. Folgende Experten werden befragt:

- Leiter der offenen Kinder- und Jugendarbeit Hamburg-Mitte
- Leiter des Regionalen Bildungs- und Beratungszentrums Billstedt (ReBBZ)
- Eine Schulexpertin, die in einer Stadtteilschule im Osten Hamburgs beruflich tätig ist

Meine konkrete Fragestellung lautet daher: Welche lebensweltlichen und schulischen Faktoren begünstigen oder verhindern einen Schulerfolg in einem benachteiligten Stadtteil?

Die Ergebnisse der Interviews sollen dann in erster Linie der exemplarischen Bestätigung oder Widerlegung der, in dieser Arbeit aufgezeigten, Theorien und Befunde dienen, die dann abschließend im Resümee erörtert werden, um ggf. mit Verbesserungsvorschlägen ergänzt zu werden.

2 Grundlagen

„Sind wir so, wie wir sind, weil es so in unseren Genen geschrieben steht oder weil wir und weil vor allem andere auf unsere Entwicklung in bestimmter Weise Einfluss genommen haben?“⁷

Im vorliegenden Kapitel wird zuerst das formale deutsche Schulsystem dargestellt, um danach auf die Ursachen vorhandener Ungleichheiten innerhalb des deutschen Bildungssystems eingehen zu können. Mittlerweile gehören diese Untersuchungen, die den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsverläufen untersuchen, zu den besterforschten sozialwissenschaftlichen Fragestellungen im Bildungswesen.⁸

2.1 Jugendliche im deutschen Bildungssystem

Die aktuell etwa 11 Millionen Schülerinnen und Schüler in Deutschland werden in etwa 43.000 Schulen von nahezu 790.000 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Die Kosten belaufen sich jährlich auf ca. 71 Milliarden Euro, welche aus öffentlichen Mitteln finanziert werden. Diese Zahlen veranschaulichen, dass unser Schulsystem eine zentrale Rolle in unserer Gesellschaft spielt. Um ein tieferes Verständnis für die kommende Thematik des deutschen Bildungssystems zu erhalten, erfolgt eine kurze Skizzierung des allgemeinbildenden Schulsystems sowie der aktuellen Reformtendenzen.

Das deutsche Bildungssystem ist in vier bzw. fünf Stufen gegliedert:

1. Primarbereich: Grundschule
2. Sekundarbereich I: Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule
3. Sekundarbereich II: Gymnasiale Oberstufe oder berufsbildende Schule
4. Tertiärbereich: Hochschulen, Berufsakademien, Fachakademien und Fachschulen
5. Quartärbereich: Private und berufliche Weiterbildung nach der Berufsausbildung

⁷ Flammer, 2009, S. 29

⁸ vgl. Fend, 2014, S.38

Die allgemeine Schulpflicht beginnt mit der Primarstufe, d.h., dass alle schulpflichtigen Kinder eine gemeinsame Grundschule besuchen, die fast in allen Bundesländern⁹ vier Jahre umfasst. Der Bildungsauftrag der gemeinsamen Grundschule ist es: „[...] allen Kindern ein Basiswissen in den grundlegenden Kulturtechniken zu vermitteln und auf den im Anschluss zu wählenden Bildungsgang vorzubereiten.“¹⁰

Nach Beendigung der Primarstufe wird die allgemeine Schulpflicht in der Sekundarstufe I fortgesetzt und umfasst in der Mehrheit der Bundesländer zwölf Jahre, hiervon werden neun Jahre (in einigen Bundesländern auch zehn Jahre) in allgemeinbildenden Schulen absolviert. Die restlichen Jahre werden als Teilzeitschuljahre im beruflichen Schulwesen verwendet, wobei der Besuch der Teilzeitschulen auch als Ersatz für den regulären Besuch bei den Vollzeitschulen anerkannt wird.

Die nachfolgenden Stufen stellen Optionen zur weiteren Qualifikation dar. Vor der Schulpflicht kann eine frühkindliche Bildung z.B. mittels eines regelhaften Kindergartenbesuchs oder anderer Formen genossen werden.

Der überwiegende Teil des deutschen Bildungssystems befindet sich in staatlicher Trägerschaft, das bedeutet, dass die einzelnen Bundesländer für einen Großteil der Bildungsangebote aufkommen und diese organisieren.¹¹

Neben dem allgemeinbildenden Schulwesen befinden sich die Schulen des „zweiten Bildungsweges“. Der zweite Bildungsweg eignet sich, um nachträglich über Abend- oder Tagesschulen den gewünschten Schulabschluss zu erwerben. Um einen möglichst gleichen Bildungszugang für alle sozialen Schichten zu ermöglichen, wurde Mitte der 1960er Jahre eine systematische Analyse des Zusammenspiels von sozialer Herkunft und der Chancen der Betroffenen im institutionellen Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland vorgenommen. In den früheren Jahren von 1931-1965 waren überraschenderweise keine Daten zu finden, die den Sekundarschulbesuch nach Sozialschicht zu rekonstruieren vermochten. In der Folgezeit seien

⁹ in Brandenburg und Berlin existiert eine sechsjährige Grundschulpflicht

¹⁰ van Ackeren et al., 2015, S.49

¹¹ vgl. Dreyer; wie funktioniert das deutsche Bildungssystem?

überwiegend alle Reformmaßnahmen¹² struktureller Art immer auch sozial motiviert gewesen.¹³ Um den damaligen sozialen Disparitäten entgegen zu treten, sollte durch die Öffnung und Expansion von weiterführenden Schulen ein sozialer Ausgleich hergestellt werden, welcher sich laut Auswertungen des Mikrozensus Mitte der 1980er Jahre aber nicht belegen ließ. „Von der Bildungsexpansion schienen alle Sozialschichten in ähnlicher Weise zu profitieren, ohne dass sich die Struktur der Ungleichheit durchschlagend verändert hätte.“¹⁴ So haben sich bei frühen Bildungsübergängen im Zuge der Bildungsexpansion die klassischen Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft moderat reduziert, allerdings sind die Bildungszugänge weiterhin von Chancenungleichheit geprägt. „So liefern neuere Untersuchungen eindeutige Hinweise für eine erneute soziale Schließung der Gymnasien: Statt nach sozioökonomischen Ressourcen des Elternhauses erfolgt die Verteilung nunmehr nach dem Bildungsniveau der Eltern, was infolge der massiven Bildungsaufstiege bei den aufeinander folgenden Geburtskohorten eine unbeabsichtigte Folge der Bildungsexpansion sein dürfte.“¹⁵ Diese Schlussfolgerung eröffnet die folgenden Fragen:

- Warum hat sich, trotz der Bildungsexpansion, relativ wenig bei den Bildungsungleichheiten zwischen den Sozialschichten getan?
- Warum gibt es nunmehr eine Vielzahl an Bildungsangeboten, aber keinen Ausgleich bei den Bildungschancen?¹⁶

Diese Fragestellungen, die einen Zusammenhang von sozialer Herkunft, Bildungschancen und Ungleichheit andeuten, werden im nächsten Abschnitt behandelt.

¹² wie z.B. die Land-, Haupt- oder Gesamtschulreform, sowie die Reintegration von Sonderschülern in die Regelschule

¹³ vgl. Baumert und Köller, 2005, S.10

¹⁴ ebd., S.10

¹⁵ Becker et al., 2010, S.13

¹⁶ ebd., S.13

2.1.1 Ungleiche Bildungschancen aufgrund sozialer Herkunft

Wenn über Bildung gesprochen wird, dann trifft dies nicht nur auf die Ressource des Humankapitals zu, welche als verwertbare Ressource auf dem Arbeitsmarkt verwendet werden kann, sondern sie gilt als wegweisende Ressource auf den Einfluss auf Lebenschancen: „[...] die sich an der Verteilung von materiellen Ressourcen und Chancen kultureller Partizipation, an Art und Weise der Lebensführung oder an der Sozialstruktur des Lebenslaufs bemessen lassen“.¹⁷ In den Sozialwissenschaften gibt es unterschiedliche Erklärungsversuche, den Zusammenhang zwischen Bildung und Lebenschancen, (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten und Lebenslagen zu erklären. Eine interessante und wissenschaftlich akzeptierte Unterscheidung hinsichtlich der Ursachen für soziale Ungleichheiten bei Bildungszugang und -erfolg beschrieb der französische Soziologe Raymond Boudon¹⁸, indem er hauptsächlich zwei Ursachen für soziale Ungleichheit benennt, nämlich:

- den primären Herkunftseffekt und
- den sekundären Herkunftseffekt

der sozialen Herkunft. Demzufolge erlangen die Kinder aus höheren Sozialschichten eher die Fähigkeiten, die in der Schule von Nutzen sind und erreichen daher i.d.R. bessere Schulleistungen. Im Umkehrschluss müssen die Kinder aus Arbeiterfamilien oder bildungsfernen Familien schon eher mit kognitiven Nachteilen rechnen, hierbei steht dann der primäre Herkunftseffekt im Vordergrund. Zum anderen entscheiden die Eltern oder Erziehungsberechtigte über den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder, hierbei ist der Familien- und Haushaltkontext ausschlaggebend für den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder. „Die Entscheidungsprozesse variieren in Abhängigkeit von den ökonomischen Ressourcen der Privathaushalte deutlich zwischen den Sozialschichten (sekundäre Effekte der sozialen Herkunft).“¹⁹ Bereits nach Vollendung der Grundschulzeit ihres Kindes werden die Eltern aufgefordert, eine meist schon richtungsweisende Bildungsentscheidung für

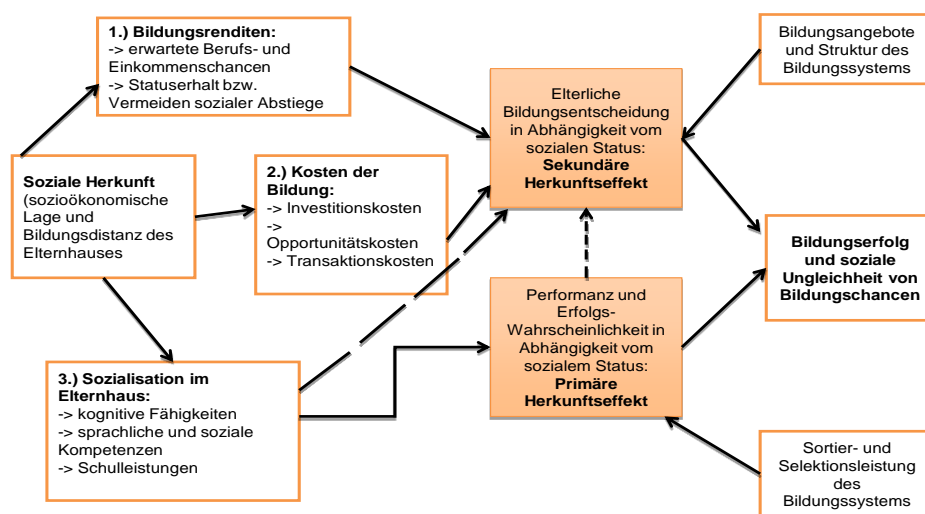
¹⁷ Becker, 2010, S.13f

¹⁸ vgl. Boudon, 1974, S. 20f

¹⁹ Becker et al., 2010, S.16

den Übergang in die Sekundarstufe I zu treffen. „Daher können die im jungen Erwachsenenalter auftretenden Bildungsungleichheiten als aggregierte Nebenfolge dieser frühen Bildungsentscheidungen im Familienkontext aufgefasst werden.“²⁰ Siehe hierzu die folgende Darstellung, welche den primären und sekundären Effekt der sozialen Herkunft in Anlehnung an die bildungssoziologischen Arbeiten von Boudon (1974) zeigen²¹:

Abbildung 1: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft



Demnach steht der sekundäre Herkunftseffekt für die eintretende Bildungsungleichheit im Vordergrund, denn: „[...] diese Mechanismen können anhand klassenspezifischer Kalkulationen von Kosten und Nutzen der Ausbildung, subjektiver, zwischen sozialen Klassen differierender Einschätzungen des Bildungserfolgs von Kindern und darauf basierender Entscheidungen von Eltern aufgezeigt werden.“²²

Trotzdem halten sich der primäre und der sekundäre Herkunftseffekt bei der Bewertung des ersten Bildungsüberganges die Waage, wenn Schulkinder mit

²⁰ ebd., S.16

²¹ vgl. Becker et al., 2010, S.16

²² Becker, 2000, S. 451

einem Migrationshintergrund hinzugezogen werden.²³ Zudem fließen beim Bildungsübergang die institutionellen Vorgaben in die elterliche Entscheidungsfindung mit ein, denn nach Beendigung der Grundschulzeit steht der erste Bildungsübergang in Deutschland an und dieser könnte bereits zu einer frühzeitigen Benachteiligung von Kindern aus sozialschwachen respektive bildungsfernen Familien führen. „[...] über den weiteren Bildungsweg ihres Kindes entscheiden zu müssen, macht möglicherweise die Struktur, das Ausmaß und die Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten aus.“²⁴

Beim Vergleich zwischen Einheimischen und Migranten haben primäre Herkunftseffekte eine größere Bedeutung, während bei den einheimischen Kindern allein die sekundären Herkunftseffekte überwiegen. Die Unterscheidung der primären und sekundären Herkunftseffekte erscheint daher als sinnvoll, denn beide Ursachenkomplexe sind sowohl in den PISA-Studien²⁵ wie auch in der IGLU-Studie²⁶ erkennbar und eng miteinander verbunden.²⁷ Somit beruhen die Rahmenbedingungen des Bildungssystems über den jeweiligen Bildungsverlauf und „[...] soziale Mechanismen der Bildungsungleichheit vor allem auf schichtspezifischen Bildungsentscheidungen, in die auch (sozial differente) Schulleistungen und herkunftsbedingte Bildungserfolge einfließen.“²⁸

- Sekundäre Herkunftseffekte, d.h. schichtspezifische Entscheidungsprozesse zur Bildungskarriere von Kindern, haben ihrerseits Rückwirkungen auf die gezeigten Leistungen bzw. die Lerngegebenheiten von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft.

- Primäre Herkunftseffekte, d.h. schichtspezifische Unterschiede in der Bildungsaneignung, sind nicht frei von schichtspezifischen „Entscheidungen“

²³ vgl. Müller-Benedict, 2007, S. 616f

²⁴ Becker, 2010, S.17

²⁵ PISA steht für: Programme for international Student Assessment

²⁶ IGLU steht für die deutsche Abkürzung für: „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“. Die Internationale Bezeichnung lautet: PIRLS und steht für: „Progress in International Reading Literacy Study“.

²⁷ vgl. Solga, 2008, S.15

²⁸ Becker, 2010, S.17

bzw. Bildungsaspirationen hinsichtlich der zukünftigen Bildungskarriere von Kindern.

Das Ergebnis dieser Schlussfolgerung wäre dann:

- Je mehr Bildungshürden für einen höheren Bildungsabschluss innerhalb eines Bildungssystems überwunden werden müssen, desto schwerwiegender überwiegen die sekundären Herkunftseffekte bei der Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen.
- Je rigider leistungsbezogene Sortier- und Selektionsleistungen im jeweiligen Bildungssystem vorhanden sind, desto mehr überwiegen die primären Herkunftseffekte bei den Übergangsstellen im Bildungssystem.

Bezogen auf das deutsche Bildungssystem überwiegen beim ersten Bildungsübergang in die Sekundärstufe I die primären Herkunftseffekte.²⁹ Daher stellt sich die Frage, welche institutionellen Merkmale im deutschen Bildungssystem eine entscheidende Rolle spielen, wenn es um die Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen geht.

2.1.2 Selektion, Exklusion und Inklusion im deutschen Bildungssystem

Wenn über soziale Ungleichheiten innerhalb einer Gesellschaft und im Bildungssystem gesprochen wird, dann wird ebenso über Exklusion gesprochen. Die Begriffsgenese „Exklusion“ hat unterschiedliche Wurzeln, eine gemeinsame Begriffsdefinition besteht darin, „[...] dass mit dem Exklusionsbegriff auf Brüche in der gesamtgesellschaftlichen Identität bzw. Solidarität hingewiesen wird.“³⁰ In den letzten Jahren nahmen die Exklusionserscheinungen besonders in hochentwickelten Industrieländern zu, trotz des prinzipiell freien Zugangs zu Wissen und unabhängig von deren Ethnie. So fallen bestimmte Bevölkerungsgruppen aus den üblichen Klassifikationsmustern heraus, beispielsweise durch besondere innerkulturelle

²⁹ vgl. ebd., S.17f

³⁰ Ditton, 2010, S.53

Auffälligkeiten oder durch Einwanderung aus einem anderen Kulturkreis. Sie fallen durch ihr Verhalten auf und stehen daher am Rande der Gesellschaft und meist weit unten in deren Hierarchie.

Bezogen auf Bildung und deren Bildungsverläufe hat Exklusion ebenso eine zentrale Bedeutung, denn mit unzureichender Bildung nehmen auch die Exklusionsrisiken zu. Besondere Inklusionsrisiken werden bei den Übergangsstellen im Bildungssystem deutlich, weil dann sowohl institutionell wie auch individuell über den weiteren Bildungsweg entschieden wird:

„[...] wobei sich auch hier wiederum zwei Komponenten finden: einerseits eine Selektion durch die Institutionen nach deren Auswahlkriterien und andererseits eine Selbstselektion der Individuen abhängig von den Präferenzen und ihrer Einschätzung der Aussicht auf Erfolg bei der Wahl einer der Optionen.“³¹

Die Optionen werden im Hinblick auf die Wertigkeit der zu wählenden Bildungslaufbahn und deren Abschluss bzw. deren Bildungszertifikat bewertet. Damit diese Bildungsübergänge ihre gesellschaftliche Akzeptanz erhalten, wurde im Jahr 1970 über den Deutschen Bildungsrat das Grundprinzip für die Gewährleistung von Chancengleichheit ausgearbeitet. Diese Grundprinzipien basierten auf einem offenen, durchlässigen sowie anschlussfähigen Bildungsweg aller Schülerinnen und Schüler und sollten deren Exklusionsrisiken beim Bildungsübergang mindern.

Diese Empfehlung ist sicherlich immer noch sinnvoll, aber wie bereits Bourdieu/Passeron Anfang der 1960er Jahre von der „Illusion der Chancengleichheit“ sprachen, kann eine Bildungspolitik, die hauptsächlich die objektive Ebene des institutionellen Zugangs und das Mildern ökonomischer Ungleichheit vor Augen hat, keine wirkliche Chancengleichheit im Bildungssystem herstellen. Wenn überwiegend die strukturellen Selektionsmechanismen im Vordergrund stehen und der Fokus nicht auf den wichtigen individuellen Vermittlungswegen liegt, „[...] über die kulturelles Kapital³² und damit verbunden auch symbolisches Kapital unter dem Dach der

³¹ Dittion, 2010, S.55

³² Kulturelles Kapital und symbolisches Kapital sind vom Soziologen Pierre Bourdieu eingeführte Begriffe. Die Begriffe werden im Abschnitt 2.3.5. näher erläutert.

für alle gleich zugänglichen Bildungseinrichtungen weitergegeben und erworben werden“³³, dann werden Ungleichheiten auch weiterhin existieren und produziert. Luhmann und Schnorr bringen das subtile Chancengefälle auf den Punkt:

„So können kleine Anfangsvorteile relativ rasch große Wirkung erhalten. Wer schon Kapital hat, bekommt eher Kredit und hat eher die Chance, wirklich reich zu werden. Wer schon educogen sozialisiert ist, findet sich im Prozess der weiteren Erziehung bevorzugt.“³⁴

Diese Aussagen lenken den Blick auf die erforderliche individuelle pädagogische Arbeit in den Bildungseinrichtungen und Schulen und verdeutlichen zugleich, dass pädagogische Arbeit ungleich sein sollte, wenn Gleichheit hergestellt werden soll „[...] und dass sie Ungleichheit verstärkt, wenn sie Lernende, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt.“³⁵ Um einen gerechteren Zugang zu Bildung zu ermöglichen, stehen daher zwei zentrale Kriterien im Vordergrund:

- Die Vermeidung von zu früher Trennung der Kinder: Je früher die selektive Trennung der Schüler erfolgt, umso größer ist die Bildungsungleichheit von Kindern und Jugendlichen.
- Mehr individuelle pädagogische Unterstützung im Unterricht unterstützt die vielfältigen Lebenswelten und berücksichtigt zudem die kulturellen Barrieren, die durch Zuwanderung entstehen können.

Dieser Ansatz könnte durch den in Deutschland Anfang der 1990er Jahre stattgefundenen Paradigmenwechsel in der Schulsteuerung umgesetzt werden, wonach die Schule als Handlungseinheit in ihre Autonomie gestärkt werden sollte. Denn Schulen werden durch ihre gemeinnützigen und sozialräumlichen Kontexte geprägt, insbesondere in Hinsicht auf Zusammensetzung der Schülerschaft und der vorhandenen Sozialstruktur, in der sie verortet sind.

³³ vgl. Bremer, 2007, S. 16

³⁴ Luhmann et al, 1988, S.239

³⁵ ebd. S.16f

Andererseits sind die eher enttäuschenden Ergebnisse aus Ende 1999 bei den internationalen Schulleistungsstudien dafür verantwortlich, dass sich Schulen nun an erwartete Lernerträge halten müssen, „[...] dies gelte dann als Gegengewicht der Zurücknahme der staatlichen Regelungsallmacht.“³⁶ Mehr Gestaltungsfreiheit einzelner Schulen bedeutet für die Rechenschaftsablegung zugleich auch eine höhere systematische Überwachung und Qualitätssicherung der eigenen Arbeit. Die Einbettung der Schulen in soziale und sozialräumliche Kontexte wirkt wiederum auf ihre eigenen Rahmenbedingungen, in denen sie sich befinden:

„Diese Rahmung eröffnet einerseits Opportunitäten (z.B. mit Blick auf hohe Bildungsaspirationen und positive Rollenmodelle in den Familien der Schülerinnen und Schüler, die für das Lernen förderlich sind), kann andererseits aber bestimmte Restriktionen mit sich bringen, etwa durch fehlende elterliche Unterstützung oder eine schwierige regionale Arbeitsmarktsituation und damit verbundene (wahrgenommene) Perspektivlosigkeit, aber auch konkrete Armutsverhältnisse, in den Kinder und Jugendliche aufwachsen.“³⁷

In diesem Zusammenhang wird sowohl das Ansehen der verorteten Lehrkräfte, wie auch der Stellenwert der Bildung, die einer Gesellschaft zugemessen wird, wichtig. Der jeweilige sozialökonomische Status einer gesamten Region kann durch Schulsteuerung nicht beeinflusst werden, gleichwohl aber die Zusammensetzung der Schülerschaft: „Ob der Bezugsbezirk einer Schule durch die Schulverwaltung festgelegt wird oder ob die Schulverwaltung auf die Festlegung von Schuleinzugsbezirken verzichtet, hat sehr wohl Einfluss auf die Zusammensetzung der Schülerschaft der einzelnen Schule.“³⁸ Eine gute Schulqualität kann daher einen positiven Einfluss auf einen benachteiligten Stadtteil bewirken, im Umkehrschluss ebenso. Für die Qualitätssicherung an Hamburger Schulen, nehmen diese an internationalen, nationalen und landesweiten Schulleistungsuntersuchungen teil, sowie deren Schülerschaft an Prüfungen. Zudem prüft und bewertet die Hamburger Schulinspektion regelhaft

³⁶ van Ackeren, 2015, S.115

³⁷ ebd., S.116f

³⁸ ebd. S.117f

die Qualität der Hamburger Schulen.³⁹ So können sich trotz widriger stadteilspezifischer Umstände überdurchschnittliche Leistungen der Schülerschaft entwickeln, vorausgesetzt, die sozialraumspezifischen Gegebenheiten und schulischen Handlungsstrategien passen sich gegenseitig an.⁴⁰

Einen Weckruf erhielt das deutsche Bildungssystem bzgl. ihrer Schulqualität durch die erste Pisa-Studie im Jahre 2000, in denen die Schülerinnen und Schüler im internationalen Leistungsvergleich nur mit mittelmäßigen Schulleistungen abgeschnitten hatten. Welche Konsequenzen und Reformen zog die Schulpolitik aus diesen Ergebnissen? Im nächsten Abschnitt wird dies im Zuge der Globalisierung und einer zukunftsorientierten Bildungspolitik beschrieben.

2.1.3 Die Pisa-Studie und ihre Folgen für das Bildungssystem

PISA („Programm for International Student Assessment“) ist eine internationale Schulleistungsvergleichsstudie, die im Auftrag der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) im dreijährigen Rhythmus durchgeführt wird. Hierbei werden Informationen über die Qualität und Effektivität von Bildungssystemen erhoben.⁴¹

Die Veröffentlichungen der Daten aus TIMSS⁴² ließen es erahnen, was später in der ersten PISA-Studie im Jahre 2000 ans Licht kam: Das deutsche Schulsystem hat den Anschluss zur internationalen Spitze in der schulischen Ausbildung verloren. Trotz des leicht verbesserten Abschneidens bei der zweiten PISA-Studie im Jahre 2003 stand das deutsche Schulwesen weiterhin im Blickpunkt des öffentlichen Interesses. Die PISA-Ergebnisse führten zu einer intensiven Debatte über mögliche Reformen im Bildungssystem. Die Furcht war groß, international nicht mehr mithalten zu können, denn bei anhaltender

³⁹ vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012, S.6

⁴⁰ vgl. Racherbäumer et al., 2013, S. 240f

⁴¹ vgl. Becker et al, 2013, S. 87f

⁴² TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) erfasst das mathematische und naturwissenschaftliche Grundverständnis von Schülerinnen und Schülern am Ende der 4. Jahrgangsstufe in einem vierjährigen Rhythmus.

mittelmäßiger Schulqualität würde wohl mittel- bis langfristig die Leistungskraft der Volkswirtschaft nicht mehr gegeben sein. So gesehen wirkten die globalen PISA-Tests als Appell an die Bildungspolitik, sich den neuen Herausforderungen der Globalisierung zu stellen.⁴³

Die Ergebnisse der PISA-Studien haben zentrale Ziele des bildungspolitischen Handelns hervorgebracht, indem „[...] die Steigerung von Qualität und die Sicherung von Vergleichbarkeit innerhalb Deutschlands und in einer sich weiter globalisierenden Welt“⁴⁴ sichergestellt werden. Dabei soll möglichst der Bildungserfolg des Einzelnen unabhängig von seiner Herkunft sichergestellt werden, um den wirtschaftlichen Erfolg des Landes trotz der ungünstigen demografischen Entwicklung zu gewährleisten. Bezogen auf die Ebene des Schulsystems wurden zahlreiche bundesländerübergreifende Maßnahmen eingeleitet, wie z.B.:

- a) bessere Förderung im Vorschulbereich
- b) Vorverlegung des Einschulungsalter (einschließlich der schulorganisatorischen Umgestaltung der Eingangsphase in der Grundschule)
- c) Einführung ganztagschulischer Angebote
- d) Verkürzung der Abiturzeit auf 12 Jahre
- e) Reformen der Lehrerbildung

Zudem wurden weitere Maßnahmen durch die Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen:

- f) frühzeitige Förderung von Migrantinnen und Migranten sowie sozial Benachteiligter
- g) Bereitstellung von Fortbildungskonzeptionen und Materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung
- h) Konzepte und Materialien für Sprachentwicklung als Aufgabe aller Fächer

⁴³ vgl. Gundlach, 2006, S. S.7f

⁴⁴ van Ackeren, 2015, S.161

- i) Verbesserung der Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte mittels Aus- und Fortbildungen
- j) der Umgang mit Heterogenität
- k) individuelle Förderung und die Erarbeitung eines flexibel im Unterricht einzusetzenden Aufgabenpools für die Fächer Deutsch und Mathematik⁴⁵

Ferner wurde durch die Kultusministerkonferenz eine neue Form des Bildungsmonitorings geschaffen. Hierbei handelt es sich um eine systematische und wissenschaftlich fundierte Beobachtung des Bildungssystems, welche „[...] nicht allein die schulstrukturellen und inhaltlichen Vorgaben im Bildungssystem in den Blick nimmt, sondern schulische und unterrichtliche Prozesse sowie deren Wirkung im Hinblick auf vorher festgelegte, am Ende von Lernprozessen zu erreichende sogenannte Bildungsstandards analysiert“⁴⁶ Dabei werden die folgenden Instrumente und Verfahren verwendet:

- internationale Schulleistungsuntersuchungen
- zentrale Prüfungen des Erreichens der Bildungsstandards mittels Ländervergleich
- Durchführung von Vergleichsarbeiten in Anbindung an die Bildungsstandards zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit aller Schulen
- gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.

Diese Maßnahmen sollen die Ursachen von schulischen Defiziten ergründen und ggf. geeignete Reformen einleiten. Zudem wurde 2004 das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) als wissenschaftliche Einrichtung der deutschen Bundesländer gegründet. Das IQB soll die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im allgemeinen Schulsystem unterstützen, überprüfen und die Implementierung der Bildungsstandards⁴⁷ in den Schulen sicherstellen.

⁴⁵ vgl. van Ackeren et al., 2015, S.161f

⁴⁶ ebd., 2015, S.162

⁴⁷ Bildungsstandards sind primär outputorientierte Leistungsstandards, sie beschreiben die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges in der Regel

Demgegenüber wird kritisiert, dass die Bildungsstandards sich nicht grundsätzlich von den bisherigen Richtlinien und Lehrplänen unterscheiden lassen und deren Umsetzung in der Praxis ebenso nicht ausreichend formuliert worden ist.⁴⁸ Ferner wird bemängelt, dass die Bildungsstandards zu den ausgewählten Fächern kaum einen Bezug zu den kognitiven Kompetenzen herstellen lassen. Die sozialen und personalen Kompetenzen finden daher kaum Berücksichtigung.

Die Veröffentlichungen im Rahmen der Pisa-Studien haben immer wieder die Diskussionen um soziale Disparitäten im deutschen Bildungssystem ausgelöst, insbesondere über das Sekundarschulensystem. Die neuen Regelungen und Standards, zuzüglich jener, die über Kultusministerkonferenzen beschlossen worden sind, zeigen auf, dass bereits zentrale Veränderungen im Bildungssystem vorangetrieben worden sind. Chancenungleichheiten im Bildungssystem existieren vor allem, wie es bereits in den vorherigen Kapiteln erörtert wurde, bei den primären und sekundären Herkunftseffekten, vor allem aber, wenn der Bildungsübergang in die Sekundarstufe I bevorsteht.

Für den letzten Abschnitt des Kapitels „Jugendliche im deutschen Bildungssystem“ werden die konflikttheoretischen Ansätze für Bildungsungleichheiten in den Blick genommen. In diesen Ansätzen wird vor allem am „Credo der Chancengleichheit“ gezweifelt, weil die eigentlichen Selektionsmechanismen nicht in der Schule, sondern überwiegend in der Familie stattfinden. Folglich kann mit dem kapitaltheoretischen Ansatz von Pierre Bourdieu⁴⁹ erklärt werden, wie sich das Auftreten von Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern darstellt. Hierbei stehen die individuellen Ressourcen des Akteurs im Mittelpunkt, die ihn

erreicht haben sollen, stellen verbindliche Kriterien für alle 16 Länder dar, werden mit Hilfe von Testaufgaben operationalisiert und überprüft und sollen als Grundlage für einen kompetenzorientierten Unterricht dienen.“ vgl. ebd., 2015, S.165

⁴⁸ vgl. Böttcher, 2008, S.187ff

⁴⁹ Pierre Bourdieu, geboren am 01.08.1930 und verstorben am 23.01.2002 in Paris, war ein französischer Soziologe und Sozialphilosoph. Er wurde 1964 in der Soziologie bekannt durch die Publikation des Werkes: *Die Illusion der Chancengleichheit* und durch: *Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiels Frankreichs*, welche er gemeinsam mit dem Soziologen Jean-Claude Passeron veröffentlicht hat. Der französische Staatspräsident Mitterand bat ihn, ihm für die Reform des französischen Bildungssystems Vorschläge zu unterbreiten. Seit 1981 hatte er einen Lehrstuhl für Soziologie am Collège de France inne. vgl. Fuchs-Heinritz, 2011, S. 31ff

befähigen, seine eher ungünstige Lebenslage erfolgreich kompensieren zu können.

2.1.4 Konflikttheoretischer Erklärungsansatz des Bildungserfolgs

In den konflikttheoretischen Ansätzen der 1960er und 1970er Jahren wird am „Credo der Chancengleichheit“ besonders gezweifelt, weil die Selektionsmechanismen für Schülerinnen und Schüler sich nicht nach Leistungskriterien richten, sondern zu der familiären Herkunft und ihrer ökonomischen und kulturellen Ressourcenausstattung in Abhängigkeit steht. Diese Kritik basiert auf dem bestehenden Bildungssystem, weil es bei „[...] Bildungsfragen immer um legitimes bzw. legitimes Wissen geht, also um den Besitz an Deutungsmacht darüber, was legitimes Wissen ausmacht.“⁵⁰

Das Kapital der Bildung ist deshalb, auch wegen größerer sozialer Durchlässigkeit, zu einem umkämpften Gut geworden. Insofern geht es bei Bildungszugängen und sozialen Aufstiegsmöglichkeiten auch immer um soziale Gerechtigkeit und um Kämpfe gesellschaftlicher Positionen. Genau diese ungleiche Ressourcenverteilung und ihre Folgen für Bildungschancen wurden von Bourdieu analysiert. „Von ihm stammen daher auch die maßgeblichen Einsichten einer konflikttheoretisch ausgerichteten Bildungssoziologie.“⁵¹ Dieser Ansatz, der die differenzierte Ressourcenausstattung der Individuen charakterisiert, wird nachfolgend anhand des bourdieuschen Theoriekomplexes der Kapitalsorten⁵² untersucht. So geht es infolgedessen um die Frage, ob das kulturelle Kapital sich als entscheidende Ressource für einen Schulerfolg für den Akteur darstellen lässt.

2.1.5 Bedeutung von kulturellem Kapital für den Schulerfolg

⁵⁰ Raiser, 2007, S.23

⁵¹ ebd., S.25

⁵² Bourdieus Kapitalsorten werden unterschieden zwischen dem ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital

Der Kapitalbegriff

Nach Bourdieu ist die gesellschaftliche Welt akkumulierte Geschichte und kann nicht „[...] auf eine Aneinanderreihung von kurzlebigen und mechanischen Gleichgewichtszuständen reduziert werden, in denen Menschen die austauschbaren Teilchen spielen.“⁵³ Bourdieu betont, dass durch die Einführung von Kapitalbegriffen, und mit ihnen das Konzept der Kapitalakkumulation mit allen seinen Implikationen, eine entsprechende Reduktion vermieden werden kann. Für Bourdieu entsteht der Begriff Kapital durch akkumulierte Arbeit und kann sich in Form von Material oder in verinnerlichter (inkorporierter) Form darstellen. Gemeint ist, wenn sich Kapital generieren soll oder es von der einen zur anderen Kapitalsorte transformiert werden soll, zuvor Arbeit investiert werden muss. Diese akkumulierte Arbeit kann jeweils in Form von greifbarer Materie oder in inkorporierter Form bereits im Akteur vorhanden sein. Das Kapital als verinnerlichte Kraft (*vis insita*) und als verinnerlichtes Gesetz (*lex insita*) konstituiert die sozialen Regelmäßigkeiten der Gesellschaft, und deren Strukturen und Hierarchien erhalten hierdurch ihre notwendige Stabilität. „Als *vis insita* ist Kapital eine Kraft, die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt; gleichzeitig ist das Kapital als *lex insita* auch grundlegendes Prinzip der inneren Regelmäßigkeiten der sozialen Welt.“⁵⁴ In diesem Sinne existiert keine zufallsbasierte Welt, sondern sie verläuft strukturiert, anhand „[...] der Gesamtheit der ihr innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über die Erfolgchancen der Praxis entschieden werden.“⁵⁵ Demnach existiert für Bourdieu keine wirkliche Chancengleichheit, er hält sie „[...] für einen ideologischen Trugschluss.“⁵⁶ Insbesondere die Eliten würden mit ihrer Hilfe ihre privilegierten Zugangschancen zur Bildung absichern und schützen⁵⁷. So ist die zukünftige Bildungslaufbahn eng mit dem kulturellen Kapital verbunden und gilt daher als wichtige Ressource für den Bildungserfolg.

⁵³ vgl. Bourdieu, 2005, S.49

⁵⁴ ebd., S.49f

⁵⁵ ebd., S.50

⁵⁶ Raiser, 2007, S.25f

⁵⁷ „Schützen“ in dem Sinne: „Sie verdecken das System der Vererbung von Privilegien und Ressourcen, indem sie die statistisch hohe Wahrscheinlichkeit eines Bildungserfolgs ihrer Nachkommenschaft als Auslese der Begabtesten deklarieren.“ vgl. Raiser, 2007, S.25

Bourdieu's drei Ausprägungen des Kapitals gelten als Ressourcenausstattung und Spielräume⁵⁸ einer Person.

Diese Kapitalsorten stehen wiederum in einer Abhängigkeit zueinander und bilden zusammen das Kapitalvolumen des Individuums, welches das vorhandene und erworbene Kapital innerhalb der verschiedenen gesellschaftlichen Systeme zielführend einsetzen will. Somit ist die individuelle Kapitalzusammensetzung eines jeden Akteurs bedeutsam, sie bestimmt seine Sozialstruktur und -hierarchie, in denen er sich befindet. Eine Veränderung oder Abänderung der Kapitalzusammensetzung und Position des Akteurs ist grundsätzlich möglich, kostet aber Zeit und kann nicht beliebig oft und schnell umgesetzt werden. Die bourdieuschen Kapitalsorten treten in vier grundlegenden Arten auf:

- das ökonomische Kapital: Es ist unmittelbar in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form von Eigentumsrecht.
- das soziale Kapital: Es besteht aus dem Netz von Beziehungen, in denen der Akteur agiert und deren Ressourcen, auf die der Akteur innerhalb seiner Gruppenzugehörigkeit zurückgreifen kann. Es ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln.
- das kulturelle Kapital: Es ist unter bestimmten Umständen in ökonomisches Kapital konvertierbar - fachspezifisches Wissen kann durch seine Weitergabe monetär entlohnt werden - und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln.⁵⁹
- das symbolische Kapital: Es „[...] besteht aus den Chancen, soziale Anerkennung und soziales Prestige zu gewinnen und zu erhalten. Dazu gehören die Legitimierung des kulturellen Kapitals durch Bildungszertifikate,

⁵⁸ „Bourdieu's Unterscheidung verschiedener Kapitalsorten hängt mit dem Feldbegriff zusammen: Die einzelnen Kapitalien bilden Abgrenzungsmöglichkeiten der Felder (Spielräume) voneinander.“ vgl. Fuchs-Heinritz et al., 2011, S.160

⁵⁹ vgl. Bourdieu, 2005, S.52f

das Sponsoring, durch das Besitzer von ökonomischem Kapital Anerkennung gewinnen können, sowie alle anderen Formen der Gewinnung und Erhaltung von Prestige, auch die Verfügbarkeit von Statussymbolen mit entsprechender Wirkung.“⁶⁰

In welcher Art das Kapital jeweils erscheint, hängt vom Anwendungsbereich sowie der anfallenden Transformationskosten ab. Am bedeutendsten erscheint, auch unter Berücksichtigung der Fragestellung von 2.3.5 und den hier beschriebenen Ausführungen, das kulturelle Kapital. Es wird daher im nächsten Abschnitt noch ausführlicher erläutert.

Das kulturelle Kapital

Das kulturelle Kapital kann in drei Formen existieren:

- Es kann in korporierter Form auftreten, in der die Fähigkeiten, Kenntnisse oder Fertigkeiten im Individuum inkorporiert sind,
- oder objektiviert durch materielle Güter, z.B. indem materielle Güter wie Bücher, Gemälde, Instrumente etc. existieren. Die Verwendung dieser Gegenstände setzt wiederum den Besitz des inkorporierten Kapitals voraus. Z.B. sollte der Akteur die Fähigkeiten besitzen, eine Maschine zu bedienen, ansonsten wäre sie für ihn nutzlos.
- in institutionalisierter Form, indem offizielle Bildungszertifikate Auskunft über Bildungstitel geben. „Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt.“⁶¹

In kulturelles Kapital kann genauso investiert werden wie in alle anderen Kapitalsorten, allerdings benötigt der Akteur für deren Aneignung Zeit. Dies stellt insbesondere für das inkorporierte und institutionalisierte Kulturkapital einen Investitionsfaktor dar. Die Familie und Schule gelten hierbei als zentrale und richtungsweisende Sozialisationsinstanzen. „Die Zeit, die Eltern für die Erziehung ihrer Kinder aufbringen, ist daher eine Investition, die für

⁶⁰ Fuchs-Heinritz, 2011, S.171

⁶¹ vgl. Bourdieu, 2005, S.61

Bildungskarriere ein wichtiges Kapital bildet.“⁶² Ebenso ist es wichtig, ausreichendes ökonomisches Kapital zu besitzen, weil „[...] ein Individuum die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen kann, wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann.“⁶³ In diesem Kontext erscheint der Faktor Zeit als Bindeglied zwischen dem ökonomischen und dem kulturellen Kapital.

Der Grad des abgeschlossenen Bildungstitels kann anschließend auf dem Arbeitsmarkt einen bestimmten Tauschwert erwarten. Der Besitzer erhält durch ihn eine gewisse Autonomie, weil er universell einsetzbar ist. Diese vermeintliche Chancengleichheit der freien Bildungszugänge wird von Bourdieu wiederum in Frage gestellt, denn die zunehmend hohen Bildungstitel führen zu einer Inflation, ihre steigende Zahl mindert daher den Wert des Titels. Die Bildungslaufbahn könnte dann in einer Fehlinvestition enden. Insbesondere die untere Mittelschicht ist bestrebt, eine soziale Mobilität durch schulische Bildung zu erzielen, sie sehen die Bildungslaufbahn als einzigen Generator für ihren möglichen sozialen Aufstieg. Daher sollten nach Bourdieu Bildungsinvestitionen zweckmäßig und rational sein, das erreichte institutionalisierte Kulturkapital sollte sich im Umkehrschluss, zumindest teilweise, in ökonomisches Kapital umwandeln lassen. „Da aber die materiellen und symbolischen Profite, die der schulische Titel garantiert, auch von dessen Seltenheitswert abhängen, kann es vorkommen, dass die Investitionen an Zeit und Anstrengung sich als weniger rentabel herausstellen [...]“⁶⁴ Zum anderen führe die Minderung des institutionalisierten Kulturkapitals dazu, dass im Zuge der Schullaufbahn das inkorporierte kulturelle Kapital im Wert steigt. Hierdurch entstehe bereits die Bildungsungleichheit, denn der Besitz des hohen inkorporierten kulturellen Kapitals ver helfe vor allem den Privilegierten zu einem entscheidenden Wettbewerbsvorteil. Das inkorporierte kulturelle Kapital verstünde sich dann als „[...] ein wichtiges Platzierungskriterium im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt.“⁶⁵ In diesem Sinne reproduziert das Bildungswesen die jeweilige Sozialstruktur wieder. Das Leistungsprinzip gelte nur als Schleier, weil Kinder

⁶² Raiser, 2007, S.26

⁶³ ebd., S. 26

⁶⁴ ebd., S. 27

⁶⁵ Raiser, 2007, S.27

und Jugendliche sehr von dem Kapital ihrer Eltern abhängig sind und entsprechend früh durch sie geprägt werden.

„Bourdieu weist damit meritokratische⁶⁶ und funktionalistische Argumente zurück, indem er auf die Vorteile derjenigen verweist, die durch kulturelle Fertigkeiten wie sprachliches Geschick, Stil, Gewandtheit der Umgangsformen und Kenntnis der hegemonialen Kultur in der Schule von Beginn an über günstigere Ausgangspositionen verfügen.“⁶⁷

So werde vornehmlich der soziale Stand der Eltern durch das Bildungssystem reproduziert und legitimiere somit die herrschende Klasse und deren Machterhalt. Ebenso beeinflusst das Herkunftsmilieu den Akteur darin, wie er seine Aufstiegschancen wahrnimmt und einschätzt. Die Wahrnehmung seiner Bildungsperspektive wird dann nach Bourdieu ebenfalls von der Institution Schule reproduziert, und zwar in dem Sinne, dass „[...] sie diejenigen fördert, deren Einstellung und Wertmaßstäbe der dominanten Klassenkultur entsprechen. Das geschieht zum Teil auch, weil viele Lehrer entweder eben jener Kultur entstammen oder aber sich ihr anpassen möchten.“⁶⁸ So kann es sein, dass ein Lehrer ein begabtes Kind einem fleißigen vorzieht, weil vordergründig die sozial bedingte Einstellung zu Bildung ausschlaggebend sei und nicht die Begabung. Die hierfür erforderlichen Investitionsrisiken für die Bildungslaufbahn werden vornehmlich besser von der Mittel- und Oberschicht getragen, was sich dem Kleinbürgertum größtenteils verbiete. Deren Bildungsansprüche müssen dann eher durch eine enthaltsame Grundhaltung kompensiert werden, indem sie „[...] mit Opfern, Entbehrungen, Verzicht, kurzum: mit Tugend bezahlen.“⁶⁹ Nach Raiser ist diese Tugend bei

⁶⁶ Der Begriff „Meritokratie“ stellt einen zentralen Begriff innerhalb der Bildungssoziologie dar. Nach Becker und Hadjar wird der Begriff wie folgt definiert: „Etymologisch bedeutet „Meritokratie“ (lateinisch: *meritum* für „der Verdienst“; griechisch: *kratein* für „herrschen“) eine Herrschaftsordnung nach Maßgabe von Begabung und Leistungsfähigkeit des Einzelnen, bei der Amtsträger beim Vorherrschen des Leistungsprinzips gegenüber anderen Grundsätzen der Statuszuweisung (etwa nach askriptiven Merkmalen wie sozialer Herkunft, Geschlecht etc.) aufgrund ihrer Verdienste (sprich: intellektuellen Leistungen und Fähigkeiten) ausgewählt werden. vgl. Becker/Hadjar, 2009, S.39

⁶⁷ ebd., S.27f

⁶⁸ vgl. ebd., S. 28

⁶⁹ Bourdieu, 1981, S.187f

Gastarbeiterfamilien vertreten und wäre somit ursächlich für deren Bildungsaufstieg verantwortlich.⁷⁰

Im nächsten Kapitel geht es darum, das Jugendalter als Lebensphase in den Blickpunkt zu nehmen. Welche psychischen Veränderungen und Bedürfnisse dominieren in dieser Lebensspanne? Dabei wird sowohl die Ausdehnung der Lebensspanne erläutert, als auch die jugendlichen Entwicklungsaufgaben anhand von Entwicklungsmodellen vorgestellt.

2.2 Das Jugendalter

Die Lebensphase „Jugend“ hat sich im letzten Jahrhundert immer mehr ausgedehnt. Ein wichtiger Grund hierfür sind die immer neuen und zugleich anspruchsvollen Anforderungen am Arbeitsmarkt und die damit verbundenen Veränderungen im Bildungssystem.

„In allen hochentwickelten Gesellschaften wurden Jugendliche durch die Mischung aus eingeschränkter ökonomischer Selbständigkeit und großzügiger sozialkultureller Freiheit dazu angeregt, sich Aktions- und Artikulationsmöglichkeiten in den Bereichen Mode, Musik, Unterhaltung, Medien, Freizeit und Beziehungsgestaltung zuzuwenden.“⁷¹

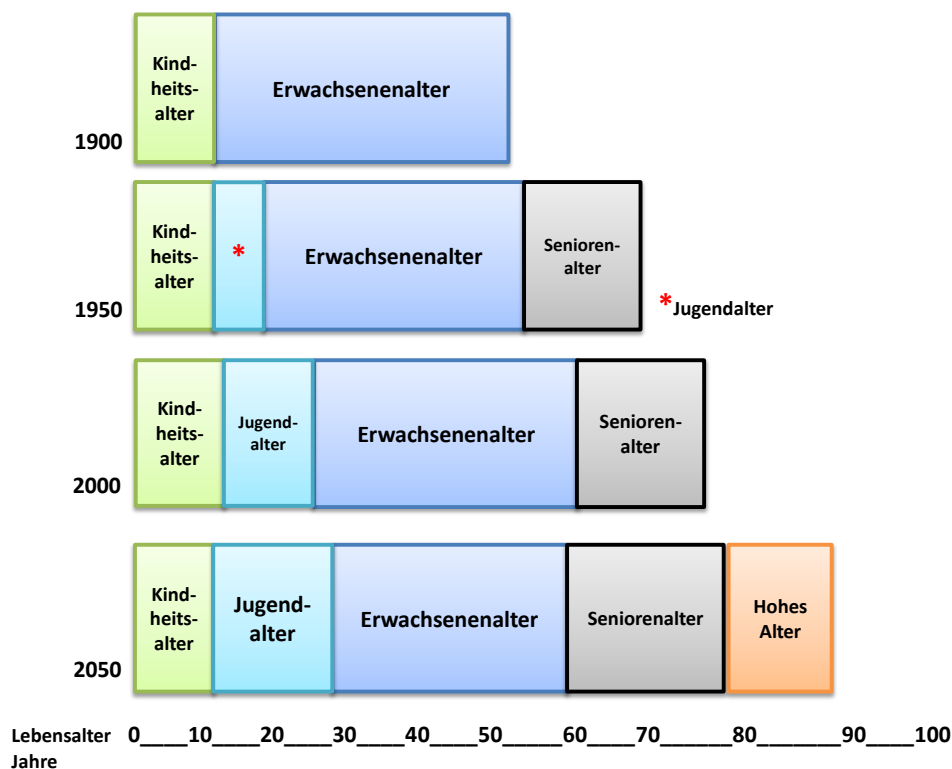
Die Lebensgestaltung ist frei von wirtschaftlichen Reproduktionen und anderen sozialen Verpflichtungen. Die heutige Lebensphase „Jugend“ gilt daher als ein soziales Moratorium zwischen Kindheit und Erwachsenenleben. Dieses Moratorium hat sich in den letzten Jahren ständig ausgedehnt und ist bis auf fünfzehn Lebensjahre angewachsen. Siehe hierzu die Strukturierung von Lebensphasen zu vier historischen Zeitpunkten nach Hurrelmann:⁷²

⁷⁰ Raiser, 2007, S.28

⁷¹ Clambach, 2012, S.8

⁷² Hurrelmann, 2013, S.17

Abbildung 2: Strukturierung der Lebensphasen seit 1900



Seit 1900 fanden erhebliche Umschichtungen in der Zeitspanne von etwa drei Generationen statt. Die Lebensdauer verlängerte sich immer weiter und gleichzeitig entstanden neu definierte Lebensabschnitte wie das „Jugendalter“ und das „Seniorenalter“. Vor allem durch die kulturellen, sozialen und ökonomischen Veränderungen haben sich im Laufe der Generationen alle Lebensphasen neu strukturiert. Besonders auffällig ist, dass sich die Lebensphasen der Kindheit und des Erwachsenenalters seit 1900 immer mehr verkürzen, bei gleichzeitiger Ausdehnung der Lebensphase „Jugend“.

Unter Jugend versteht man in der westeuropäischen Kultur und der deutschen Strafmündigkeit die Zeit zwischen Kindheit und Erwachsensein, also etwa die Spanne zwischen dem 13. und 21. Lebensjahr. Dass Entwicklungsphasen sehr unterschiedlich verlaufen können, wird in der Fachliteratur bereits mehrfach erwähnt, eine genaue Altersangabe ist daher kaum möglich.⁷³ Zusätzlich

⁷³ vgl. Oerter & Montada, 2002, S. 259, Schneider et al., 2012, S.260f

existieren laut Fend⁷⁴ innerhalb der verschiedenen Professionen unterschiedliche Auffassungen über den Begriff „Jugendzeit“.

2.2.1 Pubertät, Jugend, Adoleszenz und Schulerfolg

Um Missverständnissen vorzubeugen, werden einige zentrale Begrifflichkeiten aus Sicht der verschiedenen Professionen erklärt. So sprechen die Soziologen von der Jugend, die Psychologen von der Adoleszenz und die Biologen von der Pubertät. Diese unterschiedlichen Vorstellungen gründen auf der jeweiligen Schwerpunktsetzung der Profession. Bei den Soziologen tritt besonders die historische Bedingtheit einer nach Alter sortierten Gruppe von Menschen in den Vordergrund, wie z.B. die Gruppe der Kinder, die Gruppe der Jugendlichen und die Gruppe der Erwachsenen. Jugend stellt sich ihnen vor allem als ein soziales Gruppenphänomen dar. „Wenn Psychologen von der Adoleszenz sprechen, dann wollen sie damit ausdrücken, dass Besonderheiten der psychischen Gestalt und des psychischen Erlebens im Rahmen eines Entwicklungsmodells zu beachten sind.“⁷⁵

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Jugend“ und „Adoleszenz“ nicht immer streng voneinander unterschieden. Der Begriff der Pubertät hingegen soll überwiegend für die biologischen Veränderungen in der frühen Jugendphase verwendet werden. Zudem wird der Begriff „Schulerfolg“, welcher überwiegend im Abschnitt „Jugendliche im deutschem Bildungssystem“ als Arbeitsbegriff verwendet wird, wie folgt definiert: So wird der Begriff „Schulerfolg“ als Synonym für den „Bildungserfolg“ verwendet, weil „[...] Schule zum exklusiven Ort geworden ist.“⁷⁶ Der Begriff „Bildungserfolg“ wird somit institutionalisiert und steht dabei für erkennbare und messbare Ergebnisse und Erfolge.

Im nächsten Abschnitt wird das Jugendalter als Lebensphase dargestellt und es wird aufgezeigt, welche psychischen Veränderungen und Bedürfnisse in dieser Lebensspanne dominieren. In den darauffolgenden Abschnitten werden

⁷⁴ vgl. Fend, 2005, S.22

⁷⁵ Fend, 2005, S. 23

⁷⁶ vgl. Betz, 2004, S.13

traditionelle Entwicklungsmodelle vorgestellt, um anschließend den neueren Ansatz vorstellen zu können.

2.2.2 Das Jugendalter und die Kennzeichen der Pubertät

Der Beginn des Jugendalters wird gekennzeichnet durch das Eintreten der Geschlechtsreife (Pubertät). Er wird daher als wichtiges Merkmal der Abgrenzung von Kindheit und Jugend angesehen. „Diese Lebensphase ist innerhalb des Lebenszyklus diejenige, die durch das Zusammenspiel biologischer, intellektueller und sozialer Veränderungen zur Quelle vielfältiger Erfahrungen wird.“⁷⁷ Zugleich beginnt das Eintrittsalter der Pubertät derzeit deutlich früher, „[...] etwa zwischen dem 12. und dem 15. Lebensjahr, als noch vor einigen Generationen, ist auf eine kürzere Zeit zusammengedrängt und verläuft besonders sprunghaft.“⁷⁸ Für junge Menschen ergibt sich durch die Pubertät eine Vielzahl von Problemen, die vor allem psychisch verarbeitet werden müssen:

- Weil sich das äußere Erscheinungsbild rasch ändert, müssen die Heranwachsenden ihre eigenen Vorstellung von sich und von ihrem Körper und damit auch ihr Selbstbild korrigieren. Dabei spielt der Vergleich zu Gleichaltrigen und Älteren eine große Rolle.
- Die sexuellen Bedürfnisse, die überwiegend durch Masturbation befriedigt werden, führen zu neuen Körpererfahrungen. Parallel ergeben sich Fragen nach Erlaubtem und Verbotenem in der eigenen Sexualität.
- Vor allem Mädchen erfahren durch ihre körperlichen Veränderungen und das damit verbundene neue Erscheinungsbild, dass sie verstärkt als Person mit sexueller Ausstrahlung wahrgenommen werden. Dies wirkt interessant und gleichzeitig beängstigend auf die Betroffenen.⁷⁹

Demnach dürfen die psychischen Folgen der körperlichen Entwicklung nicht getrennt betrachtet werden, sondern sind verbunden mit den veränderten

⁷⁷ Oerter & Montada, 2002, S. 258

⁷⁸ Tillmann, 2001, S. 195

⁷⁹ vgl. Meier, 2007, S.7ff

sozialen Erwartungen, die an den Heranwachsenden gestellt werden.⁸⁰ Die Pubertät markiert einen elementaren Einschnitt in der Lebensgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen. „Nach Eintreten der Pubertät beginnt ein neuer Lebensabschnitt, der durch eine neue, gegenüber der Kindheit qualitativ andersartig gestaltete Form der Verarbeitung von körperlichen, psychischen und Umwelthanforderungen gekennzeichnet ist.“⁸¹

2.2.3 Entwicklungsmodelle des Jugendalters

Die Entwicklungsphasen des Menschen wurden durch Karl Bühler 1918 über das traditionelle Phasenmodell populär gemacht. Seine Alterstypologie für das Kindesalter wurde später auf das Jugendalter und Erwachsenenalter u.a. durch Charlotte Bühler (1933) erweitert.

„Die theoretische Absicht bestand darin, die Funktion und den Sinn jeder Phase zu ermitteln, etwa im Hinblick auf eine immanente Entwicklungsrichtung.“⁸² Die bekannteste Gliederung des Lebenslaufs in Phasen oder Stadien wurde von Erik Erikson entwickelt. In seinem entwicklungspsychologischen Modell beschreibt Erikson acht verschiedene Phasen der menschlichen Entwicklung.

„Im Konzept der Entwicklungsstufen werden zusätzlich zum Phasenkonzept die Notwendigkeit der Stufenfolge und ein End- oder Reifestadium angenommen. Mit Entwicklungsstufen sind demnach in der Entwicklungspsychologie folgende Grundannahmen verbunden.“⁸³ Es liegt demnach eine Veränderungsreihe mit mehreren Schritten vor, wenn folgendes zutrifft:

- Eine Richtung weist einen End- und Reifezustand auf, der gegenüber dem Ausgangszustand höherwertig ist.
- Die Schritte sind unumkehrbar, was mit der Überlegenheit der höheren Stufe erklärbar ist.
- Die Stufen sind als qualitative, strukturelle Transformation im Unterschied zu nur quantitativem Wachstum beschreibbar.

⁸⁰ vgl. Tillmann, 2001, S.195ff

⁸¹ Hurrelmann, 2012, S.27

⁸² Schneider et.al., 2012, S.28

⁸³ vgl. Schneider et.al., S.28, 2012

- Die früheren Stufen werden als Voraussetzung für die jeweils nachfolgenden angesehen.
- Die Veränderungen sind mit dem Lebensalter korreliert.

Die Veränderungsreihen in der Kindheit und Jugend erklären die Entwicklung der sensomotorischen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes und ebenso die moralische Urteilsbildung des Jugendlichen. Trotzdem ist dieses Konzept der Entwicklung nicht ausreichend, um alle Fragestellungen und Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie zu erklären. So wird von den Begrenzungen des Stufenmodells gesprochen, weil viele Veränderungen nicht als Stufenfolge oder Abfolge mehrerer auseinander hervorgehender Schritte beschreibbar sind.

„Alle Elemente des traditionellen Entwicklungskonzeptes sind zu problematisieren.“⁸⁴

- So wird von den Begrenzungen des Stufenmodells gesprochen, weil viele Veränderungen nicht als Stufenfolge oder Abfolge mehrerer auseinander hervorgehender Schritte beschreibbar sind. So wird trotzdem von Entwicklung gesprochen, wenn überwiegend eine spezifische Veränderung erkennbar ist.
- die Theorie, dass Entwicklung nur stattfindet, wenn ein höheres Niveau oder Reifezustand erreicht wird, ist ebenfalls zu eingeschränkt. Es gibt viele Entwicklungen, die sich in keine übereinstimmenden Wertekriterien eines Stufenmodells einfügen lassen.

Zusammenfassend sei es laut Schneider et al.⁸⁵ sinnvoller, sich auf einen Konsens über die Wertekriterien zu einigen. Z.B. können Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen leichter beurteilt und eingeordnet werden, als z.B. bei der Herausbildung von Interessen, Persönlichkeitsmerkmalen oder Wertorientierungen des Heranwachsenden.

Werden die Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen in der Jugendphase erfolgreich bewältigt, kann die Persönlichkeit heranreifen, die wiederum zur

⁸⁴ vgl. ebd. S.29f, 2012

⁸⁵ vgl. Schneider et al., S.29ff, 2012

sozialen, ökonomischen und politischen Teilhabe befähigt wird. „Gelingt das Aufwachsen nicht, führt dies zu Marginalisierung oder Ausgrenzung.“⁸⁶

2.2.4 Entwicklungspsychologische Aspekte von Jugendlichen

Eine Arbeitsdefinition von Entwicklung ist Veränderung, und Stabilitäten von Kompetenzen, Überzeugungen, Interessen, Motivationen, Selbstkonzepten usw. sind Gegenstände der Entwicklungspsychologie.⁸⁷ Die Endogenisten⁸⁸ des 20. Jahrhunderts sahen nicht ausschließlich die internen oder organismischen Faktoren der Entwicklung, wohl aber, dass diese die Hauptlinien der Entwicklung bestimmen.

„In der Literatur wird immer wieder betont, dass die Gegenüberstellung von Anlage und Umwelt dem Entwicklungsgeschehen nicht gerecht werden kann. Die gleichzeitige und interaktive Wirkung von beiden Beeinflussfaktoren, die noch ihrerseits eine unübersichtliche Menge von Komponenten umfassen.“⁸⁹

Als Jugend im Sinne der Entwicklungspsychologie wird die Zeit zwischen der Pubertät und dem Ende des zweiten Lebensjahrzehnts (ca. 10.-20. Lebensjahr). Der Begriff Adoleszenz wird ebenso verwendet, wenn man besonders an die gesellschaftlich und kulturell geformten Erwartungen und Gestaltungsmöglichkeiten für junge Leute in diesem Altersbereich denkt. Die Jugend kann demzufolge als soziale Konstruktion betrachtet werden. „Für die Entwicklungspsychologie ist weniger der Zeitabschnitt interessant, als die Veränderung des Erlebens und Verhaltens sowie deren biopsychosoziale Grundlagen.“⁹⁰ Die Erkenntnisse der Sinus- und Shell-Jugendstudie sollen hierzu Aufschluss geben und werden im nächsten Abschnitt beschrieben.

⁸⁶ Thomas et al., S.5, 2013

⁸⁷ vgl. Oerter & Montada, 2008, S. 17

⁸⁸ Endogenistische Entwicklungstheorien sind solche, die Entwicklung vor allem als Reifung verstehen, als einen Entfaltungsprozess, der aus dem Innern des Organismus gesteuert ist.
vgl. Flammer, 2009, S.49

⁸⁹ Flammer, 2009, S.30

⁹⁰ Schneider et al., 2012, S.236

2.2.5 Psychologische Forschungsergebnisse der 14- bis 17-Jährigen

Die 2. Grundlagenstudie vom Sinus-Institut und die 16. Shell-Jugendstudie werden als Grundlage für die Beschreibung der Lebenswelten von Jugendlichen verwendet. Vor allem die Sinus-Jugendstudie verfolgt das Ziel, die Lebenswelten der 14- bis 17-Jährigen in Deutschland zu identifizieren und zu beschreiben. Die Jugendlichen kommen bei der Sinus-Jugendstudie überwiegend selbst zu Wort, durch Einzelinterviews, Selbstzeugnisse, Collagen, Hausarbeitsauszüge und eigene Fotos ihrer Zimmer. Im Gegensatz zur Shell-Jugendstudie, welche eine Befragung von 12- bis 25-Jährigen durchgeführt hat, wurde bei der Sinus-Jugendstudie das Lebensalter der Probanden deutlich eingeschränkt auf 14 bis 17 Jahre. „Hierdurch konnte eine besondere soziale und kulturelle Tiefenschärfe erreicht werden.“⁹¹

Datenmaterial und Methodik

Die Sinus-Jugendstudie bezieht sich auf ein vielseitiges Datenmaterial aus unterschiedlichen methodischen Zugängen. Angewandt wurde:

- Explorationen mit Jugendlichen
- schriftliche „Hausarbeitshefte“, die vor dem Interview ausgefüllt wurden
- und fotografische Dokumentationen der Zimmer der Befragten

Insgesamt wurden 72 Jugendliche interviewt, die Interviewdauer betrug jeweils ca. 120 min. In den Gesprächen wurde das aus der Ethnomethodologie⁹² angepasste Verfahren des narrativen Interviews eingesetzt. Für die Auswertung der Interviews wurde die Methode der hermeneutischen Textinterpretation⁹³

⁹¹ Calmbach et al, 2012, S.7

⁹² Das Anliegen der Ethnomethodologie ist es, die Methoden aufzudecken, deren sich die Gesellschaftsmitglieder bedienen, um die Vielzahl ihrer Alltagshandlungen durchzuführen. vgl. Weingarten et al., 1976, S.139

⁹³ vgl. http://www.stiftikus.de/arb_tech/textanal.pdf, Zugriff am 22.06..2015; „Hermeneutische Interpretation: Diese Interpretationsform geht auf die Wissenschaftstheorie der "Hermeneutik" zurück, die sich allgemein mit dem Prozess des Verstehens, nicht nur von Texten, befasst. In der Literaturwissenschaft ist sie von großer Bedeutung. Ihr Grundmuster ist der sogenannte hermeneutische Zirkel. Dies bedeutet hier, dass das einzelne Wort erst im Zusammenhang eines Satzes verstanden werden kann. Der Satz wiederum wird erst im Zusammenhang des Textes, letzterer im

angewandt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Hierbei wurden alle alltagstauglichen Bereiche der Jugendlichen in Augenschein genommen. Die qualitative Analyse ergab somit eine Grundorientierung in den Ausprägungen „traditionell, modern und postmodern“. Die Grundorientierung wird wie folgt beschrieben:

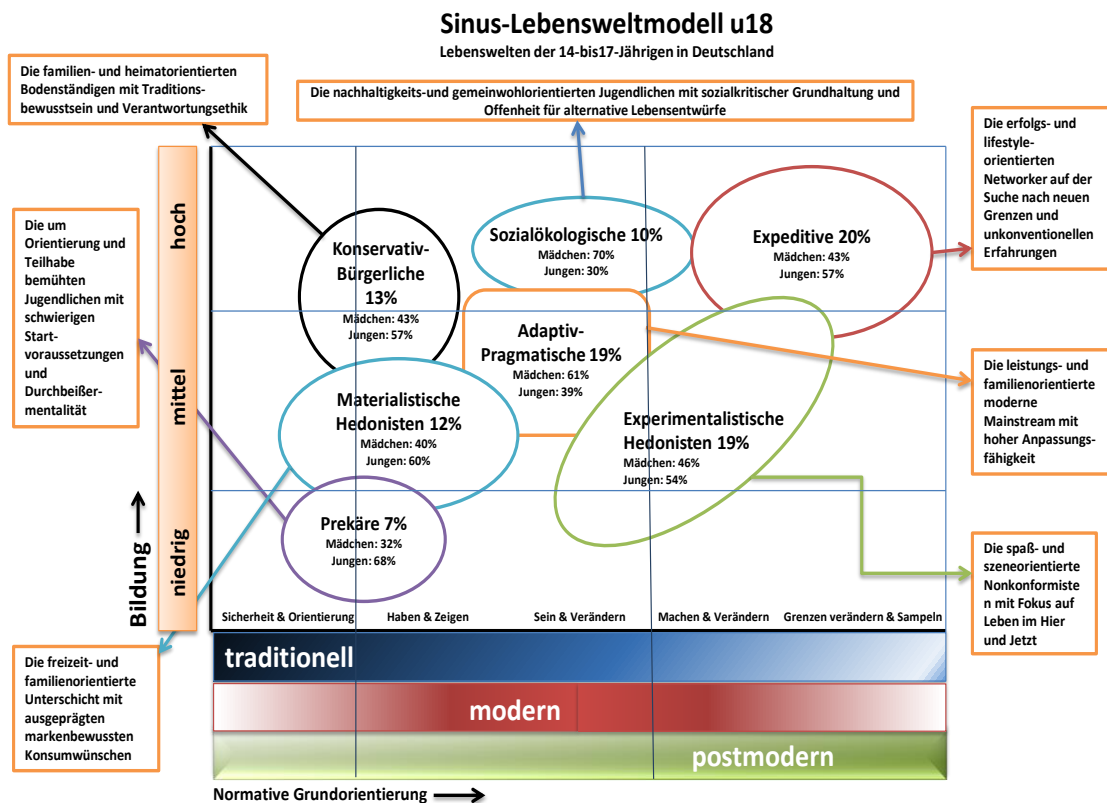
- Traditionelle Grundorientierung steht für Werte, die sich an „Sicherheit und Orientierung“ ausrichten.
- Moderne Grundorientierung steht für Werte, die auf „Haben und Zeigen“ sowie auf „Sein und Verändern“ abzielen.
- Postmoderne Grundorientierung vereint die Werte „Machen und Erleben“ sowie „Grenzen überwinden und Sampeln“

Eine scharfe Trennung der normativen Grundorientierung liegt bei den befragten Jugendlichen allerdings nicht vor. „Die Werthaltung der Jugendlichen folgt heute weniger einer Entweder-oder-Logik als vielmehr einer Sowohl-als-auch-Logik.“⁹⁴ Die Lebenswelten der 14-17-Jährigen sind vielfältig. Die folgende Grafik veranschaulicht dies:

Zusammenhang seines Entstehens verstanden. Da es sich um einen Zirkel handelt, ergibt sich, dass diese Bewegung auch wieder zurückgeht, das heißt, dass das Ganze des Textes auch wieder Einfluss auf den einzelnen Satz und das Wort hat.“

⁹⁴ vgl. Calmbach et al, 2012, S.29

Abbildung 3: Sinus-Lebensmodell u18: Lebenswelten der 14- bis 17-Jährigen



Quelle: Sinus und Marktforschung 2011⁹⁵

Basis: 1499 Fälle der 14- bis 17-Jährigen in Deutschland, davon 48% Mädchen und 52% Jungen. Die Wertorientierungen (traditionell, modern und postmodern) werden durch heller bzw. dunkel werdenden Farbverlauf in seiner Wertesynthese dargestellt. Die Farbzunahme des jeweiligen Balkens bedeutet demnach eine Zunahme der jeweiligen Werteorientierung.

Laut Sinus-Jugendstudie sind die allermeisten Jugendlichen bemüht, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und zu gestalten. Die heutige gesellschaftliche und dominante Orientierung an Effizienz und Nützlichkeit dränge die weltanschauliche Haltung zurück. Für die 14- bis 17-Jährigen gelte eine eher pragmatische Haltung, z.B. bewusster Konsum statt demonstrativer Konsumkritik.

⁹⁵ Calmbach et al, 2012, S. 39

„Im Zuge dieser „pragmatischen Wende“ entwickeln sich neue Wertekonfigurationen, die nicht mehr der Logik des „Entweder-oder“, sondern dem Anspruch auf das „Sowohl-als-auch“ verpflichtet sind. Jugendliche besinnen sich (über alle Lebenswelten hinweg) in unsicheren Zeiten zwar auf „traditionelle“ Werte wie Sicherheit, Pflichtbewusstsein, Familie und Freundschaft. Vor allem in den moderneren Lebenswelten werden diese vergleichsweise konservativen Werte jedoch umgedeutet bzw. symbolisch aktualisiert und von hedonistischen, Ich-bezogenen Entfaltungswerten und einem individualistischen Leistungsethos flankiert.“⁹⁶

Die traditionellen sozialen Regeln und Umgangsformen haben sich demnach in den hochentwickelten Ländern im Vergleich zu früheren Zeiten gelockert. Die „Ent-Traditionalisierung“⁹⁷ sozialer Normen und eine „Individualisierung“⁹⁸ gesellschaftlicher Strukturen beschreiben diese gesellschaftlichen Veränderungen. „Der einzelne Mensch löst sich aus seinen Bindungen, die noch vor vier und fünf Generationen die Lebensgestaltung nach Alter, Herkunft, Religion und Gesellschaft festlegten.“⁹⁹

Die Zukunftsvorstellungen der 14- bis 17-Jährigen

Die meisten der Befragten Jugendlichen blicken trotz gewisser Unsicherheiten recht positiv in ihre Zukunft. Sie sind in ihrer Entscheidungsfindung überwiegend pragmatisch und dabei nicht bereit, ein zu großes Risiko eingehen zu wollen. Gleichwohl gibt es in den verschiedenen Lebenswelten der Jugendlichen Unterscheidungen, die sich nach der Sinus-Jugendstudie wie folgt darstellen lassen:

- So betrachten die Jugendlichen der adaptiv-pragmatischen und expeditiven Lebenswelt ihre Zukunft überwiegend positiv und reagieren auf gestellte Aufgaben pragmatisch, flexibel und zielorientiert. Sie kennen ihren sozialen Hintergrund und wissen um ihre Bildungsambitionen. Die Zukunft wird daher am positivsten von allen anderen Lebenswelten betrachtet. Die Zukunftsperspektiven der Expeditiven gelten daher als „selbstbewusst-

⁹⁶ Calmbach et al, 2012, S. 40

⁹⁷ Begriff von Nobert Elias, 1985

⁹⁸ Begriff von Ulrich Beck, 1986

⁹⁹ Hurrelmann, 2010, S.17

optimistisch“ und die adaptiv-pragmatische Lebenswelt als eher „abgeklärt-optimistisch“, sie überlassen nur wenig dem Zufall.

- Die Jugendlichen in der sozialökologischen Lebenswelt wissen um ihre guten Zukunftsperspektiven, sie sind allerdings nachdenklich, was die Zukunft des „Großen und Ganzen“ (Gesellschaft und Welt) betrifft. Sie gelten daher als „nachdenklich-optimistisch“.
- Die expeditiven und experimentalistischen Hedonisten leben eher im „Hier und Jetzt“. Die Gegenwart ist wichtiger als ihre Zukunftsperspektiven. Diese Lebenseinstellung wird durch Aussagen bestätigt wie: „Wenn alles durchgeplant ist, kann man sich ja gar nicht mehr überraschen lassen“¹⁰⁰. Sie erfreuen sich ihres Jungseins und der „Entpflichtung“ beruhend auf ihrem noch jungen Alter.
- Die konservativen Bürgerlichen betrachten ihre Zukunft eher skeptisch. Ihre beruflichen Perspektiven werden trotzdem als gut angesehen, gleichwohl fühlen sie sich bei den steigenden Mobilitäts- und Flexibilitätserwartungen der Gesellschaft zuzüglich der Digitalisierung des Alltags und dem globalen Wettbewerb überfordert. Sie möchten am liebsten ihre aktuelle Lebenssituation beibehalten und mögen möglichst keine Veränderung in ihrem eigenen sozialen Umfeld.
- Die materialistischen Hedonisten und die prekäre Lebenswelt sind am stärksten von sozialer Ungleichheit betroffen. Ihre Zukunftsvorstellungen sind deshalb eher pessimistisch. Sie fühlen sich der Leistungs- und Wissensgesellschaft nicht gewachsen. Allerdings liege bei materialistischen Hedonisten noch eine Art Zwangsoptimismus vor. Deren Aussagen wie: „Ich schaffe das schon irgendwie“, gelten als typisch für die Vorstellungen bzgl. ihrer Zukunftsperspektiven.¹⁰¹ Die Prekären zeichnen sich durch ihr oft düsteres Bild vom Scheitern aus, dies gilt vor allem beim bevorstehenden Übergang Schule zu Beruf.

Zusammenfassend wird deutlich, dass Jugendliche je nach ihrer sozialen Ausgangsposition, unterschiedlich von Druck betroffen sind. Ebenso stehen

¹⁰⁰ vgl. Calmbach et al., 2013, S.44

¹⁰¹ ebd. 2013, S.45f

ihnen unterschiedliche strategische Mittel zur Verfügung, die sie beim Umgang mit Problemen und Krisen anwenden können. Vor allem sind es die stabilisierenden Faktoren und funktionierende Ausgleichsmechanismen, die während der Krise zur Problembewältigung genutzt werden. Fallen diese weg, haben es vor allem Jugendliche aus prekären Verhältnissen besonders schwer, zielführende Lösungen zu finden und umzusetzen: „[...] dann sind es die Jugendlichen aus weniger privilegierten und weniger gut abgesicherten sozialen Verhältnissen, die abzukippen drohen, die im Qualifizierungssystem nicht mehr mithalten können oder sogar in Devianz abrutschen.“¹⁰²

Der nächste Abschnitt beschreibt die Bedingungen, in denen Kinder und Jugendliche mit Armutserfahrung aufwachsen und die mittels der Daten der AWO-ISS-Studie „Kinder- und Jugendarmut IV“ aus 2009/2010 belegt können.

2.3 Armut und Resilienz

Armut und insbesondere Kinderarmut ist ein gesellschaftspolitisch brisantes Thema. Im vierten Armuts- und Reichtumsbericht 2013 vertritt die Bundesregierung die Auffassung, dass Armut nicht eindeutig wissenschaftlich erfassbar ist, sondern eher pluralistisch und mehrdimensional als Lebenslage verstanden werden kann. Die AWO-ISS-Studie „Kinder- und Jugendarmut IV“ aus 2009/2010 ermöglicht einen Einblick in jugendliche Lebenslagen und wird unter 2.3.5 näher erläutert. Vor dem Themeneinstieg werden zuvor die Hauptbegriffe Armut und Resilienz im Kontext dieser Arbeit definiert und zudem die Familie als Sozialisationsinstanz und Historie beschrieben.

2.3.1 Definition Armut

Der in der Arbeit verwendete Armutsbegriff orientiert sich inhaltlich am „Capability Approach“¹⁰³ von Amartya Sen¹⁰⁴ und ermöglicht eine Erfassung

¹⁰² Albert et al., 2010, S. 34

¹⁰³ Capability Approach: Der Ansatz der Verwirklichungsmöglichkeiten wurde in den 1980er Jahren vom indischen Ökonomen und Nobelpreisträger Amartya Sen entwickelt. Sens Überlegungen bezogen sich auf die Möglichkeit, Fortschritt in Bezug auf das Wohlergehen der Menschen (human development) in einem Land zu messen, ohne sich ausschließlich auf ökonomische Indikatoren zu verlassen. vgl. Schneider, 2010, S.17

¹⁰⁴ vgl. BMAS, 2013, S. 437

von Armut aus verschiedenen Blickwinkeln, z.B.: [...] wenn die gesellschaftlich bedingten Chancen und Handlungsspielräume von Personen in gravierender Weise eingeschränkt und gleichberechtigte Teilhabechancen an den Aktivitäten und Lebensbedingungen der Gesellschaft ausgeschlossen sind.¹⁰⁵ In diesem Kontext bedeutet Armut, dass eine fehlende Teilhabe und Ausgrenzung von einem gesellschaftlich akzeptierten Lebensstandard sowohl in materieller, sozialer, kultureller und gesundheitlicher Hinsicht existiert. Wenn Armut im Kontext des Einkommens beschrieben werden soll, dann gilt innerhalb der Europäischen Union die folgende Armutsdefinition: Wessen „[...] bedarfsgewichtetes Nettoeinkommen weniger als 60 Prozent des mittleren Nettoäquivalenzeinkommens beträgt“¹⁰⁶, wird als einkommensarm beschrieben. Armut hat daher verschiedene Facetten, sie orientiert sich am länderspezifischen Lebensstandard und der damit verbundenen Ausgrenzung des Individuums.¹⁰⁷

Eine erweiterte Definition des Armutsbegriffs speziell für Kinder und Jugendliche schildert die AWO-ISS-Studie.¹⁰⁸ Der in der Studie verwendete „kindgerechte Armutsbegriff“ skizziert die folgenden Grundbedingungen:

- Armut muss vom jungen Menschen ausgehen. Die subjektive Wahrnehmung seiner eigenen Lebenssituation ist hierbei maßgebend.
- Wegen vorhandener Abhängigkeit der Kinder und Jugendlichen zu ihren Eltern, fließen Informationen über den familiären Zusammenhang inkl. der Gesamtsituation des Haushalts mit ein.
- Das Einkommen der Familie ist nicht entscheidend für die Beurteilung der kindlichen und jugendlichen Lebenswelt.
- Die Indikatoren zur Erfassung von Entwicklung und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen sollten daher mehrdimensional sein.

¹⁰⁵ ebd., S.437

¹⁰⁶ vgl. BMAS, 2013, S. 328

¹⁰⁷ vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V, 2007, S.66

¹⁰⁸ Die Studie basiert auf eine Wiederbefragungsquote seit 1999, dabei konnten bis 2009/10 50% der Kinder wieder erreicht werden. Insgesamt konnten in dieser Zeit Daten aus über 432 Familien aufgenommen werden. : vgl. Laubstein et al., 2012, S.36

- Der Armutsbegriff wird nicht als Allgemeinbegriff für benachteiligende Lebenslagen verwendet, sondern nur, wenn eine materielle Mangellage der betroffenen Familie vorliegt, wird von Armut gesprochen.¹⁰⁹

Demzufolge wurde der Armutsbegriff formuliert, dass man „[...] nicht nur die materielle Lage des Haushaltes respektive der Familie des Kindes in den Blick nimmt, sondern auch und vor allem die Lebenssituation und die Lebenslage des Kindes in seinen zentralen Dimensionen erfasst.“¹¹⁰

2.3.2 Definition Resilienz

Der Begriff Resilienz leitet sich aus dem englischen „resilience“ ab und bedeutet Spannkraft, Widerstandsfähigkeit und Elastizität. „Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen und Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen.“¹¹¹

Im nächsten Kapitel wird der historische Wandel der Familie seit 1900 erläutert sowie die Bedeutung der Familie, die als maßgebende Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche umschrieben wird. Die aktuelle Darlegung der gegenwärtigen familiären Lebenslagen ist für das ganzheitliche Wissen über Armut von zentraler Bedeutung für die Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit.

2.3.3 Definition Familie und ihre Historie

Das Wort „Familie“ gehört seit über 200 Jahren zum alltäglichen Sprachgebrauch. Den Begriff „Familie“ zu definieren, ist im aktuellen Jahrzehnt wesentlich schwieriger geworden, als es noch im letzten Jahrhundert der Fall war. Eine anerkannte Definition des Begriffes und Konzepts „Familie“ gibt es jedoch nicht.¹¹² Die meisten Definitionen beziehen sich auf die moderne

¹⁰⁹ vgl. Laubstein et al., 2012, S.27f

¹¹⁰ vgl. ebd., S.26

¹¹¹ Welter-Enderlin, 2006, S.13

¹¹² vgl. Nave-Herz, 2013, S.34f

westeuropäische und nordamerikanische Kernfamilie des Industrialisierungszeitalters. Die in der Wissenschaft üblichen Definitionen von Familie werden entweder aus Makro- oder aus Mikroperspektive betrachtet. Die gesamtgesellschaftliche Sicht bezeichnet die Familie als eine soziale Institution, „[...] die bestimmte gesellschaftliche Leistungen für die Gesamtgesellschaft erbringt bzw. zu erbringen hat.“¹¹³ Aus mikroperspektivischer Sicht gilt die Familie als Teilsystem, sie kennzeichnet sich durch eine festgelegte Rollenstruktur und durch spezifische Interaktionsbeziehungen zwischen ihren Mitgliedern. Mit Hilfe des hermeneutischen Verfahrens können essentielle Kriterien für die Definition „Familie“ mit der Abgrenzung zu anderen Lebensformen sowohl aus der Mikro- als auch aus der Makroebene benannt werden. Familien sind demnach im Vergleich zu anderen Lebensformen gezeichnet durch:

1. ihre „biologisch-soziale Doppelnatur“, d.h. durch die Übernahme der biologischen und sozialen Reproduktions- und Sozialisationsfunktion neben anderen gesellschaftlichen Funktionen, die kulturell variabel sind,
2. durch die Generationsdifferenzierung (Urgroßeltern/Großeltern/Eltern/Kinder) und
3. dadurch, dass zwischen ihren Mitgliedern ein spezifisches Kooperations- und Solidaritätsverhältnis besteht, aus dem heraus die Rollendefinitionen festgelegt sind.¹¹⁴

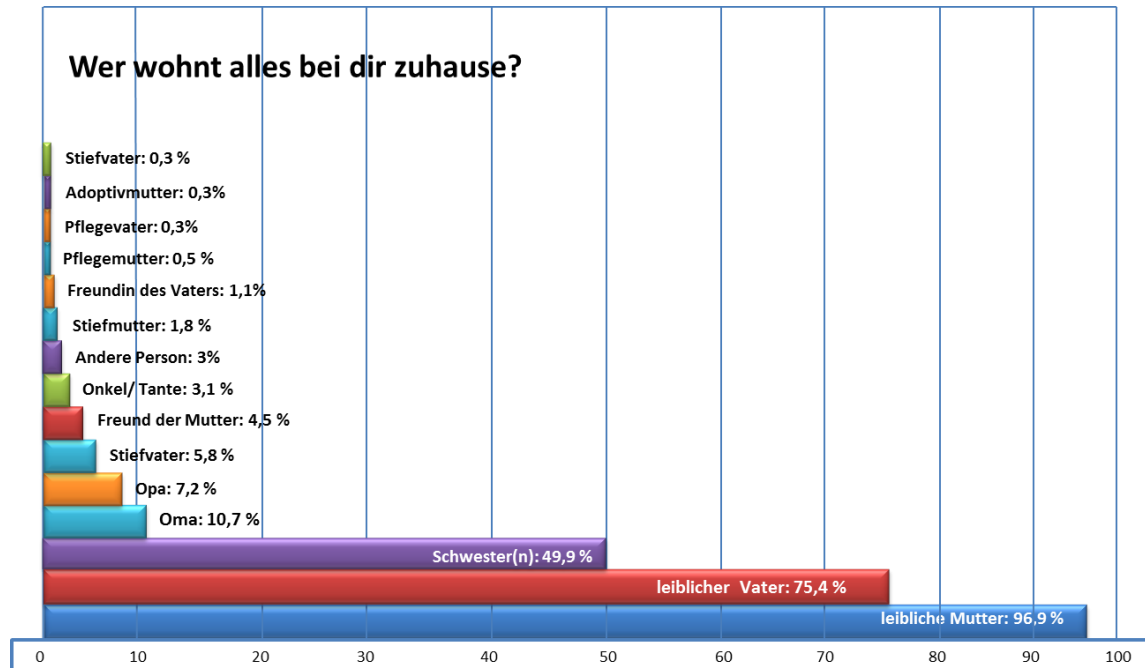
Der gesellschaftliche Wandel verändert auch die Strukturen und Funktionen der Familie. So haben sich durch den demographischen Wandel die familiären Lebensformen seit 1900 grundlegend geändert. Die großen Familienverbände, in denen mehrere Generationen zusammen in einem Haushalt lebten, haben sich in kleinere Einheiten zerlegt. Seitdem haben sich die Strukturen und Funktionen der Familie grundlegend geändert. „Kinder und Jugendliche halten sich heute überwiegend in kleinen „Kernfamilien“, bestehend aus sich und ihren

¹¹³ vgl. ebd., S.34f

¹¹⁴ vgl. ebd. S.36

Eltern, auf.“¹¹⁵ Seit den 1960er Jahren hat die Kleinfamilie ihre Stellung ebenfalls eingebüßt und konkurriert seitdem mit zahlreichen anderen Lebensformen, siehe hierzu das folgende Schaubild:

Abbildung 4: Wer wohnt alles bei Dir zuhause?



Quelle: Ergebnisse der Studie. Leben.¹¹⁶

Ende 2012 wurden im Bundesland Nordrhein Westfalen 5.520 Kinder und Jugendliche im Alter von 10-18 Jahren befragt.

Die Vielfalt der neuen Lebensformen liegt nach Hurrelmann an den ursprünglich als selbstverständlich erachteten Merkmalen, welche sich vor allem seit den 1960er Jahren verändert haben:

- die Ehe als Lebensform ist nicht mehr selbstverständlich;
- die Kinder müssen nicht leiblich sein;
- die Arbeitsteilung der Eltern kann verschiedenste Formen annehmen, insbesondere weil immer mehr Ehefrauen auch nach der Geburt ihrer Kinder berufstätig sind;

¹¹⁵ Hurrelmann, 2013, S.143

¹¹⁶ vgl. Maschke et al., 2013, S.22ff

- für verheiratete oder unverheiratete Paare ist es keineswegs mehr so, wie noch in den 1960er Jahren, sicher, dass sie sich für die Gründung einer Familie, also für das Zeugen eines eigenen Kindes entscheiden: etwa 20% der Paare bleiben gewollt oder ungewollt kinderlos;
- Trennungen und Scheidungen haben zugenommen, ca. 40% aller Ehen werden wieder geschieden, in den 1960er Jahren waren es nur ca. 10%;
- hierdurch nimmt der Anteil der Alleinerziehenden, er liegt derzeit bei fast 20 Prozent ¹¹⁷;
- viele geschiedene Eltern heiraten erneut und ihre Kinder aus der vorherigen Beziehung bilden eine neue „Patchwork“-Familie;
- immer mehr Elternteile leben in einer homosexuellen Partnerschaft

Trotz aller gravierenden Veränderungen hat sich die Bedeutung der Familie als primäre Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche nicht geändert. „Die Erziehung und Sozialisation in den Familien ist durch die veränderten Familienformen zwar in Stil und Inhalt betroffen, aber sie findet nach wie vor in einer emotionalen und sozialen Intensität statt, wie es in keiner anderen Sozialisationsinstanz möglich ist.“¹¹⁸ Die Beziehungen zwischen Eltern und Kind/Jugendlichem sind nach wie vor eng und vertrauensvoll, die Jugendlichen orientieren sich in allen wichtigen Fragen an ihren Eltern. Für die Jugendlichen bzw. Heranwachsenden fungieren ihre Eltern bei der Erschließung ihrer Umwelt als Vermittler, indem sie ihre Erfahrungen und Werte vorstrukturieren, einordnen und bewerten. Wie dies umgesetzt wird, ist abhängig vom Status ihrer Eltern, es „[...] hängt vom Erziehungsstil der Eltern, von der Ehepartnerbeziehung, vom Familienklima und von der wirtschaftlichen und sozialen Position der Familienmitglieder ab.“¹¹⁹ Der nächste Abschnitt beschreibt die Familie als Sozialisationsinstanz.

¹¹⁷ vgl. Schneewind, 2010; Statistisches Bundesamt 2010b, 2010d, 2011b

¹¹⁸ vgl. Hurrelmann, 2013, S.144ff

¹¹⁹ Nave-Herz, 2013, S.88

2.3.4 Die Funktion der Sozialisation in der Familie

So schreibt Émile Durkheim in seiner Antrittsvorlesung an der Sorbonne im Jahre 1902: „Der Mensch, den die Erziehung in uns verwirklichen muss, ist nicht der Mensch, den die Natur gemacht hat, sondern der Mensch, wie ihn die Gesellschaft haben will; und sie will ihn so haben, wie ihn ihre innere Ökonomie braucht.“¹²⁰ Demnach formen die gesellschaftlichen Bedürfnisse den Menschen, den sie für ihren eigenen Fortbestand und Entwicklung benötigt und dies werde mittels der Erziehung vollzogen.

Eine allgemeine Definition für den Begriff Sozialisation gibt es nicht, allerdings stimmen die meisten Autoren und Autorinnen darin überein, „[...] dass Sozialisation den Prozess eines Menschen zum Mitglied-Werden in einer Gesellschaft bezeichnet.“¹²¹, was wiederum als lebenslanger Auseinandersetzungsprozess des Individuums mit seiner personalen, materiellen und immateriellen Umwelt verstanden wird. Diese Form der Integration des Individuums in die Gesellschaft gilt als ein zentraler Prozess und steht im Zentrum für die Entwicklung und Veränderung der Persönlichkeit eines Individuums. Demnach versuchen Sozialisationsprozesse eine Doppelfunktion zu erfüllen: „Zum einen sollen Sozialisationsprozesse gewährleisten, dass Gesellschaften über Generationen hinweg aufrechterhalten werden, [...] zum anderen sollen Individuen handlungsfähig gemacht werden.“¹²² Diese Art der Sozialisationsprozesse befähigt den Menschen, sich in sozialen und kulturellen Zusammenhängen zurechtzufinden, sie können in dieser Hinsicht daher „[...] als eine Ausweitung der Partizipationsmöglichkeiten verstanden werden.“¹²³ Der Mensch wird auf diese Weise zu einem handlungsfähigen Wesen.

Dieser Sozialisationsprozess findet überwiegend in der eigenen Familie des Heranwachsenden statt. So haben Jugendliche bis weit ins 20. Lebensjahr ihren Lebensmittelpunkt bei ihren Eltern oder zentralen Bezugspersonen, was sich auf die längeren Bildungs- und Ausbildungszeiten zurückführen lässt.¹²⁴

¹²⁰ Abels et al., 2010, S.10

¹²¹ Nave-Herz, 2013, S.88

¹²² Tillmann, 2006, S.12

¹²³ ebd., S12f

¹²⁴ vgl. Sandring et al., 2015, S.89 siehe hierzu Abbildung 2: Strukturierung der Lebensphasen seit 1900

Wie sich der Heranwachsende wiederum innerhalb seines familiären Umfelds entwickelt, ist abhängig vom sozialen Milieu und davon, welchen Einfluss die Eltern bzw. die Bezugspersonen auf den Jugendlichen haben. Gewiss entwickeln Jugendliche auch ihre eigene Lebensräume und -stile. „Dennoch sind es zugleich die emotionale Verbundenheit mit den und die ökonomische Unterstützung durch die Eltern, die die Jugendphase konstituieren und eine generationale Ordnung etablieren.“¹²⁵ Diese These wird zudem von der Studie „Jugendleben“ bekräftigt.¹²⁶ Werden die Ergebnisse gebündelt, dann kann nach Sandring et al. Folgendes festgestellt werden¹²⁷

- Jugendliche leben in vielfältigen pluralen Lebensformen, wobei das Zusammenleben mit den leiblichen Eltern überwiegt.
- Jugendliche haben in der Regel mindestens einen Bruder oder eine Schwester und die Geschwisterbeziehung ist meistens gut.
- Der Mutter wird mehr erzählt als dem Vater und es gibt eine Rangfolge in den Themen.
- Die meisten Jugendlichen erleben Vater/Mutter als Ratgeber für die Selbst- und Weltansicht, aber es gibt auch Jugendliche, die ihre Eltern oder Bezugspersonen nicht als Ratgeber für die Selbst- und Weltansicht sehen.
- Die Ratgeberfunktion steht in einem Zusammenhang zur Familienform der Jugendlichen.
- Bei der Mutter steht die Ratgeberfunktion nicht in einem Zusammenhang zum Bildungsabschluss der Eltern. Beim Vater wiederum gibt es einen solchen, jedoch schwach ausgeprägten, Zusammenhang.
- Die Ratgeberfunktion der Mutter und des Vaters wirkt sich nicht in allen Dimensionen auf die geschwisterlichen Kommunikationsmuster aus. Zugleich besteht ein Zusammenhang, wenn es um die Gleichbehandlung geht.

¹²⁵ ebd.,S.89f

¹²⁶ vgl. hierzu Maschke et al. 2013, Ende 2012 wurden im Bundesland Nordrhein Westfalen insgesamt 5520 Kinder und Jugendliche zwischen 10-18 Jahren befragt

¹²⁷ vgl. Sandring et al., 2015, S.101ff

- Sind die Eltern Ratgeber für die Selbst- und Weltansicht der Jugendlichen, dann erzählen die Jugendlichen, was sie alltäglich tun und wovor sie Angst haben.
- Sind die Eltern keine Ratgeber für die Selbst- und Weltansicht, dann verstummt die Kommunikation.

Wie die Ergebnisse zeigen, leben Kinder/Jugendliche in vielfältigen Familienkonstellationen zusammen, am häufigsten jedoch mit ihren leiblichen Eltern. Die Mutter wird etwas häufiger als alleiniger Lebensmittelpunkt der Kinder/Jugendlichen benannt als der Vater. Jugendliche erlernen innerhalb ihrer Familie habituelle Muster, die im Individualisierungsprozess mit einfließen. Die Eltern gelten weiterhin als wichtigste Person, wenn es um die Vermittlung von Techniken des sozialen Umgangs geht und werden häufig auch als Ansprechpartner bei anderen Problemen zur Rate gezogen. Das Zusammenleben mit anderen Familienmitgliedern funktioniert in der Regel, aber oft gibt es auch Streit zwischen den Geschwistern. Weiterhin zeigt die Studie, dass die Ressourcen und familiären Unterstützungen für Heranwachsende überwiegend von der älteren Generation bereitgestellt werden. Werden diese Unterstützungen nicht erbracht, können Jugendliche in schwierige Lebenslagen geraten. „Viel mehr – so lässt sich vermuten – entstehen eigensinnige Kommunikationsmuster und vermutlich auch Verhaltensweisen.“¹²⁸

Ein anderer Grund für eine schwierige oder gar misslungene Sozialisation könnte der Leistungszuwachs anderer gesellschaftlicher Teilsysteme sein, hierbei werden zugleich auch höhere Anforderungen an die familiäre Sozialisationsleistung gestellt. Die Wissenschafts-, Medizin- und Bildungssysteme haben in den letzten Jahrzehnten einen Wissenszuwachs über bessere Bedingungen im Hinblick auf die Entwicklung und Erziehung von Kindern erbracht:

„Vor allem durch die Wissenschafts- und Bildungssysteme wurde den Eltern seit Anfang der 1970er Jahre auch vermittelt, dass Begabtheit bzw. Nicht-Begabtheit nicht als Schicksal zu definieren wäre, dass Sozialisationsdefizite ebenso auf elterliches Verhalten zurückzuführen

¹²⁸ ebd. S.101ff

sind, dass die Eltern die schulischen Leistungen ihrer Kinder zu unterstützen haben bis hin zur Hausaufgabenbetreuung.“¹²⁹

Die Schule hat, wie die Familie, ihren Sozialisationsauftrag zu erbringen, allerdings bezieht sich dieser auf die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, die für das spätere Berufsleben hilfreich sind. Die moralische und emotionale Orientierung sowie die Lern- und Leistungsbereitschaft sind eine ureigene familiäre Aufgabe. „Die familiäre Sozialisation prägt die Arbeitsmotivation, Vertrauensbereitschaft, Fleiß, Neugier und Experimentierfreude, Ausdauer, Sprachkompetenz u.a.m. [...]“¹³⁰

Zusammenfassend ist die Familie als Sozialisationsinstanz von zentraler Bedeutung, sie soll den Heranwachsenden befähigen, sich in unserer Welt zurechtzufinden, zugleich ist die Produktivität jeder Volkswirtschaft abhängig vom Humanvermögen¹³¹, welches sich nicht in den formalen Bildungssystemen wiederfindet, sondern vor allem durch die Familie erworben wird.

Im nächsten Abschnitt geht es genau darum, anhand der Ergebnisse der AWO-ISS-Studie aufzuzeigen, welche Leistungen bei armutsbetroffenen Kindern und Jugendlichen ankommen und welche Ressourcen für eine gelingende Sozialisation und Schulerfolg in armutsbetroffenen Familien verantwortlich sind.

2.3.5 AWO-ISS-Studie: Ergebnisse der Armut im Jugendalter

Die AWO-ISS-Studie „Kinder- und Jugendarmut IV“ aus 2009/2010 ermöglicht einen Überblick über jugendliche Lebenslagentypen. Die Studie umfasst Informationen zu 449 Jugendlichen im Alter von 16-17 Jahren. Seit Beginn der Untersuchungsreihe der AWO-ISS-Studie wurde der Anspruch formuliert, einen kindbezogenen und erweiterten Armutsbegriff zu entwickeln. Hierbei wird der akteurzentrierte Lebenslagenansatz mit der folgenden Fragestellung verwendet: „Was kommt (unter Armutsbedingungen) beim Kind an?“¹³² Die

¹²⁹ vgl. Nave-Herz, 2013, S.90, Busch, 2002, S.253ff

¹³⁰ Nave-Herz, 2013, S.91

¹³¹ Humanvermögen setzt sich aus sozialer Daseins- und Fachkompetenz zusammen, vgl. hierzu Krüsselberg et al., 2002

¹³² Laubstein et al., 2012., S.27

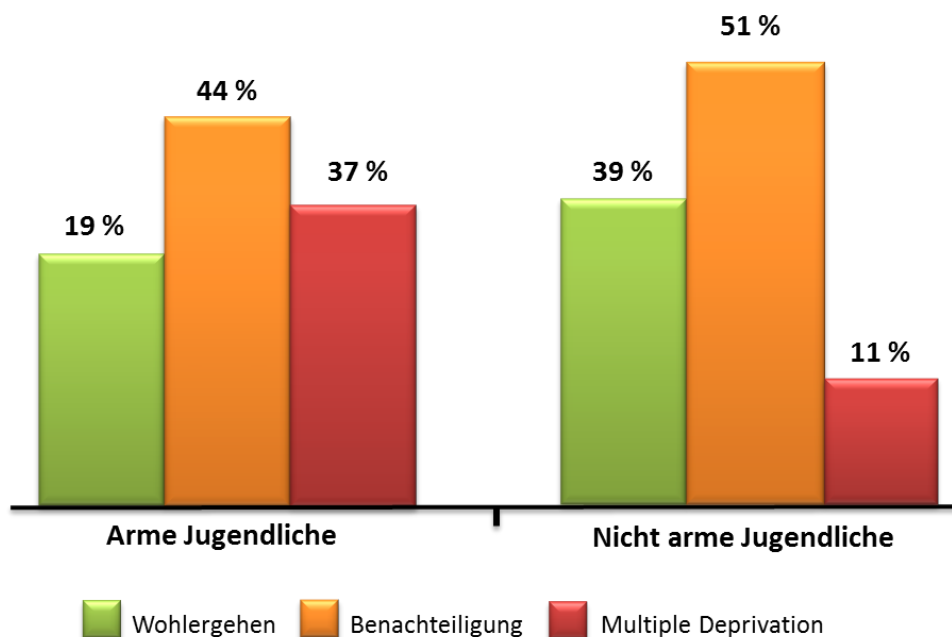
Analyseinstrumente für die kommende Studie umfassen sowohl den Lebenslagenansatz, wie auch ein mehrdimensionales Armutsverständnis, welches sich in einem Ressourcen- und Lebenslagenkonzept zur Bestimmung von Armut widerspiegelt. Dabei rücken vor allem die individuellen Ressourcen des Akteurs in den Vordergrund, die ihn befähigen, möglichst gut seine familiäre Armut zu kompensieren. In diesem Kontext wird in Abschnitt 2.3.6 Bourdieus Kapitalsorten-Theorie des Jugendlichen in den Blick genommen. Neben dieser Ressourcendarlegung des Jugendlichen stehen ebenso die Begriffe „Coping“¹³³ und Resilienz im Fokus: „Wie bewältigen Kinder und Jugendliche Armut und was brauchen sie, um Resilienz aufzubauen?“¹³⁴ Ein weiterer besonderer Untersuchungsansatz dieser Studie war es, dass die Langzeitbetrachtung von Lebenslaufperspektiven seit 2003/2004 von Mädchen und Jungen festgehalten worden sind. Hierdurch werden die kind- bzw. jugendspezifischen Entwicklungsphasen durch die Lebensverlaufsperspektive erweitert. Die zentrale Fragestellung der Autoren Laubstein et al. lautet: „Wie gestaltet sich der Lebenslauf der armen im Vergleich zu den nicht armen jungen Menschen? Welche Perspektiven eröffnen sich wem?“¹³⁵ Die Studie unterteilte bei ihrer Erhebung die Lebenslagentypen nach Wohlergehen, Benachteiligung und „Multiple Deprivation“. Die 2009/2010 befragten 449 Jugendlichen verteilen sich prozentual wie folgt zum Typ: zum Wohlergehen gehören 32%, zur Benachteiligung 49% und zur „Multiple Deprivation“ 18%. Das folgende Diagramm des AWO-ISS-Kinderarmutspanels aus 2009/2010 unterscheidet in den obengenannten Kategorien zwischen armen und nicht armen Jugendlichen:

¹³³ Coping stammt aus dem Englischen: *to cope with*, bedeutet: überwinden oder bewältigen. „In der Psychologie versteht man unter Coping die Gesamtheit aller Bemühungen und Anstrengungen einer Person, die sich in einer wichtigen und auch überfordernden sowie belastenden Situation befindet, in der sie nicht über entsprechende individuelle Anpassungsmöglichkeiten verfügt.“ vgl. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik

¹³⁴ Laubstein et al., 2012, S.27f

¹³⁵ Laubstein et al., 2012, S.27

Abbildung 5: Lebenslagetypen der Jugendlichen und Armut aus dem Jahr 2009/10



Gültige Fälle n = 416; nicht arme Jugendliche: 308; arme Jugendliche: 108.

Quelle: AWO-ISS-Kinderarmutspanel 2009/2010, eigene Berechnung.

Armut wirkt sich komplex auf das Leben des Jugendlichen aus, vor allem wirkt sich die materielle und kulturelle Lage auf seine aktuelle und zukünftige Lebenssituation aus. Über 50% der armen 16- und 17-Jährigen erleben Einschränkungen in der Grundversorgung und in der Teilhabe (arme 57% versus nicht arme 19%), wobei die Einschränkungen der Grundversorgung in Form von Wohnsituation, Kleidung und beim Essen besonders hervorstechen. Ebenso bei der materiellen Teilhabe zeigen sich Einschränkungen, wie etwa beim Zugang zum Internet, bei Hobbys oder auch beim Sparen.¹³⁶ Arme Jugendliche erfahren bedeutende Einschränkungen ihrer eigenen kulturellen Lage (arme 54% versus nicht arme 26%).

Hierbei korreliert die schulische Situation des Jugendlichen mit der ökonomischen Situation seiner Familie. Der Bildungshintergrund des Jugendlichen führt zu Einschränkungen, infolge derer Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zu kurz kommen, sodass er seine Bildungsdefizite kaum kompensieren kann. Wenn die Vergleichsgruppen „arme deutsche

¹³⁶ vgl. Laubstein, 2012, S.8

Jugendliche“ versus „arme Jugendliche mit Migrationshintergrund“ herangezogen werden, so wachsen arme Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger im Wohlergehen auf und sind seltener multipel depriviert als arme deutsche Jugendliche. Arme jugendliche Migranten haben eine insgesamt bessere Wohnumgebung, sie leben gesünder und sind subjektiv zufriedener mit ihrer Gesundheit. Vor allem streben sie in der Regel einen höheren schulischen Abschluss an und besuchen häufiger das Gymnasium oder die Gesamtschule. „Ihnen gelingt häufiger ein erfolgreicher Übergang, entweder in eine Ausbildung oder die gymnasiale Oberstufe.“¹³⁷ In diesem Kontext erfahren arme deutsche Jugendliche entscheidende Einschränkungen in ihrer Lebenslage und schulischen Laufbahn. Sie gelten in ihrer Jugendphase als Risikogruppe, siehe hierzu die folgenden Zahlen:

- 26% der armen Migranten und 11% der armen Deutschen zählen zum Lebenslagentyp „Wohlergehen“.
- Hingegen sind es beim Lebenslagentyp „Multiple Deprivation“ 53% arme deutsche Jugendliche versus 22% Jugendliche mit einem Migrationshinweis.¹³⁸

Den 16- und 17-Jährigen armen Jugendlichen sind Berufsorientierung und Familienplanung wichtig und sie wollen beides:

- Bzgl. ihrer Berufsentscheidung sind sich 29% sehr sicher, 37% etwas sicher und der Rest unsicher bzw. die Suche steht auf Grund des gymnasialen Schulbesuchs noch nicht an.
- Die Familiengründung gilt als zentrales Zukunftsvorhaben (arme 70% versus nicht arme 59%). Jugendliche mit Migrationshinweis möchten zu 70% eine Familie gründen, bei denen ohne einen Migrationshinweis sind es 59%.

Die Berufswahl von armen Jugendlichen wird durch ihre Familienplanung beeinflusst, sodass der zukünftige Beruf familienverträglich sein sollte. Andererseits wirkt sich dieses Kriterium bei nicht armen Jugendlichen deutlich

¹³⁷ vgl. Laubstein, 2012, S.9

¹³⁸ Laubstein et al., 2012, S.8f

weniger aus. Armutsbetroffene Jugendliche, insbesondere die multipel deprivierten 16- und 17-Jährigen, schätzen laut Studie ihre Berufschancen realistisch ein. Aufgrund ihrer eher geringeren schulischen Qualifikation stehen ihnen überwiegend nur geringqualifizierte und prekäre Berufe zur Verfügung, somit kann die eigene Elternrolle eine durchaus interessante Alternative für ihre Zukunftsplanung werden. Wie es bereits im Sinus-Lebensweltmodell u18 erläutert wurde, sind es die „Prekären“, also die um Orientierung und Teilhabe bemühten Jugendlichen, die schwierige Startvoraussetzungen mitbringen, es ist somit ein Teil dieser Lebensphase, „[...] sich dem Thema des künftigen Berufs und der eigenen Familie auseinanderzusetzen. Es ist kein „Entweder-Oder“ oder ein „Sowohl-als-auch“, das zeigen die Daten der Studie sehr deutlich.“¹³⁹

Arme und nicht arme Jugendliche erleben einen sehr unterschiedlichen Alltag. Nichtsdestotrotz kommt der Herkunftsfamilie beider Gruppen der 16- und 17-Jährigen eine zentrale Bedeutung zu, wenn es um ihre spätere Berufswahl geht. Dies deckt sich mit der Theorie von Boudon und Becker, die den sekundären Herkunftseffekt für den Beginn der eintretenden Bildungsungleichheit aufführten (vgl. hierzu Abbildung 1). Auffallend ist jedoch, dass es teilweise gravierende Unterschiede innerhalb der verschiedenen Lebenslagentypen gibt. Innerhalb der Lebenslage „Wohlergehen“ erkennen 70% der Jugendlichen ihre Eltern als wichtigen Berater betreffend ihrer Berufswahl an, hingegen nimmt von multipel deprivierten Jugendlichen nur jeder Zweite den Rat seiner Eltern an.

Abschließend wurde durch die Langzeitbetrachtung von Lebenslaufperspektiven seit 2003/2004 ermittelt, dass je länger ein junger Mensch in Armut aufwächst, desto geringer seine Chance auf ein Wohlergehen ist und desto mehr die Risiken einer multiplen Deprivation steigen. Die Kinder, die im Jahre 1999 in Armut aufwuchsen, leben 2009/2010 zu 57% weiterhin in Armut. Hingegen erlebten nicht arme Kinder zu 82%, auch als Jugendliche in Wohlergehen aufzuwachsen. Die Wahrscheinlichkeit, in Dauerarmut zu Verweilen, ist daher deutlich höher: „Die Chance der 1999 nicht armen Kinder, danach dauerhaft im Wohlergehen aufzuwachsen, ist fast doppelt so hoch wie für die 1999 armen Kinder (39% versus 18%). Dagegen ist deren Risiko,

¹³⁹ Laubstein et al., 2012, S.9f

dauerhaft multipel depriviert zu sein, mehr als dreimal so hoch wie für die 1999 armen Altersgenossen (48% versus 15%).“¹⁴⁰

So konnten aus der AWO-ISS-Studie die folgenden Botschaften aus der Befragung von Jugendlichen und Eltern ermittelt werden:

- Die Folgen, während der Kindheit wie auch im Jugendalter in Armut aufzuwachsen, sind wenig bekannt.
- Arme Jugendliche mit einem Migrationshintergrund wachsen häufiger im Wohlergehen auf als arme Deutsche.
- Für die 16- und 17-Jährigen sind Berufs- und Familienorientierung von zentraler Bedeutung und sie wollen beides.
- Die Herkunftsfamilie nimmt auch weiterhin eine wichtige Bedeutung für den Jugendlichen ein und seine Eltern/ Erziehungsberechtigten spielen bei seiner Berufsfindung ebenso eine zentrale Rolle.
- Längere Armutserfahrung von Kindern und Jugendlichen verringert die Chance auf ein Leben im Wohlergehen und umso mehr steigen die Risiken der multiplen Deprivation.

Insbesondere für arme Jugendliche mit multiplen Belastungen steigt das Risiko, an jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben zu scheitern. Gemäß Laubstein et al. sollte der Übergang Schule/Beruf vor allem für armutsbetroffene Jugendliche grundlegend gesellschaftlich unterstützt werden. Die Bekämpfung und Prävention von Armut erfordert daher eine veränderte Infrastruktur, mit dem Ziel, den Jugendlichen mindestens den Realschulabschluss zu ermöglichen.¹⁴¹ Ebenso benötigt wird, aufgrund der unterschiedlichen Startvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen, eine

„[...] zeitlich flexible, an den individuellen Kompetenzen orientierte Ausrichtung des schulischen Bildungsweges, so dass jungen Menschen unterschiedlich lange Zeit für den erfolgreichen Schulabschluss eingeräumt wird, ohne ein

¹⁴⁰ Laubstein et al., 2012, S.10

¹⁴¹ „Laut Nationalem Bildungsbericht ist dies eine zukünftige Mindestvorsetzung für eine nachhaltige berufliche Qualifikation.“ vgl. ebd., S.10

diskriminierendes und demotivierendes System von Rückstufungen und Querversetzungen“¹⁴²

zu verwenden. Erfolgsversprechend sei es auch, die schulischen Strukturen durch eine flächendeckende Förderung von Schulsozialarbeit und schulbezogenen Unterstützungsnetzwerken auszubauen, um die gering ausgeprägten elterlichen Netzwerke zu kompensieren. Abschließend kann der (arme) Jugendliche in seinen eigenen sozialen Kompetenzen durch eine umfassende ganzheitliche Förderung im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffs unterstützt werden. Hierzu zählen, [...] außerfamiliale und außerschulische Erlebnis- und Erfahrungsräume und Orte, die sowohl Selbstorganisation ermöglichen als auch in Krisen Erwachsene als kompetente Ansprechpartner anbieten.“¹⁴³ Deren Angebote innerhalb der Schulen inklusive der Quartiere zu schaffen, ist eine wichtige Aufgabe der öffentlichen Jugendhilfe.

2.3.6 Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Armutserfahrung

Unter Berücksichtigung der Sozialisationstheorie und Resilienzforschung werden nachfolgend die Ressourcen und Schutzfaktoren von benachteiligten Kindern und Jugendlichen erörtert. Ferner wird anhand der bourdieuschen Kapitalsorten versucht, die wesentlichen Indikatoren für Schulerfolg bei Kindern und Jugendlichen mit Armutserfahrung aufzuzeigen.

Kinder mit Armutserfahrung und in benachteiligten Stadtteilen lebend, erreichen deutlich seltener den höchsten deutschen Schulabschluss. Dies wurde durch die Hamburger Herbststatistik für Schulabgänger im Schuljahr 2009/2010 belegt.¹⁴⁴ Diejenigen, die es trotzdem schaffen, erhalten in diesem Abschnitt eine besondere Aufmerksamkeit.

Anhand der sozialen und personalen Daten des sozioökonomischen Panels (SOEP) aus den Jahren 2001-2009, werden unter sozialisations- und

¹⁴² Laubstein et al., 2012, S.10

¹⁴³ ebd., S.11

¹⁴⁴ Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 19/8173, 11.01.11, Große Anfrage (SPD): Schulabgänger im Schuljahr 2009/2010

resilienztheoretischen Überlegungen die begünstigenden Faktoren herausgearbeitet, die einen schulischen Erfolg trotz schwieriger Lebenslage ermöglichen. Die Untersuchungsgruppe des Panels betrug 2037 Jugendliche im Alter von 16-19 Jahren, davon waren 467 Jugendliche mit Armutserfahrung, die restlichen waren ohne Armutserfahrung. Wie bereits im Abschnitt „Jugendliche im deutschen Bildungssystem“ erläutert wurde, findet neben den familialen Sozialisationsprozessen und dem Entscheidungsverhalten der Erziehungsberechtigten, die Selektion bereits im Vorschulalter statt.

„So zeigen diverse empirische Studien, dass sich der Besuch einer Kindertageseinrichtung positiv auf die Entwicklung von Kindern auswirken kann.“¹⁴⁵ Aber auch zwischen den betreuenden Kindertageseinrichtungen existieren Qualitätsunterschiede mit besserem Betreuungsarrangement, die sich größtenteils nur einkommensstarke Familien leisten können. Demzufolge finden bereits bei Auswahl der Kindertageseinrichtungen erste soziale Segregationsprozesse von Kindern statt. Der Kindergarten hat sich somit als „erste Stufe des Bildungssystems“ etabliert, nicht zuletzt durch den seit 1996 bestehenden Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für das eigene Kind ab dessen 3. Lebensjahr.¹⁴⁶ In diesem Kontext beginnt die Aneignung von institutionellem kulturellem Kapital bereits beim regelhaften Besuch der jeweiligen Kindertageseinrichtung. Die Ergebnisse des SOEP der Jahre 2001-2009 besagen, dass ein (gymnasialer) Schulerfolg trotz Armutserfahrung gelingen kann, wenn soziale und personale Ressourcen existieren bzw. gefördert werden. Begünstigende Faktoren für Eltern, Kinder und Jugendliche mit Armutserfahrung äußern sich gemäß der Daten des SOEP wie folgt:

- *Eltern sind mit schulkompatiblen Bildungskapitalien ausgestattet.* Dieser Indikator hat laut SOEP einen herausragenden Einfluss.
- *Rege elterliche Zusammenarbeit mit der Schule:* Armutsbetroffene Eltern können durch eine regelhafte Teilnahme an Elternsprechtagen oder durch

¹⁴⁵ Kreyenfeld, 2010, S.111

¹⁴⁶ vgl. ebd., S.107ff

die Mitgliedschaft in Schulgremien die schulischen Anforderungen für ihre Kinder besser einschätzen.

Im Sinne des Resilienzansatzes sind begünstigende Faktoren für Kinder und Jugendliche vorhanden, wenn folgende Facetten erfüllt sind:

- *Gewissenhaftigkeit* bei Kindern und Jugendlichen liegt vor: Dann erreichen insbesondere armutsbetroffene Mädchen einen gymnasialen Abschluss
- *Offenheit für neue Erfahrungen und Wissen*: Je offener und umfänglicher das Kind bzw. der Jugendliche für neue Erfahrungen und Wissen ist, desto größer sind die Chancen auf schulischen Erfolg.
- *Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung* des Kindes oder des Jugendlichen: Dieses kann sich angeeignet werden durch die Offenheit gegenüber neuen Themen und die Verantwortungsübernahme z.B. in Schule, Verein oder sonstigen Jugendgruppen.¹⁴⁷

Andere förderliche Faktoren zeichnen einen schulischen Erfolg bei nicht armen Jugendlichen z.B. durch außerschulisches Engagement und musische Freizeitaktivitäten aus, nicht so jedoch bei armutsbetroffenen Jugendlichen. Diese Erkenntnisse sind insofern interessant, weil die Förderung im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepaketes „[...] alleine nicht ausreicht, um den gymnasialen Schulerfolg von armutsbetroffenen Jugendlichen herzustellen.“¹⁴⁸

Im Hinblick auf die Ressourcen und Schutzfaktoren von benachteiligten Kindern und Jugendlichen ist die Aneignung von kulturellem Kapital daher unverzichtbar, weil es sich sowohl auf die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten des Akteurs bezieht als auch die kulturellen Kompetenzen und Sprachkenntnisse bildet.

¹⁴⁷ vgl. Bockenhoff et al., 2015, S.16

¹⁴⁸ ebd., S.16

„Von besonderer Bedeutung für den Bildungserfolg ist die Übereinstimmung von Bildungskompetenzen mit den Erwartungen der Gesellschaft und der Schule, da ein auf bestimmte Bevölkerungsgruppen abgestimmtes kulturelles Kapital im Schulsystem abgefragt, beurteilt und reproduziert wird.“¹⁴⁹

Schulerfolg ist daher auch unter Armutserfahrung möglich, sofern grundlegende Bildungsressourcen im Zuge der Sozialisation erlernt werden und diese mit Gesellschaft und Schule übereinstimmen. Aus Sicht der Resilienzforschung wird der erfolgreiche Schulabschluss von sozial benachteiligten Jugendlichen vor allem durch personale sowie soziale Schutzfaktoren und Ressourcen begründet. Die Persönlichkeit des Akteurs stellt ein genauso wichtiges resilienzförderndes Merkmal dar, seine Persönlichkeitseigenschaft kann nach dem „Big Five-Modell“¹⁵⁰ eingeordnet werden. Gemäß dem Modell lässt sich jeder Mensch den folgenden Skalen zuordnen: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Menschen können als resilient bezeichnet werden, wenn sie mit einem niedrigen Neurotizismus-Wert und leicht überdurchschnittlichen Werten in den Dimensionen Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrungen ausgestattet sind.¹⁵¹

Eine ebenso begünstigende Persönlichkeitseigenschaft stellt sich für den Akteur dar, wenn die Einschätzung der Kontrollierbarkeit von Krisen beim Akteur existiert. „Zahlreiche sozialpsychologische Studien belegen, dass Personen mit interner Kontrollüberzeugung in der Lage sind, Krisen leichter zu bewältigen.“¹⁵² Nicht zuletzt gilt die Ressource des Sozialkapitals als weitere bedeutende Determinante für Schulerfolg. Der Begriff des Sozialkapitals wurde von Bourdieu (1983) und Coleman (1988) geprägt, deren Auslegungen des Begriffs jedoch wiederum unterschiedlich sind. Der bourdieusche Theoriekomplex (vgl. Abschnitt 2.3.5) betont vor allem die Instrumentalisierung von Sozialkapital durch die herrschende Klasse zur Machterhaltung. Hingegen

¹⁴⁹ ebd., S.5

¹⁵⁰ Das Big-Five ist ein Modell aus der Persönlichkeitspsychologie, welches fünf grundlegende Dimensionen der Persönlichkeit postuliert: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrung, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit, vgl. Simon, 2006, S.116f

¹⁵¹ vgl. Zander, 2010 und Bockenhoff et al., 2015, S.6

¹⁵² vgl. Bockenhoff et al., 2015, S.6 und Zander, 2008

geht Coleman von einer unabhängigen Funktion des Sozialkapitals aus. Nach Coleman ist das Sozialkapital eine „[...] in der Struktur der Beziehungen liegende Ressource, die zu bestimmten Handlungen befähigt bzw. diese erleichtert.“¹⁵³ Neben der Beschreibung der personalen Ressourcen des Individuums sind unterdessen auch seine sozialen Ressourcen von zentraler Bedeutung, wenn ein Kind oder ein Jugendlicher mit Armutserfahrung aufwächst.

Begünstigende Faktoren für einen schulischen Erfolg werden im Familienbereich insbesondere durch das Vorhandensein folgender Umstände definiert:

- ein positives Familienklima
- eine positive Beziehung des Kindes zur Mutter und zum Vater
- ein kindzentrierter Tagesablauf
- gemeinsame Aktivitäten

Im Forschungsgebiet „Einfluss der Familie auf den Schulerfolg“ liegen nur wenige längstschnittliche Ergebnisse vor, die dennoch aufzeigen, dass „Strukturmerkmale als Prozessmerkmale einer engen Eltern-Kind-Beziehung einen signifikant eigenständigen Einfluss auf schulischen Erfolg haben.“¹⁵⁴ In diesem Zusammenhang sieht Coleman, dass insbesondere die Familie in der Verantwortung steht, ihren Kindern bessere Lebenschancen durch intergenerationale Geschlossenheit zu ermöglichen. Weitere wichtige Ressourcen für den Schulerfolg können bei Jugendlichen mit Armutserfahrung auch in der Schule, im Freundschaftsgefüge, in „Peergroups“ sowie im sozialen Umfeld entfaltet werden.¹⁵⁵ Hierdurch kann mittels entgegengebrachter Anerkennung das Selbstwertgefühl des Jugendlichen gefördert werden. Die Entwicklungsrisiken des Kindes und des Jugendlichen mit Armutserfahrung können demzufolge durch die genannten Schutzfaktoren reduziert bzw. ausgeglichen werden.

¹⁵³ ebd., S.716

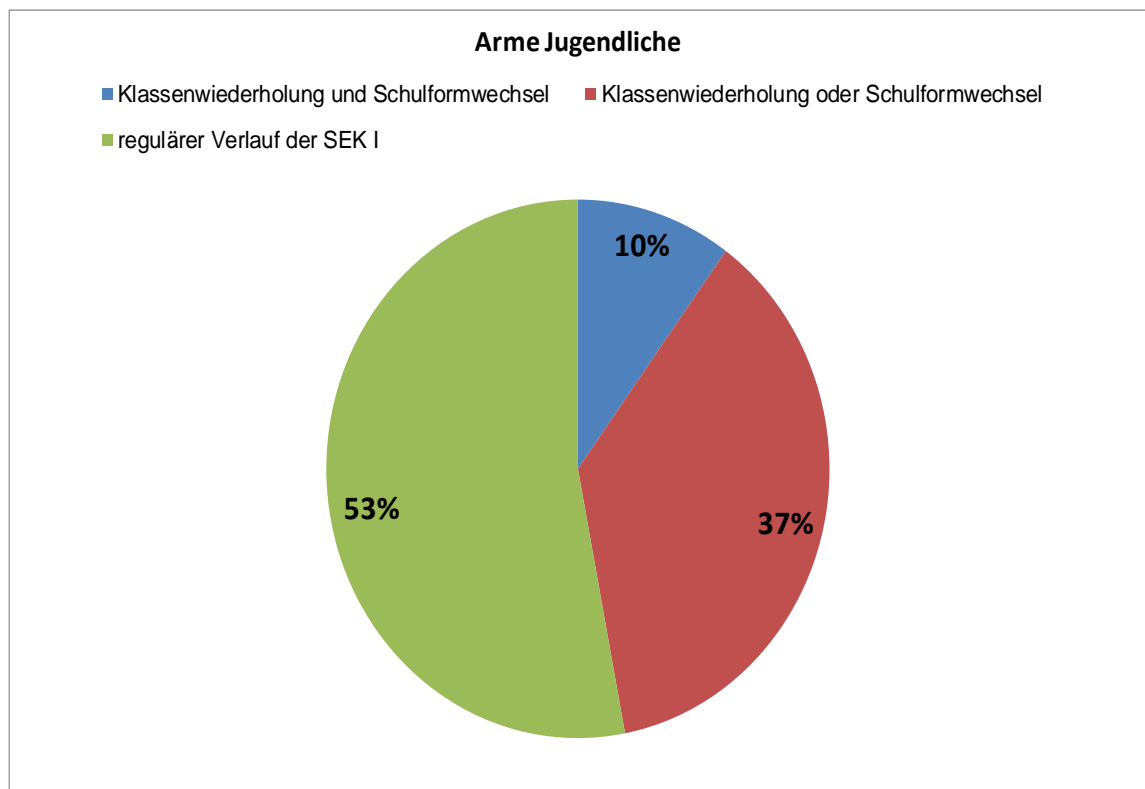
¹⁵⁴ vgl. Schmitt, 2009, S.715

¹⁵⁵ vgl. Boeckenhoff et al. 2015, S. 7

2.3.7 Bedingungen von Schulabgängern mit Armutserfahrung

Im Kurzgutachten „Jugendliche ohne Berufsausbildung“¹⁵⁶ des Bundesinstituts für Berufsbildung heißt es, dass rund anderthalb Millionen junge Erwachsene im Alter von 20 bis 29 Jahren über keinen Berufsabschluss verfügen. Dieser Anteil von Jugendlichen und Adoleszenten ohne Berufsausbildung entspricht seit Jahren in etwa 15%. Insbesondere werden die ungenügenden Bildungsvoraussetzungen und die besonderen Lebensumstände des Betroffenen als wesentliche Gründe für den verpassten Einstieg in das qualifizierte Erwerbsleben genannt. Vor diesem Hintergrund wird erörtert, aufgrund welcher Umstände Jugendliche mit Armutserfahrungen ihre Schule ohne einen Schulabschluss bzw. mit einem eher schlechten Hauptschulabschluss verlassen. Anhand der Daten des AWO-ISS-Kinderarmutspanels aus 2009/2010 sind die unterschiedlichen Verläufe innerhalb der Sekundarstufe I von armen und nicht armen Jugendliche deutlich erkennbar.

Abbildung 6: Verlauf der 16- und 17-jährigen armen Jugendlichen in der SEK I nach aktueller Armut von 2003/2004 bis 2009/2010



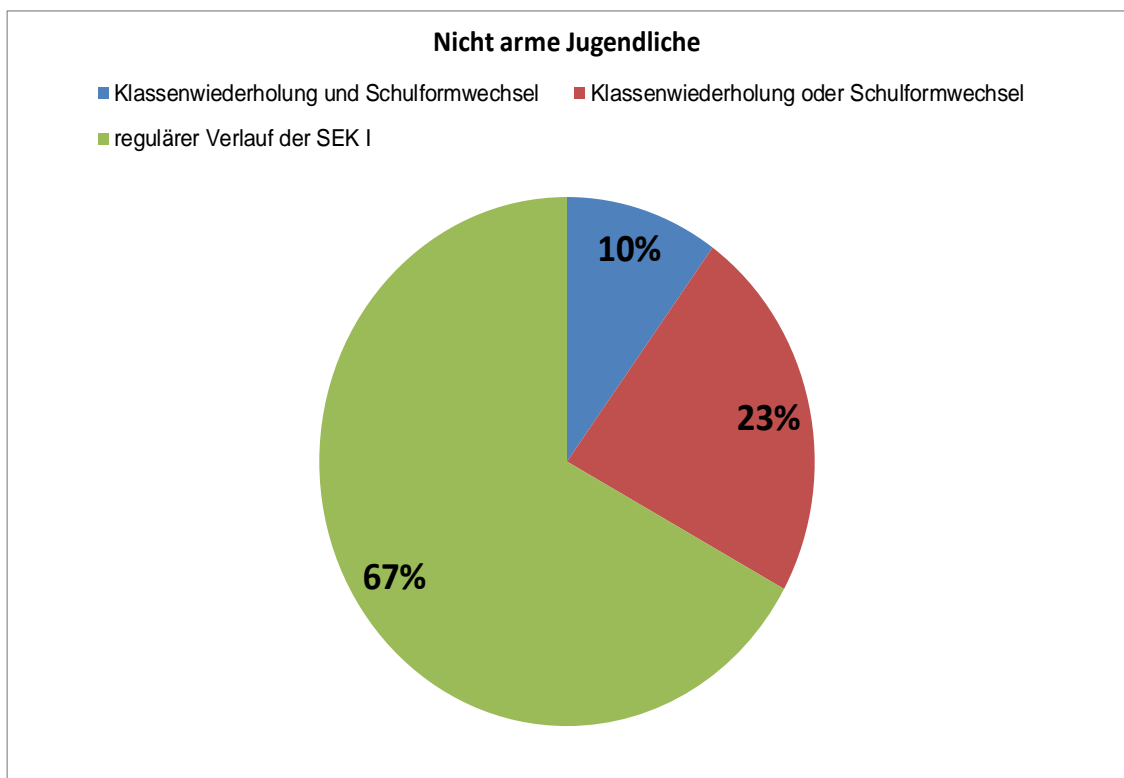
n= 414; arme Jugendliche: 108; nicht arme Jugendliche: 306

¹⁵⁶ vgl. Krekel et al., 2009, S.5

Quelle: AWO-ISS-Kinderarmutspanel 2009/10, eigene Berechnung

Arme Jugendliche sind häufiger von Brüchen in der Schullaufbahn betroffen. Ebenso finden sowohl Klassenwiederholungen als auch Schulformwechsel gegenüber nicht armen Jugendlichen signifikant häufiger statt. Vgl. hierzu Abbildungen 6 und 7. „Das belegt, dass die systemimmanente Durchlässigkeit des Schulsystems nicht verhindert, dass Bildungsungleichheiten zunehmen, wenn Armut und soziale Ungleichheiten unter den Schüler/innen zunehmen.“¹⁵⁷

Abbildung 7: Verlauf der 16- und 17-Jährigen nicht armen Jugendlichen in der SEK I nach aktueller Armut von 2003/2004 bis 2009/2010



n= 414; arme Jugendliche: 108; nicht arme Jugendliche: 306

Quelle: AWO-ISS-Kinderarmutspanel 2009/10, eigene Berechnung

Die wesentlichen Ergebnisse zur Schulkarriere beider Vergleichsgruppen „arme und nicht arme Jugendliche“ aus 2009/2010 beschreiben folgendes:

¹⁵⁷ Laubstein et al., 2011, S.120

- a) Knapp die Hälfte aller Jugendlichen haben die SEK I verlassen und fast jeder Dritte befindet sich noch in der SEK I. Dagegen besucht die Mehrheit der armen Jugendlichen noch die SEK I.
- b) Brüche innerhalb der Schulbiografie kommen i.d.R. häufig vor. Insbesondere die armen Jugendlichen sind mit 47% im Vergleich zu den nicht armen Jugendlichen mit 33% deutlich häufiger betroffen.
- c) Das bisherige Bildungsniveau der 16- und 17-Jährigen zeigt ein spiegelbildliches Verhältnis. Arme Jugendliche konzentrieren sich auf der niedrigeren Stufe (Förder-/Hauptschule, ohne Abschluss), hingegen waren die nicht armen Jugendlichen vornehmlich auf der höheren Stufe (Ziel: Abitur oder Fachabitur) zu finden.

Ein weiteres wichtiges Merkmal ist der Umgang mit Problemen und Herausforderungen des Jugendlichen. Nach den Erkenntnissen der Resilienzforschung wird die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben des Jugendlichen insbesondere durch personale und soziale (inner- und außerfamiliäre) Ressourcen gestützt. „Je mehr Ressourcen dem Einzelnen zur Verfügung stehen, desto größer ist die Chance einer erfolgreichen Bewältigung von Herausforderungen oder Problemen.“¹⁵⁸ Liegen diese nur unzureichend vor, dann kann sich Gewalt als dysfunktionale Problembewältigung beim Akteur entwickeln. Verschiedene Studien zeigen auf, dass Gewalthandeln bei Benachteiligten signifikant vermehrt stattfindet als bei Nicht-Benachteiligten.¹⁵⁹ Die Ergebnisse des AWO-ISS-Kinderarmutspanels bestätigen, dass bei Jugendlichen mit Armutserfahrung das Auftreten von Gewalthandlungen mit dem Grad der Benachteiligung ansteigt. Insbesondere bei multipler Deprivation bei Jungen besteht ein Zusammenhang zur Gewalttätigkeit.

„Die unangemessene Bewältigung von Entwicklungsaufgaben kann sich sowohl in nach außen gerichtetem auch als nach innen gerichtetem Problemverhalten oder ausweichenden Strategien äußern.“¹⁶⁰ Alle drei Formen ermöglichen keine konstruktive Lösung der Probleme, sondern gelten als Scheinlösung, indem sie als vorübergehende Entlastung für den Jugendlichen empfunden werden. Das

¹⁵⁸ Laubstein et al., 2011, S.123

¹⁵⁹ vgl. Scheithauer, 2008; Babka von Gostomski 2003

¹⁶⁰ Hurrelmann, 2010, 161ff

Problemverhalten des Jugendlichen kann sich unter anderem in depressiven und psychosomatischen Störungen bis hin zu Suizidversuchen äußern. Die Isolierung und der damit verbundene soziale Rückzug des Jugendlichen könnten sich dann in einer langwierigen Schulverweigerung äußern. So steigt die Gefahr des Jugendlichen, die Schule ohne, oder nur mit einem niedrigen, Schulabschluss zu verlassen. Die damit verbundene soziale und ökonomische Benachteiligung wirken sich dann fast immer lebenslang beim Betroffenen aus.¹⁶¹

2.4 Zusammenfassung des theoretischen Teils

Im Abschnitt „Jugendliche im deutschen Bildungssystem“ wurden nach der Darstellung des Bildungssystems die Gründe sozialer Disparitäten innerhalb des deutschen Bildungssystems erläutert. In dieser Diskussion ergaben sich die Fragen, weshalb sich verhältnismäßig wenig bewegt hat, wenn es um gerechtere Bildungschancen zwischen den sozialen Schichten geht. Insbesondere deshalb, weil sich seit 1965 trotz Öffnung und Expansion der weiterführenden Schulen keine signifikanten Verbesserungen eingestellt haben, die einen Ausgleich von Bildungsungleichheiten innerhalb der sozialen Schichten belegen können. Im Gegenteil, neuere Studien enthalten eindeutige Hinweise auf die soziale Schließung von Gymnasien für Kinder und Jugendliche aus sozialschwächeren Familien.

Die vom Soziologen Boudon beschriebenen primären und sekundären Herkunftseffekte offenbarten, dass die Ursachen für soziale Ungleichheiten bei Bildungszugängen und Bildungserfolg überwiegend von der sozialen Schicht des Akteurs abhängig sind und dies meist beim Bildungsübergang in die Sekundarstufe I in Erscheinung tritt. So erhalten Kinder und Jugendliche aus den bessergestellten Familien eher die Fähigkeiten, die in der Schule von Nutzen sind und sie zeigen dies mit teilweise deutlich besseren Schulleistungen. Die Kinder und Jugendlichen aus den bildungsfernen Familien müssen mit kognitiven Nachteilen rechnen (primäre Herkunftseffekte), die vom deutschen Bildungssystem nur unzureichend kompensiert werden können. Zum

¹⁶¹ vgl. Wagner et al., 2004, S.458f

anderen können sich die sekundären Herkunftseffekte genauso nachteilig für Kinder beim Übergang in die Sekundarstufe I herausstellen, wenn die elterliche Bildungsentscheidung in Abhängigkeit zu ihrem sozialen Status steht.

Insbesondere dann, wenn der zu erwartende Bildungstitel des Jugendlichen für eine direkte Aufnahme einer Ausbildung nicht ausreicht oder gar der Jugendliche ohne Abschluss die Schule verlässt und sich anderweitige Benachteiligungen im späteren Arbeitsmarkt offenbaren.

Eine Ausnahme stellen die Kinder und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund dar, dessen Bildungszugänge und -erfolge sich überwiegend aus ihrem primären Herkunftseffekt heraus begründen lassen. Die Exklusionsrisiken nehmen bei unzureichender Bildung zu, hauptsächlich bei den Übergangsstellen entscheiden institutionelle und elterliche Auswahlkriterien über den weiteren Bildungsweg des Akteurs. Dabei stehen für die Eltern bezüglich der Bildungsentscheidung für ihr Kind meistens die klassenspezifischen Kalkulationen von Kosten und Nutzen der Ausbildung im Vordergrund. Somit nehmen die Bildungshürden für sozial schwächere Familien für einen höheren Bildungsabschluss entsprechend zu, je rigider die Sortier- und Selektionsleistungen des Bildungssystems sind. Für mehr Chancengleichheit im Bildungssystem sollte daher der Fokus auf die individuellen Vermittlungswege des Einzelnen gelenkt werden und nicht nur allein auf die strukturellen Selektionsmechanismen. Die Umsetzung dieser Empfehlung würde zu mehr individueller pädagogischer Arbeit an Schulen und Bildungseinrichtungen führen und längeres gemeinsames Lernen bedeuten. Die Institution Schule kann als Handlungseinheit ebenfalls durch eine sozialräumliche Analyse und Anpassung des Sozialraums einen wichtigen Beitrag gegen Bildungsungleichheiten erzielen. Z.B. durch soziokulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft oder durch die Sozialstruktur im Umfeld der Schule. Mehr Partizipation und die damit verbundenen besseren Schulleistungen ihrer Schülerschaft kann daher als wertvoller Indikator für eine verbesserte Schulqualität ausgelegt werden. Unterdessen wirkt sich gute Schulqualität ebenfalls positiv auf einen benachteiligten Stadtteil aus und es bilden sich Synergieeffekte zwischen Schule und Stadtteil aus.

Die eher schwachen Ergebnisse der ersten Pisa-Studien zwangen zu bildungspolitischem Handeln, um Deutschlands Wettbewerbsfähigkeit auf internationaler Ebene nicht zu gefährden. Die damaligen zahlreichen Maßnahmen, die durch die Kultusministerkonferenzen beschlossen wurden, ebneten den Weg für eine bessere Schulqualität. Sie sollten unabhängig von der sozialen Herkunft vor allem den Schulerfolg des Einzelnen sicherstellen. Diese neuen Regelungen haben grundlegende Veränderungen innerhalb des deutschen Bildungssystems vorangetrieben.

Im Zuge der konflikttheoretischen Ansätze gibt es aber keine wirkliche Chancengleichheit im Bildungssystem, weil nicht nach Leistungskriterien der Schülerinnen und Schüler beurteilt wird, sondern überwiegend nach ihrer familiärer Herkunft und ihrer ökonomischen und kulturellen Ressourcenausstattung. Das umkämpfte Gut der Bildung ebnet sowohl die Bildungszugänge, wie auch die sozialen Aufstiegschancen des Akteurs. In diesem Zusammenhang beschrieb der Soziologe Pierre Bourdieu mit seinem Theoriekomplex der Kapitalsorten, dass insbesondere das kulturelle Kapital in seiner inkorporierten Form seinen Akteur zu einem schulischen Erfolg befähigen kann. Dabei steht die Aneignung des kulturellen Kapitals in Abhängigkeit zum ökonomischen Kapital des Handelnden. Die individuelle Kapitalzusammensetzung eines jeden Akteurs ist daher bedeutsam, sie beeinflusst seine Lebensbedingungen. Eine Veränderung der Kapitalzusammensetzung ist möglich, kostet aber Zeit und kann nicht beliebig oft umgesetzt werden. Die Erziehung gilt daher als wegweisende Investition für die zukünftige Bildungskarriere ihrer Kinder. Der Faktor Zeit erscheint somit als Bindeglied zwischen dem kulturellen und ökonomischen Kapital. Die bourdieusche Kritik richtet sich in erster Linie auf das meritokratische Legitimationsprinzip, das die erbrachte Leistung des Einzelnen belohnt, unabhängig von seiner sozialen Herkunft. Das Bildungssystem reproduziere aber vornehmlich den sozialen Stand der jeweiligen Familie. So sind es die Privilegierten, die durch ihre kulturellen Fertigkeiten und über die Kenntnisse der hegemonialen Kultur in der Schule bereits über entscheidende Vorteile verfügen.

Eine andere interessante Erkenntnis beschreibt das Kapitel „das Jugendalter“, wonach sich die Lebensspanne „Jugend“ aufgrund immer höherer werdenden Bildungsanforderungen verlängert hat, vgl. hierzu Abbildung 2. Die wachsenden Ausbildungszeiten sind der globalisierenden Welt geschuldet, sie soll mittels der Aneignung von (mehr) Wissen unseren Lebensstandard und unsere Wettbewerbsfähigkeit sicherstellen.

Diese längeren Bildungs- und Ausbildungszeiten lassen die Leistungsanforderungen innerhalb des familialen Systems ebenfalls ansteigen und eine misslungene Sozialisation des Kindes bzw. des Jugendlichen nimmt daher zu. In diesem Zusammenhang steht die bourdieusche Kritik unter einem besonderen Blickpunkt, insbesondere deshalb, weil die Vielfalt der Lebensformen und -welten zunahm und somit auch die Individualität des Individuums. Für den Bildungserfolg des Akteurs bedeutet dies eine passgenauere Förderung und Vermittlung von Wissen und zwar über die gesamte Lebensspanne der Jugend, welche sich mittlerweile über 15 Jahre erstreckt. Diese Anforderungen an das Bildungssystem enthalten nicht nur die Aufgabe des Ausgleichens von möglichen Benachteiligungen in der Wissensvermittlung, sondern müssen sich auch den jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben dieser erweiterten Lebensspanne des Jugendalters stellen. Die in dieser Lebensspanne zentralen Themen, sowie die Aneignung von sozialen Kompetenzen, sind insbesondere für Jugendliche aus prekären Verhältnissen elementar wichtig, um im Qualifizierungssystem bestehen zu können. Diese stabilisierenden Faktoren und Ausgleichsmechanismen können daher Jugendliche unterstützen und animieren, erfolgreich ihre Schullaufbahn zu beenden. Der darauffolgende Übergang in den Beruf bzw. Weiterbildungsmaßnahmen müssen insbesondere bei armen Jugendlichen mit multiplen Belastungen unterstützt werden, ansonsten droht nach der AWO-ISS-Kinderarmutsstudie aus 2009/2010 ein Scheitern der Entwicklungsaufgabe des Jugendlichen. Interessanterweise sind es die deutschen Jugendlichen mit Armutserfahrung, die in der Studie als Risikogruppe benannt werden, arme Jugendliche mit einem Migrationshintergrund hingegen sind demnach grundsätzlich erfolgreicher während ihrer Schulzeit wie auch beim Übergang Schule/Beruf. Die hierfür wichtigen Ressourcen und Schutzfaktoren erfahren sie

in der Regel durch die Aneignung von kulturellem Kapital. Ein Schulerfolg ist daher auch unter Armutserfahrung möglich, wenn innerhalb der Sozialisation in der Familie wichtige Persönlichkeitseigenschaften erlernt werden und mit Gesellschaft und Schule übereinstimmen, vgl. hierzu die Ausführungen des Big-Five-Modelles. Sie befähigen den Akteur trotz seiner widrigen Umstände, seine Entwicklungsaufgaben inklusive seiner anfallenden Herausforderungen oder Problemen mit Erfolg zu bewältigen.

3 Empirische Arbeit

In diesem Kapitel wird die Vorgehensweise der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung vorgestellt. Hierbei fließen die Erkenntnisse des abgeschlossenen theoretischen Teils in das methodische Vorgehen mit ein. Die Suche nach den geeigneten Methoden ist für die erfolgreiche Umsetzung des Konzepts, wie auch bei der Beantwortung der Forschungsfrage, die für den empirischen Teil dieser Arbeit neu formuliert wird, entscheidend.

3.1 Konzept und Durchführung der empirischen Untersuchung

„Ein zentraler Schritt, von dem der Erfolg qualitativer Forschung wesentlich abhängt [...]“, ist die Formulierung der Forschungsfrage, so auch im vorliegenden Kapitel. Sie stellt sich nicht nur am Anfang jeder wissenschaftlichen Arbeit, sondern in den verschiedenen Phasen der Forschungsarbeit. Die Formulierung der Forschungsfrage wirkt sich auf verschiedene Bereiche der qualitativen Forschung aus, wie beispielsweise:

- bei der Konzeption des Forschungsdesigns
- bei der Erschließung des Feldes
- bei der Auswahl von Fällen
- auf die Methode der Datenerhebung
- sowie auf die Konzeption des Interviewleitfadens und seiner Interpretation

Und nicht zuletzt wird sie als ein wesentlicher Bezugspunkt zur Beurteilung der Angemessenheit der getroffenen Methoden und Entscheidungen verwendet.¹⁶²

Hierzu ist es wichtig, sich möglichst viel Wissen über die zu untersuchenden Gegenstände anzueignen. Im nächsten Abschnitt werden die wichtigsten Zahlen und Fakten zum Stadtteil Billstedt aufgezeigt, dabei werden überwiegend die Datensätze des statistischen Amts und sowie die Hamburger Schuldaten, die für das Rahmenprogramm für Integrierte Stadtentwicklung (RISE) ermittelt worden sind, verwendet. Unter Berücksichtigung der neu formulierten Forschungsfrage erfolgt dann die Beschreibung des

¹⁶² vgl. Flick, 2009, S.132

Forschungsdesigns und seiner Erhebungsinstrumente. Die Darstellung der Auswahl und seiner Anbahnung zu den Interviewpartnern, schließt mit den Gegebenheiten der verschiedenen durchgeführten Interviews ab. Im Abschnitt „Empirische Methoden“ wird beschrieben, wie die Untersuchung durchgeführt werden soll und unter anderem auch, inwiefern die Erstellung eines Leitfadens und der Fragenentwicklung bedeutsam sind, um den erhofften Erkenntnisgewinn zu erhalten.

Das Kapitel „Empirische Arbeit“ schließt mit der Erläuterung der Auswertungsmethoden sowie der Darlegung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung ab. Die Ergebnisse des theoretischen und empirischen Teils dieser Arbeit werden dann miteinander verglichen und erörtert, um abschließend die begünstigenden Faktoren für einen schulischen Erfolg im benachteiligten Stadtteil Hamburg-Billstedt darstellen zu können. Im letzten Abschnitt „Ausblick“ werden ggf. noch Verbesserungsvorschläge für den Stadtteil Hamburg-Billstedt formuliert.

3.1.1 Aufgaben und Ziele der Untersuchung und Formulierung der Forschungsfrage

Die Ausarbeitung des theoretischen Teils dieser Arbeit zeigte auf, dass die Bildungschancen des Kindes respektive des Jugendlichen sich eng mit dem sozialen Status der Familie verbinden lassen. Ebenso wurde deutlich, dass die Anforderungen des deutschen Bildungssystems für die Kinder, die aus sozial schwachen Familien stammen, kaum zu bewältigen sind, sofern sie nicht ausreichende kompensatorische Unterstützung erhalten. Hierbei steht die Schule im Blickpunkt, die durch ihre sozialräumliche Anpassung sowie durch individuelle Pädagogik für mehr Chancengleichheit sorgen kann. Die Schule als Handlungseinheit und ihre angebotene Schulqualität stellen daher zentrale Indikatoren dar, die sich genauso positiv auf den Stadtteil auswirken können. Ebenso wurden die Ressourcen und Schutzfaktoren von armen Jugendlichen, insbesondere von denen mit einem Migrationshintergrund, die trotz ihrer widrigen Umstände erfolgreich ihre Schulzeit bewältigen können, mit Hilfe von verschiedenen Studien illustriert.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird zunächst das methodische Vorgehen entwickelt, um weitere Aussagen bzgl. der Forschungsfrage zu generieren. Dabei stehen insbesondere die Institutionen in Hamburg-Billstedt und ihre Zugänge im Fokus, sowie ihre möglichen Systeme, die einen Ausgleich sozialer Benachteiligung im Stadtteil ermöglichen können. Und nicht zuletzt der Jugendliche selbst, der in einem benachteiligten Stadtteil lebt und vor Ort die Schule besucht. Dabei stehen drei zentrale Untersuchungsgegenstände im Blickpunkt:

- der Stadtteil Hamburg-Billstedt; Darstellung des Sozialraums und seiner Einwohner
- die Schule und die Behörde für Soziales und Familie: ihre Zugänge zum Stadtteil, zum Hilfesystem sowie zu anderen Unterstützungsangeboten
- die Jugendlichen im Stadtteil: deren biografische Informationen der Schülerinnen und Schüler, die im Stadtteil leben und zur Schule gehen

Demzufolge ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

„Welche institutionellen bzw. schulischen Faktoren begünstigen einen Schulerfolg im benachteiligten Stadtteil Hamburg-Billstedt und welche Ausgleichsmechanismen sind besonders effektiv, um sich gegen eine Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen im Stadtteil aufzustellen?“

Um einen umfassenden Blick in die Sozialisationsinstanz Schule sowie in vorhandene Angebote im Stadtteil zu werfen, werden drei Experten aus Schule und Behörde befragt. Die Auswahlkriterien der Experten basierten darauf, Beteiligte zu finden, die zum einen Strukturen im Stadtteil erschaffen (Behörde) und zum anderen Anwender dieser Strukturen sind (Schule). Hierdurch erhofft sich der Verfasser verschiedene Perspektiven, die aufgezeigt und miteinander verglichen werden können. Der Zugang und die Beschreibung der Interviewpartner erfolgt im Abschnitt 3.2.4.

3.1.2 Der Stadtteil Hamburg-Billstedt im Überblick

Der Stadtteil Hamburg-Billstedt liegt im Osten Hamburgs und ist Teil des Bezirks Hamburg-Mitte der Freien und Hansestadt Hamburg. Der Hamburger Stadtteil bietet auf einer Fläche von 16,8 Quadratkilometern mehr als 69.000 Menschen ein Zuhause. Historisch wurden im Jahre 1928 die Dörfer Kirchsteinbek, Öjendorf und Schiffbek zusammengelegt. Die drei Gemeinderäte gaben dem neuen Viertel den Namen Billstedt, dessen Namensgebung vom naheliegenden Fluss Bille abstammt. Im Rahmen des Groß-Hamburg-Gesetzes von 1937 wurde das Viertel in die Stadt eingemeindet. Im Gegensatz zu Hamburgs anderen Stadtteilen ist Billstedt noch ein verhältnismäßig junger Stadtteil. Eine zentrale Rolle spielt der Kulturpalast am Wasserwerk, hier werden das Jahr über verschiedene Kurse und Veranstaltungen für die Billstedter Einwohner angeboten. Im Zentrum von Billstedt befinden sich neben dem U- und Busbahnhof das große Einkaufszentrum und der Wochenmarkt, wo sich, gemäß beruflicher Erfahrung des Verfassers, das öffentliche Leben Billstedts zeigt. Im Stadtteil ist kaum noch produziertes Gewerbe ansässig, die meisten Arbeitsplätze werden im Dienstleistungssektor angeboten.¹⁶³

Der Stadtteil Hamburg-Billstedt, dargestellt in Zahlen aus 2013 gemäß der Sozialstruktur der Einwohner Hamburg-Billstedts¹⁶⁴:

- die Einwohnerzahl aus 2013 betrug: 69.570 Einwohner.
- der Bevölkerungsanteil mit einem Migrationsanteil liegt bei 52,7%, hamburgweit zum Vergleich bei 30,8%¹⁶⁵
- Der Anteil der unter-18-jährigen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt bei 70,1%, hamburgweit zum Vergleich bei 45%.
- 45.954 der Einwohner zwischen 15 bis 65 Jahren sind im erwerbsfähigen Alter, hamburgweit ist das die zweithöchste Quote.

¹⁶³ vgl. Hamburg.de: Hamburg erkunden: Billstedt-Stadtteil mit dörflichen Charakter und guter Anbindung zur Innenstadt

¹⁶⁴ vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, S.40

¹⁶⁵ generell liegt hamburgweit der Anteil der Personen mit einem Migrationsanteil in den jüngeren Altersgruppen höher. vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, S.40f

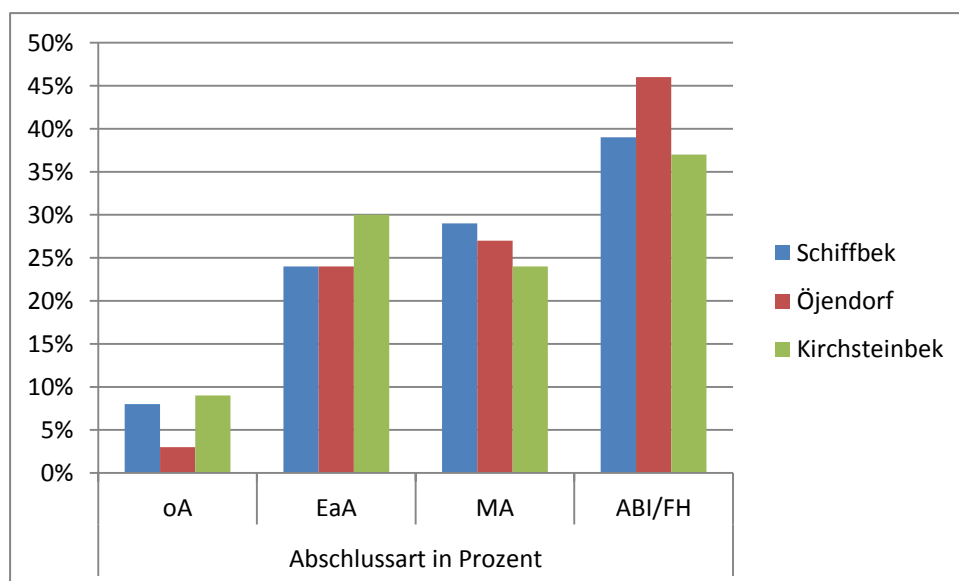
- Hiervon beziehen 23,4 % Transferleistungen nach dem SGB II (Hartz IV), der Hamburger Durchschnitt liegt bei 10,7%.
- 48% der Kinder unter 7 Jahren in Hamburg-Billstedt leben von Transferleistungen, hamburgweit sind es durchschnittlich 22%.
- Der Anteil jüngerer Arbeitslosen der 15- bis unter-25-Jährigen entspricht 4,6%, hamburgweit bei 2,7%.

Die Schulen in Hamburg-Billstedt¹⁶⁶:

- Es gibt 9 Grundschulen im Stadtteil.
- 4.559 Schülerinnen und Schüler ab der Sekundarstufe I aus Hamburg-Billstedt besuchen zu 67,1% (hamburgweit 51%) die hiesigen Stadtteilschulen und Schulformen mit mehreren Bildungsgängen, sowie zu 27,3% (hamburgweit 44,4%) die Gymnasien im Stadtteil.

Interessant sind die aktuellen Schuldaten der Abschlussarten aus 2013/2014. Sie ergeben sich aus dem Rahmenprogramm für Integrierte Stadtentwicklung (RISE) für Schulentlassene in den verschiedenen Billstedter Quartieren: Schiffbek, Öjendorf und Kirchsteinbek:

Abbildung 8: Abschlussarten nach Quartieren im Stadtteil Billstedt



¹⁶⁶ vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, S.40f

Abkürzungen: oA: ohne Abschluss, EaA: erster allgemeinbildender Abschluss, MA: mittlerer Abschluss, FH: schulischer Teil der Fachhochschulreife, ABI: Allgemeine Hochschulreife (Abitur)

Quelle der Rohdaten, Herbststatistik 2014, Schulentlassene Schuljahr 2013/14 im Rahmen der Schuldaten für RISE.¹⁶⁷

Auffallend sind die Schuldaten aus Schiffbek und Kirchsteinbek, wonach 8% bzw. 9% der Schülerschaft ohne einen Schulabschluss ihre Schule verlassen. Hingegen stellen sich die Abschlusssdaten aus Öjendorf noch am besten dar, allerdings liegen diese noch unter dem Hamburger Durchschnitt (ausgenommen derer, die ohne Abschluss ihre Schule verlassen: Öjendorf: 3%, hamburgweit: 5%).

3.2 Empirische Methoden

Der Untersuchungsgegenstand und die eingesetzte Methode können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, sondern im Gegenteil, sie sollten zusammenpassen. „Jede qualitative Methode beruht auf einem spezifischen Gegenstandsverständnis und lässt sich nicht unabhängig vom Forschungsprozess und vom untersuchten Gegenstand sehen.“¹⁶⁸ Für die Beantwortung der Forschungsfrage sollen möglichst aussagekräftige Aussagen der ausgewählten Interviewpartner zur Textanalyse und Auswertung erzeugt werden, daher ist notwendig, eine geeignete Methode auszuwählen, die im nächsten Abschnitt erläutert wird.

3.2.1 Auswahl der Designs und Methoden

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurde die qualitative Erhebungsmethode verwendet, weil qualitative Methoden dort sinnvoll sind, „[...] wo es um mikrosoziologische Fragestellungen geht, bei makrosoziologischen Fragen dagegen die quantitativen Methoden zum Einsatz kommen sollen.“¹⁶⁹ Die Forschungsfrage zielt auf die Rekonstruktion von Mustern und Strukturen ab, die ein Verständnis vom sozialen Handeln

¹⁶⁷ vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung

¹⁶⁸ vgl. Flick, 2009, S13f

¹⁶⁹ vgl. Flick, 2009, S.42

erzeugen soll. Dabei geht es nicht um die generalisierte Beschreibung der Wirklichkeit, wie es bei der quantitativen Forschung und seiner Erhebung von Häufigkeiten der Fall ist, sondern es geht um den Akteur und seine individuelle Sicht, die somit zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen kann. Dabei kann die qualitative Forschung wesentlich weiter in das Private und das Alltagserleben des Informanten vordringen als andere Ansätze.¹⁷⁰

Die in dieser Arbeit ausgesuchten Experten werden mittels des Leitfadeninterviews befragt. Der Begriff „Experte“ muss jedoch differenziert betrachtet werden. Der hier verwendete Begriff wird in Bezug auf die „Experteninterviews“ nach Gläser und Laudel als eigenständige Methode verwendet: „‘Experte‘ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, diese Wissen zu erschließen.“¹⁷¹

Die Auswahl dieser Erhebungsmethode wurde getroffen, weil sich das Leitfadeninterview genau dann als Experteninterview eignet,

„[...] wenn in einem Interview unterschiedliche Themen behandelt werden, die durch das Ziel der Untersuchung und nicht durch die Antworten des Interviewpartners bestimmt werden, und wenn im Interview auch einzelne, genau bestimmbare Informationen erhoben werden müssen.“¹⁷²

Nicht die Person, sondern die Funktion des Experten steht dabei im Vordergrund. Die Experten haben vielmehr eine besondere (berufliche) Stellung in ihrem sozialen Kontext.¹⁷³

3.2.2 Erhebungsinstrumente

Methodische Vorüberlegungen zum Leitfadeninterview als Experteninterview

¹⁷⁰ vgl. Flick, 2009, S.14

¹⁷¹ Gläser und Laudel, 2009, S.12

¹⁷² Gläser und Laudel, 2009, S.111

¹⁷³ ebd., 2009, S.13

Der Leitfaden gilt als ein Erhebungsinstrument, weil es den Themenkomplex in Fragen bündelt, die der Ermittlung des sozialen Prozesses dienen sollen. Dabei stellt der Leitfaden eine Art Gerüst dar, indem es dem Interviewer weitgehende Entscheidungsfreiheit gibt, wann und in welcher Form die Frage während des Interviews gestellt werden kann.¹⁷⁴

Mit den für diese Arbeit ausgesuchten Experten wurden mittels des Leitfadeninterviews Experteninterviews durchgeführt. Die Auswahl dieser Erhebungsmethode wird folgendermaßen begründet:

- Das Leitfadeninterview als Experteninterview eignet sich, „[...] wenn in einem Interview unterschiedliche Themen behandelt werden, die durch das Ziel der Untersuchung und nicht durch die Antworten des Interviewpartners bestimmt werden, und
- wenn im Interview auch einzelne, genau bestimmbare Informationen erhoben werden müssen.“¹⁷⁵

Die Operationalisierung des Leitfadens besteht darin, die Leitfragen so in Interviewfragen zu übersetzen, wie sie dem Alltag des Informanten entsprechen. Diese kommunikative Annäherung befähigt den Informanten, präziser zu antworten, um möglichst relevante Aussagen zur Rekonstruktion des sozialen Prozesses generieren zu können.

3.2.3 Konstruktion der Fragen für das Experteninterview

Für das geplante Experteninterview ist es nötig, einen Leitfaden zu erstellen, der nach Flick bestimmte Kriterien erfüllen sollte. Ein wesentliches Element für diese Form der Interviews ist es, sie soweit wie möglich in einer offenen Frageformulierung zu entwickeln, damit der Interviewpartner möglichst frei auf den jeweiligen Themenkomplex antworten kann. Offene Fragen engen den Themenkomplex weniger ein und eignen sich somit ideal für die Informationsgewinnung. Bei der Entwicklung des Interviewleitfadens sind zudem die folgenden Kriterien zu beachten:

¹⁷⁴ vgl. Gläser und Laudel, 2009, 149

¹⁷⁵ vgl. Gläser und Laudel, 2009, S.111

- Warum wird die Frage gestellt? (Gibt es eine theoretische Relevanz zur Forschungsfrage?)
- Wonach wird gefragt bzw. was wird erfragt? (Überprüfung der inhaltlichen Dimension und das Spektrum der möglichen Antworten)
- Warum ist die Frage so formuliert?
- Warum steht die Frage/ der Frageblock an einer bestimmten Stelle?¹⁷⁶

Diese Fragen gelten als Orientierung und zur Überprüfung bei der Erstellung des Leitfadens. Zusätzlich ist die inhaltliche Vorbereitung für das Interview wichtig, indem zuvor möglichst viel Wissen über den Gegenstand (der Interviewpartner und sein Tätigkeitsgebiet) recherchiert wird, um mit diesem Wissen den Leitfaden möglichst passgenau entwickeln zu können.¹⁷⁷

Nach dieser Erkenntnis bildeten sich drei Themenschwerpunkte für den Leitfaden heraus, die sich mit den dazugehörigen Fragen wie folgt darstellen:

- I. Zugänge (zur Zielgruppe, Trägern und Stadtteil)
 - Beschreiben Sie Ihre Zugänge zu den hiesigen Schulen bzw. Trägern!
 - Welche Angebote betreffend Ihrer Institution weisen nach Ihrer Ansicht eine hohe Inanspruchnahme durch ihre Zielgruppe vor?
 - Gibt es differenzierte Erkenntnisse zur Inanspruchnahme der Angebote Ihrer Institution?
 - Beschreiben Sie Ihren Zugang zu ihrer Zielgruppe!

- II. Vernetzung und Kooperation
 - In welcher Form sind Sie mit anderen freien und öffentlichen Trägern im Stadtteil vernetzt?
 - Können Sie aus Ihrer Arbeit eine funktionierende Kooperation mit freien oder öffentlichen Trägern schildern?

- III. Inklusion (Ausgleich sozialer Benachteiligung im Stadtteil)
 - Welche (institutionellen) Angebote stellen aus Ihrer Sicht einen Ausgleich sozialer Benachteiligung dar?
 - Welche Angebote sind aus Ihrer Sicht besonders effizient?

¹⁷⁶ vgl. Gläser und Laudel, 2009, S.149

¹⁷⁷ vgl. ebd., S.149f

- In welcher Form werden die Angebote an die Bedürfnisse der Jugendlichen angepasst?¹⁷⁸

3.2.4 Zugang zum Untersuchungsfeld

Um möglichst relevante Informationen über den Stadtteil, über seine Akteure, sowie über seine (schulischen) Unterstützungsmöglichkeiten zu erfahren, sollen Experten zu Wort kommen, die sich mit diesem Themenkomplex auskennen und zudem über Spezialwissen verfügen. Dabei war es dem Verfasser wichtig, die Experten direkt aus dem Stadtteil zu rekrutieren, um möglichst authentische Aussagen zu erzeugen, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienen. Um einen umfassenden Einblick zu erhalten, wurden unterschiedliche Berufsgruppen ausgewählt. Hierbei gestattete das berufliche Netzwerk des Verfassers, der als Sozialarbeiter im Stadtteil tätig ist, die folgenden Personen als Experten zu gewinnen:

- Den Leiter der Gesamtleitung des Regionalen Bildungs- und Beratungszentrums Billstedt (ReBBZ)
- Eine leitende Schulexpertin aus einer Stadtteilschule im Osten Hamburgs¹⁷⁹, sowie
- Den Leiter der offenen Kinder- und Jugendarbeit Hamburg-Mitte

Die Interviewanfragen wurden per E-Mail gestellt und die Termine wurden relativ kurzfristig von den auserwählten Experten schriftlich zugesagt.

3.2.5 Durchführung der Interviews

Die drei Experteninterviews fanden nach terminlicher Absprache in den Räumlichkeiten des jeweiligen Experten statt. Die Interviews wurden allesamt mit einem Audiogerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Interviews dauerten zwischen 34 und 42 Minuten. Zu Beginn des jeweiligen Interviews wurde darauf hingewiesen, dass das Interview in anonymisierter Form ausgewertet werden kann, sofern gewünscht, und mögliche

¹⁷⁸ Der Leitfaden wird im Anhang aufgeführt.

¹⁷⁹ Auf ausdrücklichen Wunsch wird der Name des Experten sowie der Schule anonymisiert.

unangenehme Fragen nicht beantwortet werden müssen. Schließlich wurde bei allen Interviewpartnern nachgefragt, ob sie die Aufzeichnung mittels Audiogerät für die spätere Transkription gestatten würden, was von allen Interviewteilnehmern bejaht wurde.

Bei der Durchführung wurden die Themenschwerpunkte des Leitfadens bei allen Experten gleich gesetzt, allerdings wurde, angeregt durch deren Erzählmodus, nicht immer die Reihenfolge der gestellten Themen und Fragen eingehalten. Alle Interviewteilnehmer zeigten großes Interesse an der Thematik und nahmen sich Zeit während des Interviews. Nach Beendigung des Interviews erfolgte ein reflektierendes Gespräch mit dem jeweiligen Interviewpartner, deren Gesprächsinhalte für die Untersuchung jedoch nicht relevant waren.

Das erste Interview fand im Büro des Leiters der offenen Kinder- und Jugendarbeit statt und konnte in Ruhe und ohne Unterbrechungen durchgeführt werden. Während des Interviews zeigte er sich inhaltlich gut aufgestellt. Die Interviewdauer betrug 34 Minuten.

Das zweite Interview fand in den Räumen des Regionalen Bildungs- und Beratungszentrums (ReBBZ) in Billstedt statt. Der Leiter der Gesamtleitung des ReBBZ nahm sich Zeit und antwortete ausführlich und zielstrebig auf die gestellten Fragen, hierdurch war der Informationsgehalt sehr hoch. Die Interviewdauer betrug 37 min.

Das dritte Interview fand in den Räumen der Stadtteilschule in Hamburgs Osten statt. Die leitende Schulexpertin zeigte sich bereits vor dem Interview sehr interessiert am Thema, somit konnte bereits vor der Aufzeichnung eine gute Gesprächsatmosphäre hergestellt werden. Die Interviewdauer betrug 42 min.

3.3 Auswertung der Interviews

Um möglichst die relevanten Aussagen der Interviews, die zur Beantwortung der Forschungsfrage konzipiert worden sind, herauszufiltern, sollten diese anhand von geeigneten Auswertungsmethoden ausgewählt werden und in den

nächsten Abschnitten beschrieben und begründet werden. Zum Abschluss wird die Auswertung des Datenmaterials dargestellt und entsprechend ausgewertet, um die Ergebnisse infolgedessen darstellen zu können. Zudem ist anzumerken, dass die Audioaufzeichnungen der aufgenommenen Experteninterviews wörtlich transkribiert wurden, weil dieses Verfahren in erster Linie die inhaltlich-thematische Ebene in den Mittelpunkt der Analyse stellt. Der sprachliche Ausdruck des Befragten ist dabei eher nebensächlich.¹⁸⁰

3.3.1 Auswertungsmethoden

Das Ziel dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen, welche Faktoren einen Schulerfolg in einem benachteiligten Stadtteil hervorrufen. Dabei stehen die (effektiven) Ausgleichsmechanismen, die sich gegen Bildungsbenachteiligung im Stadtteil richten, im besonderen Fokus. Das zentrale Ziel der Inhaltsanalyse ist es, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienlich sind. Für die Auswertung des vorliegenden Datenmaterials wird die qualitative Inhaltsanalyse verwendet, weil sie das Verfahren für eine mechanismenorientierte Erklärungsstrategie als Auswertungsmethode unterstützt und sich für die Bearbeitung und Extraktion der relevanten Textstellen eignet.

Dabei gibt es für die systematische Interpretation des Datenmaterials drei unabhängige Grundformen, die nach Mayring denkbar sind:

- 1.) die zusammenfassende Form; Ziel: Zusammenfassung des Materials nebst deduktiver Kategorienbildung
- 2.) die Explikation; Ziel: ermöglicht eine enge und weite Kontextanalyse
- 3.) die strukturierende Form; Ziel: formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung des Datenmaterials nebst induktiver Kategorienbildung

¹⁸⁰ vgl. Reinders et al., 2015, S.121

Um die nötigen Aussagen zur Beantwortung der Forschungsfrage hervorzubringen, kommen die zusammenfassende wie auch die strukturierende Interpretationsform als Auswertungsmethode zur Verwendung. Die Explikation als Interpretationsform wird nur dann genutzt, sofern sich besonders erläuterungswürdige Textpassagen in den vorliegenden Experteninterviews vorfinden, die auf spezifische eigene Bedeutungen in Sprache hineingelegt werden oder wenn sich unvollständig und unklar ausdrückt wird. Sie wird dann als Kontextanalyse verwendet.

Beschreibung der Auswertungsstrategie

Nach Bestimmung der Analyseeinheiten kann die zusammenfassende Inhaltsanalyse das Material soweit reduzieren, bis sich die wesentlichen Inhalte herausbilden und mittels dieser Abstraktion einen überschaubaren Korpus schaffen, der allerdings immer noch das Grundmaterial abbilden sollte.¹⁸¹ Dabei werden aus dem Datenmaterial die inhaltstragenden Textstellen paraphrasiert und auf ein festgelegtes Abstraktionsniveau gebracht, um mittels der Generalisierung der Paraphrasen das nächsthöhere Abstraktionsniveau zu erreichen. Bedeutungsgleiche Paraphrasen können dabei gestrichen werden. Die entstehenden allgemeinen Kategorien sollten dann noch das Ausgangsmaterial repräsentieren. Es handelt „[...]“ sich um eine Art induktiver Kategorienbildung, wie sie bei qualitativ orientierter Textanalyse oft benötigt wird.“¹⁸²

Durch diese Zusammenfassung (vom Besonderen ins Allgemeine) entstehen Kategorien, die es ermöglichen, den gesamten Inhalt der Interviews wiederzugeben. Hierbei unterstützt die strukturierte Interpretationsform dabei, „[...]“ bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“¹⁸³ Die gebildeten Kategorien aus dem Leitfaden werden dann mit konkreten Textstellen (Ankerbeispiele) aus den Interviewtexten belegt.

¹⁸¹ vgl. Mayring, S.64

¹⁸² Mayring, 2010, S.66

¹⁸³ vgl. Mayring, 2010, S. 69

Zusammenfassend für beide Interpretationsmethoden werden sowohl deduktive als auch induktive Kategorien gebildet, die zur Beantwortung der Forschungsfrage erschaffen werden. Die erste Kategorienbildung leitet sich von den bereits im Leitfaden formulierten Fragen ab, deren Konstruktion unter 3.2.3 beschrieben wurde. Diese Methode wurde bei allen Interviews angewandt, um nicht zuletzt eine Vergleichbarkeit der Kategorien zwischen den verschiedenen Experteninterviews herzustellen zu können.

3.3.2 Auswertung der Daten

Die unter 3.3.1 beschriebenen Methodenelemente der zusammenfassenden und strukturierenden Inhaltsanalyse werden nun für die Analyse des vorliegenden Datenmaterials verwendet.

Auswertung nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse

Wie beschrieben, werden bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse die ausgewählten Textstellen paraphrasiert, um diese danach zu generalisieren und soweit zu reduzieren, dass eine möglichst klare und relevante Kategorienbildung ermöglicht wird. Ebenso wird durch die gleiche Methodenanwendung eine Vergleichbarkeit aller drei Interviews anhand der gebildeten Kategorien hergestellt. Die interviewspezifischen Kategorien erlauben es, das jeweilige Interview besser zusammenzufassen und können somit mit den anderen Interviews auf mögliche Unterschiede verglichen werden. Die Kategorienbildung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse aller drei Experteninterviews ergeben insgesamt 9 Kategorien, die sich wie folgt darstellen:

1. *Zugänge* (Zielgruppe, Stadtteil, Träger)
2. *Angebote und Unterstützungsmaßnahmen*
3. *Inklusion*
4. *Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen*
5. *Methoden gegen Bildungsungleichheiten*
6. *Vernetzung und Kooperation*

7. *Angebote im Stadtteil*

8. *Sozialraum*

9. *Verbesserungsvorschläge*

Die gebildeten Kategorien sind überwiegend in allen drei Experteninterviews vertreten, einige nicht, weil vermutlich die Themenbereiche unterschiedlich je nach Profession des Interviewpartners gewichtet wurden.

Bevor die einzelnen Kategorien inhaltlich zusammengefasst dargelegt werden, ist anzumerken, dass die Aussagen insbesondere in der Kategorie *Lebenslage der Kinder und Jugendlichen* sich ausschließlich auf die Familien, Kinder und Jugendlichen beziehen, die in Kontakt zur jeweiligen Institution stehen bzw. standen und sollten daher nur in diesem Kontext betrachtet werden. Zur Vereinfachung werden die verschiedenen Interviewpartner mit der Nummerierung I, II und III im Text benannt¹⁸⁴.

Im Mittelpunkt aller Interviews standen die *Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen* aus dem Stadtteil, sowie die in der Kategorie beschriebene *Inklusion*, mit den verschiedenen Facetten ihrer Umsetzung. Der Interviewpartner I beschreibt, dass die Kinder und Jugendlichen, die die Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit besuchen, vielfach aufgrund ihrer familiären Bezüge eine negative Entwicklung durchlaufen haben. Sie werden deshalb häufig in den Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit (z.B. in den Häusern der Jugend) nachsozialisiert. Für manche Kinder und Jugendliche seien die Mitarbeiter zum Teil Elternersatz, der sie auf ihrem weiteren Lebensweg maßgeblich beeinflusst und unterstützt. Diese Zuwendung und Akzeptanz der Kinder und Jugendlichen wird durch intensive und beständige Beziehungsarbeit der Mitarbeiter vollbracht, was sich ebenfalls in ihren schulischen Leistungen widerspiegelt. So finden sich Beispiele, wie Kinder und Jugendliche von der Förderschule zur Regelschule wechselten und erfolgreich ihre Schullaufbahn fortsetzen konnten.

¹⁸⁴ Interviewpartner I: Abschnittsleiter der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Interviewpartner II: Leiter der Gesamtleitung des ReBBZ und Interviewpartner III: Expertin der Stadtteilschule im Osten Hamburgs

Die in der Kategorie beschriebenen *Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen* sind nach einheitlichen Aussagen aller Experten überwiegend von sozialer Benachteiligung betroffen und ebenso häufig mit schulischen Problemen belastet. So beschreibt der Interviewpartner III, dass es meist an der Zusammenarbeit mit den Eltern aus schwierigen Verhältnissen mangelt. Anlaufende schulische Probleme der Kinder können daher nicht richtig bearbeitet werden. Eine andere, besonders schwierige Zusammenarbeit gestaltet sich mit Schülerinnen und Schülern, die aus dem Kulturkreis der „Sinti und Roma“ stammen, weil laut Interviewpartner III der Schulbesuch ihrer Kinder nicht im Vordergrund steht, sondern die Erhaltung ihres Familiensystems. Eine Problemlösung mittels einer kulturellen Annäherung wäre durch qualifizierte Pädagogen und Sozialarbeiter möglich, sofern diese einen Zugang zum Kulturkreis besitzen. Gegenwärtig gebe es nur einen Pädagogen, der diese wichtige Aufgabe in einer Schule übernimmt.¹⁸⁵

Eine andere interessante Erkenntnis spiegelt sich in der Darstellung des Billstedter Sozialraums wider und wird in der Kategorie *Sozialraum* beschrieben. Der Interviewpartner I spricht von „auseinanderklaffenden Quartieren“ (Dringsheide, Kirchsteinbek und Sonnenland), die es im Stadtteil gibt. Hierdurch fehle das gemeinsame sozialarbeiterische Zusammenwirken der Quartiere, um sich bestmöglich gegen die vorhandene soziale Benachteiligung im Stadtteil wappnen zu können. Eine gemeinsame Vision für den Stadtteil und ein „Leader“, der die Beteiligten begeistern kann, könnte dieser Spaltung entgegentreten, so der Interviewpartner I.¹⁸⁶

In der Kategorie *Zugänge* beschreiben die verschiedenen Institutionen, insbesondere das ReBBZ und die offene Kinder- und Jugendarbeit, wie sie ihre Zugänge zu ihrer Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen herstellen und ebenso zu den Trägern, die im Stadtteil verortet sind. Dabei wird aufgezeigt, dass ihre Zugänge meist sozialräumlich abhängig sind. Interviewpartner I erklärt, dass, je näher die Häuser der Jugend zur jeweiligen Schule stehen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, mit den Kindern und Jugendlichen und

¹⁸⁵ vgl. Interview Stadtteilschule, Z. 227-237

¹⁸⁶ vgl. Interview offenen Kinder und Jugendarbeit, Z.218-219

der Schule in Kontakt zu treten. Zwischen beiden Institutionen existiere dann eine sozialräumliche Kooperation, woraus sich die erhofften Synergieeffekte zwischen Schule und Sozialraum herausbilden können. Einen ebenso offenen Zugang zum Stadtteil und seinen Menschen stellt das ReBBZ, welches sich durch seinen Beratungsdienst mit jeder Art von Schulangelegenheiten beschäftigt. Dieser offene Zugang wird von Schülerinnen und Schülern des Stadtteils auch eigenständig genutzt, wenn sie bzgl. ihrer schulischen Probleme beraten werden möchten.¹⁸⁷

Die Kategorien *Methoden gegen Bildungsungleichheiten*, *Angebote* sowie *Unterstützungsmaßnahmen* ergänzen sich gegenseitig, weil die beschriebenen Methoden, mit denen sich Schule, ReBBZ und die offene Kinder- und Jugendarbeit gegen soziale Benachteiligung im Stadtteil aufstellen, veranschaulichen, dass sie ihrer Zielgruppe mit ihren unterschiedlichen Lebenslagen mit ebenso unterschiedlichen Angeboten und Unterstützungsmaßnahmen entgegenbringen, um möglichst erfolgsversprechende Ergebnisse für die Kinder und Jugendlichen zu generieren. Insbesondere, wenn schulische Probleme beim Kind oder Jugendlichen vorliegen, sind individuelle schulische Konzepte und Pädagogik unerlässlich, so Interviewpartner II. Er beschreibt dabei, dass man den hohen Bildungsungleichheiten im Stadtteil mit hochbelasteten Kindern und Jugendlichen nur mit sehr differenzierten Angeboten entgegentreten könne. In seiner Arbeit gibt es eine Bandbreite von Schülerinnen und Schülern, die vom stark lernbehinderten Kind bis zum massiv auffälligen Gymnasiasten reicht, und die eine unterschiedliche Förderung in den Bereichen Lernen, Sprache und emotionale/soziale Entwicklung erfordert.¹⁸⁸ Insbesondere die Schülerinnen und Schüler mit einem emotionalen und sozialen Verhaltensproblem sind hiervon betroffen.

Die folgenden Konzepte und Projekte sind durch die Kooperation zwischen Schule, ReBBZ und den öffentlichen Trägern der Kinder- und Familienhilfe ermöglicht worden:

¹⁸⁷ vgl. Interview ReBBZ, Z.79-81

¹⁸⁸ vgl. Interview ReBBZ, Z.123-124

- Die „2. Chance“ (Mischkonzept und Finanzierung der öffentlichen Jugendhilfe und Schule) bezieht sich auf Schulverweigerer im Jugendalter. Das Projekt „2. Chance“ ermöglicht eine individuelle Beschulung in kleinen Klassen, zudem erhält der Akteur eine ambulante Betreuung, (durchgeführt vom Träger Basis & Woge) mit dem Ziel des Schulabschlusses. Durch das Projekt der „2. Chance“ entstanden insgesamt 20 Kooperationsverträge zwischen Schule, ReBBZ und den Trägern der öffentlichen Kinder- und Familienhilfe.¹⁸⁹
- das Projekt „180°“, welches durch ihre temporären Lerngruppen besonders auffällige Kinder und Jugendliche unterstützt. Die Schüler erhalten einen individuellen Lernplan. Dieses Konzept stellt eine Kooperation zwischen Schule und öffentlicher Jugendhilfe dar, welches mittels sozialpädagogischer und schulpsychologischer Unterstützung in den Lerngruppen umgesetzt wird. Ziel ist die Reintegration des Schülers in die Regelschule.

Die nächstgenannten sind rein schulinterne Projekte:

- Das Projekt „ICH-Werkstatt“ ist ein schulinternes Konzept der Stadtteilschule; es ermöglicht auffälligen Schülern einen anderen Zugang zum Lernen. Sie erhalten einen individuellen Lernplan auf Zeit. Die „ICH-Werkstatt“ gilt als eine Art Übungswerkstatt für auffällige Schülerinnen und Schüler. Maximal enthalten sind 4-5 Schüler pro Lerngruppe.¹⁹⁰
- Das „Auszeitmodell“: Demnach können besonders schwierige Schüler bis zu drei Monaten beurlaubt werden, nach Rückkehr erfolgt i.d.R. der Übergang in die Produktionsschule. Dieses Angebot bezieht sich meist auf die Schülerinnen und Schüler, die die Schule ansonsten ohne einen Abschluss verlassen würden.¹⁹¹

¹⁸⁹ vgl. Interview ReBBZ, Z. 247-253

¹⁹⁰ vgl. Interview Stadtteilschule, Z.186-192

¹⁹¹ vgl. Interview Stadtteilschule, Z. 171-175

- Übergang in die Produktionsschule; schwierige Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, unter fachlicher Anleitung produzierend tätig zu sein. Die Produktionsschule kann den Teilnehmern neben produktionsbezogenen Teilqualifizierungen auch schulische Abschlüsse anbieten.¹⁹²

Nicht zuletzt gelten die neuen sozialräumlichen Konzepte sowie die enge Kooperation der Institutionen ebenso als wichtige Unterstützungsmaßnahmen für den schulischen Erfolg des benachteiligten Kindes oder Jugendlichen. Diese werden nun in der nächsten Kategorie skizziert.

In der Kategorie *Vernetzung und Kooperation* wird von allen Interviewpartnern dargestellt, welche Bedeutung die Vernetzung und Kooperation in Bezug auf ihre Arbeit hat, wenn es darum geht, ein angemessenes Unterstützungsangebot für ihre Zielgruppe anbieten zu können. So beschreibt Interviewpartner II, dass es hierfür einer Vielzahl an Kooperationspartnern bedarf, wie:

- kooperierende Schulen (z.B. Schule Hauskoppelsteig sowie die Produktionsschulen)
- freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe
- öffentliche Träger der Kinder- und Jugendhilfe
- offene Kinder- und Jugendarbeit
- Polizei (mit ihrem Projekt „Cop4you“)
- kooperierende Firmen wie die „Schülerfirma“
- Kinder- und Jugendpsychiatrie

Die wichtigste Zusammenarbeit stellt sich für Schule und das Regionale Bildungs- und Beratungszentrum (ReBBZ) mit der öffentlichen Jugendhilfe dar, weil sich herausgestellt hat, dass beide Zuständigkeitsbereiche identisch sind und eine enge Zusammenarbeit sich als sinnvoll ergeben hat. Durch den Ausbau der sozialräumliche Angebote und Hilfen wurde die Zusammenarbeit noch weiter vertieft, nicht zuletzt durch die Umsetzungsvorgaben der Inklusion

¹⁹² vgl. Interview Stadteilschule, Z. 160-164

gemäß dem Hamburgischen Schulgesetz, §12¹⁹³ Im Zuge der sozialräumlichen Hilfen und Angebote (SHA) wird der Ansatz verfolgt, dass sich Angebote und Hilfen explizit auf die Einbeziehung des Lebensumfeldes bzw. der sozialen Umwelt des Menschen ausrichten. Dieser Ansatz ermöglichte es, dass sich auf dem Gelände des ReBBZ in Billstedt eine Familienberatungsstelle sowie eine Praxis für Kinder- und Jugendpsychiatrie angesiedelt haben. Diese Form der neuen Vernetzungsstruktur ermöglicht einen unkomplizierteren Kontakt zum Klienten und in der Fallbearbeitung eine ebenso raschere und ganzheitliche Analyse des familiären und schulischen Problems des Kindes bzw. des Jugendlichen.

Unter der Kategorie *Verbesserungsvorschläge* ergaben sich aus allen Interviews eine ganze Reihe interessanter Aspekte, wie sich soziale Benachteiligung und die damit einhergehende Bildungsungleichheit im Stadtteil noch optimieren lassen. So konnte aus den Erkenntnissen der Kategorie *Inklusion*, die sich aus der Beantwortung des im Leitfaden thematisierten Punktes: „Wie werden die Angebote an die Bedürfnisse der Jugendlichen angepasst?“ durch Interviewpartner II und III ergaben, ermittelt werden, dass sich die Einbeziehung des Individuums bei der Erstellung neuer bedarfsorientierter Projekte und Angebote im Stadtteil als zentrales Merkmal darstellt. Dies werde nach den Aussagen der Interviewpartner II und III nicht formal mit dem Nutzer der Angebote vollzogen, sondern durch Kinderkonferenzen im Stadtteil und regelhafte Gespräche mit den jeweiligen Einrichtungen, die mittels eines jährlichen Sachberichtes abgeschlossen werden. Gleichwohl findet eine formale Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen (z.B. über einen Bewertungsbogen) nicht statt. Diese Sachberichte der Hamburger Einrichtungen werden dann jährlich von der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) ausgewertet und stellen ein zentrales Instrument der Qualitätskontrolle aller öffentlichen Einrichtungen dar.¹⁹⁴ Ebenso kann die Zusammenarbeit und Kooperation zwischen den öffentlichen Kinder- und Jugendträgern in den Billstedter

¹⁹³ § 12 des Hamburgischen Schulgesetzes ermöglicht die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Betreuung kranker Schülerinnen und Schüler in die Regelschule. vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2014, S.18

¹⁹⁴ vgl. Interview offenen Kinder- und Jugendarbeit, Z. 84-97

Quartieren, die als „auseinanderklaffende Quartiere“ benannt wurden, noch verbessert werden. Diese Aufgabe sei nach dem Interviewpartner I bereits als zentrales sozialräumliches Problem in der Region 2 des öffentlichen Trägers erkannt worden und werde bereits bearbeitet.

Zusammenfassung

Aus den Schilderungen aller drei Experten wurden die wesentlichen Aspekte ihrer Arbeit veranschaulicht. Dabei veranschaulichten sie ihre Zugänge, ihre Arbeit mit ihrer Zielgruppe, die Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen im Stadtteil sowie die dazugehörigen Angebote und Ausgleichsmechanismen für die im Stadtteil lebenden Kinder und Jugendlichen sehr deutlich. Ebenso wurden die Vernetzungsstrukturen im Stadtteil beschrieben, weil sie sich für die Umsetzung der Aufgaben und Ziele ihrer Arbeit als unerlässlich erweisen.

Die Kategorienbildung der Interviewtexte spiegelte somit die Themenschwerpunkte des Leitfadens wider und eröffnete ebenso neue interessante Themenbereiche, die sich in der Bildung der Kategorie „Verbesserungsvorschläge“ widerspiegeln.

Auswertung nach der strukturierenden Inhaltsanalyse

Wie bereits in 3.3.1. beschrieben, werden Vorgehensweisen der strukturierenden Inhaltsanalyse benutzt, um die Interviewtexte anhand der im Leitfaden festgelegten Kategorien zu strukturieren. Der Leitfaden wurde bei allen drei Experten eingesetzt, allerdings nicht immer in der gleichen Reihenfolge der aufgelisteten Kategorien. Im Folgenden werden nun die Kategorien bestimmt und erklärt und mit Ankerbeispielen aus dem Interviewtexten belegt. Zielsetzung dieser Prozedur ist es, die Inhalte der Kategorien mit Zitaten zu belegen und abschließend eventuelle Vergleichsmöglichkeiten zu den jeweiligen Experteninterviews und zum Theorieteil dieser Arbeit zu zeugen.

Die aus dem Leitfaden stammenden Kategorien sind:

- Zugänge des jeweiligen Trägers zur Zielgruppe, Trägern und Stadtteil
- Lebenslage der Kinder und Jugendlichen Stadtteil
- Angebote und Unterstützungsmaßnahmen
- Vernetzung und Zusammenarbeit
- Ausgleichsmechanismen bei sozialer und schulischer Benachteiligung

Die Darstellungen der Experten zur *Lebenslage der Kinder und Jugendlichen im Stadtteil* betreffen zwei zentrale Teilbereiche (Schule und Freizeit) ihres Tagesablaufes und können möglicherweise dazu beitragen, ihre Bedarfe besser einzuordnen zu können. Die Experten beschrieben einheitlich, dass die Kinder und Jugendlichen aus dem Stadtteil von mittlerer bis massiver sozialer Benachteiligung betroffen sind:

„ [...] quasi die Schulteile diesen Anforderungen entsprechend zu gestalten und daneben noch, das ist ja auch Grundlage oder Thema Ihrer Arbeit, sind wir hier in einem Stadtteil mit hoher sozialer Benachteiligung und ohnehin stark belasteten Kindern.“¹⁹⁵

„[...] aber das ist natürlich so, dass das wirklich sehr, sehr verhaltensauffällige Kinder und junge Jugendliche sind, die dann zum Teil auch so einen Betrieb oder Einrichtung total sprengen können, also das ist nicht ohne. Das ist schon sehr problembelastet.“¹⁹⁶

„Die Besucherschaft, die Besucher der Häuser der Jugend, der Spielhäuser setzt sich sowieso zusammen aus überwiegend, vor allen Dingen auch in den Gebieten, die sozial sehr belastet sind, aus eher den Jugendlichen, die wirklich sozial belastet sind oder sozial benachteiligt sind. Das ist eigentlich die klassische Besucherschaft der Häuser der Jugend oder der Kinder- und Jugendeinrichtungen.“¹⁹⁷

„Aber Eltern, also gerade Kinder mit Eltern aus schwierigen Verhältnissen, da ist es ja so, dass die Eltern auch nicht unbedingt, egal aus welchem Grund, nicht in Schule erscheinen häufig.“¹⁹⁸

¹⁹⁵ Interview II, S.3, Z.143-144

¹⁹⁶ Interview I, S. 2, Z.66-68

¹⁹⁷ Interview I, S. 2, Z.71-75

¹⁹⁸ Interview III, S.3, Z.118-120

„[...] wir haben auch teilweise Schüler, die in Heimen untergebracht werden, dann kommen sie wieder an Schule, teilweise aber noch mit noch immer nicht genügend bearbeiteter Problematik und finden dann auch nicht mehr ins, bei uns jedenfalls nicht mehr, so richtig ins Schulsystem zurück.“¹⁹⁹

Die nächste Aussage bezieht sich auf die Schulteile des ReBBZ:

„Und in unseren Schulteilen landen ganz häufig die Kinder, die an ihrem massiv herausfordernden Verhalten scheitern.“²⁰⁰

Aber ebenso die positive Beschreibung zur Lebenslage der Jugendlichen, formuliert von der Expertin aus der Stadtteilschule:

„[...] ohne Abschluss, haben wir aber nicht zu viele an dieser Schule, ich weiß nicht, ob Sie unsere Schulstatistiken schon mal eingesehen haben, wir hatten im letzten Schuljahr drei Schüler, die hier ohne Abschluss nur waren, das ist sehr wenig für 120 Schüler an einem Brennpunkt.“²⁰¹

Diese Aussagen zeigen auf, dass eine eindeutige soziale Benachteiligung mit den damit verbundenen schulischen Problemen der Kinder und Jugendlichen im Stadtteil vorherrscht. Der dennoch geringe Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ohne einen Schulabschluss diese Schule (im Schuljahr 2013/2014) verlassen haben, ist beachtenswert und zeigt auf, dass die Instrumente, die in dieser Schule gegen Bildungsungleichheiten eingesetzt werden, funktionieren.²⁰²

Die Zitate aus der Kategorie *Zugänge* beschreiben, wie die Nutzer zum jeweiligen öffentlichen Träger in Kontakt treten können, sowie umgekehrt, wie die öffentlichen Träger ihren Zugang zur ihrer Zielgruppe und zum Stadtteil herstellen. Die ersten beiden Zitate stammen von der Stadtteilschule und zeigen auf, dass deren wichtiger Zugang sich durch den offenen Beratungsdienst der Schule darstellt.

¹⁹⁹ Interview III, S.4, Z.166-169

²⁰⁰ Interview II, S.3, Z.135-136

²⁰¹ Interview III, S.6., Z.278-281

²⁰² vgl. hierzu Abbildung 8: Abschlussarten nach Quartieren im Stadtteil Billstedt

„Wir haben natürlich einen Beratungsdienst, der entsprechend Zugang zu allen möglichen Angeboten im Stadtteil auch hat und sucht. Die Kollegen, Klassenlehrer, die selber auch in bestimmten Fällen, wenn es zum Beispiel um Suchtprävention geht oder Ähnliches, sich dann an die staatlichen Stellen aber auch wenden, es gibt daher auch Beratungsstellen.“²⁰³

Im nächsten Zitat stellt der Ganztages-Koordinator der Schule einen Kontakt zum Stadtteil her:

„Wenn, dann geht auf jeden Fall unser Ganztages-Koordinator hin, aber mehr so um Neigungskurs-Themen zu besprechen. Wir haben aber auch dadurch zum Beispiel mit einem Alten-Wohnheim so eine halbe Kooperation durch Kennenlernen, durch Gespräche mit den Verantwortlichen da hergestellt.“

Der Experte der offenen Kinder- und Jugendarbeit beschreibt in den folgenden Zitaten, wie zentral der Zugang zu den hiesigen Schulen ist. Diese Aussagen könnten sich ebenso für die Kategorie *Angebote und Zusammenarbeit* eignen, werden jedoch an dieser Stelle aufgeführt, um die wesentlichen Zugänge der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu den verorteten Trägern im Stadtteil aufzuzeigen.

1. „Also es gibt fast keine Einrichtung für offene Kinder und Jugendarbeit, die nicht in irgendeiner Form mit Schule kooperiert bzw. Angebote mit Schulen zusammen macht.“²⁰⁴
2. „Also es gibt fast keine Einrichtung, die nicht mit Schule zusammenarbeitet, das ist natürlich umso mehr der Fall, desto näher die Einrichtung an Schule verortet ist, also es gibt ja z.B. das Haus der Jugend Horn, das Haus der Jugend Billstedt, das Haus der Jugend Mümmelmansberg, die direkt an Schule angrenzen bzw. sogar im gleichen Gebäude untergebracht sind.“²⁰⁵

Im nächsten Abschnitt werden die Zugänge des ReBBZ zu Eltern, ihren Kindern und zu den hiesigen Schulen im Stadtteil aufgezeigt.

²⁰³ Interview III, S. 2, Z.37-41

²⁰⁴ Interview I, S.1, S.14-16

²⁰⁵ Interview I, S.1, S.17-25

„Jeder, der in irgendeiner Weise mit einem Schulproblem zu tun hat, kann sich an die Beratungsabteilung der ReBBZ wenden. Das sind naheliegend vorwiegend Schulen, aber relativ dicht gefolgt von Eltern, weil Eltern, relativ zeitlich auch, nachdem Rebus im Jahr 2000 gegründet wurde, verstanden haben, dass das wirklich zwar zur Schulbehörde gehört, diese Einrichtung, aber eine unabhängige Beratungseinrichtung ist.“²⁰⁶

„Also, mit den Institutionen, wie gesagt, die lassen sich gar nicht alle aufzählen. Jeder, der mit diesem Problem irgendwo zu tun hat, kann sich daran wenden.“²⁰⁷

„Ja, die Leute stehen hier häufig vor der Tür, zum Beispiel Eltern, und sagen: „Ich hab ein Problem, kann ich einen Termin bekommen?“. Manchmal kommen auch Schüler, die Gruppe kommt vielleicht naturgemäß am seltensten, aber es kommt schon vor, dass Schüler selbst hier ankommen und sagen: „Ich habe Probleme mit meinem Lehrer, ich brauche Hilfe.“, das ist also wirklich ein offener Zugang.“²⁰⁸

Die nächste Kategorie *Angebote und Unterstützungsmaßnahmen* gilt, wegen der Fragestellung der Arbeit, als Hauptkategorie, daher werden die Zitataufführungen der Experten in dieser Kategorie ein wenig höher ausfallen. In diesem Abschnitt werden alle Angebote für die Zielgruppe und ihre Umsetzung beschrieben. Einige Zitat inhalte vermischen sich mit den Kategorien *Vernetzung und Kooperation* und *Inklusion*, nichtsdestotrotz beschreiben sie die wichtigsten Angebote vom jeweiligen Berufsfeld des Experten recht deutlich.

*„Die wollen erstmal zu Ruhe kommen, die wollen erstmal gar nichts machen, die wollen irgendwo, am besten im **Chill-out-Bereich** irgendwie sich ausruhen, eventuell nochmal ein bisschen rumtoben, offenes Spiel, solche Sachen, die sind bei Schülern total angesagt, also das machen sie gerne.“*²⁰⁹

*„Auch wenn das dann ein **Angebot im Nachmittagsbereich** ist, im Rahmen der Schule, dann ist das sehr beliebt, einfach mal nicht vorgegeben zu bekommen, das und das muss ich jetzt machen, sondern wirklich frei spielen, Bewegung und solche Sachen, die kommen bei Schülern sehr, sehr gut an.“*²¹⁰

²⁰⁶ Interview II, S.2, Z. 46-50

²⁰⁷ Interview II, S.2, Z. 75-76

²⁰⁸ Interview II, S.2, Z. 81-85

²⁰⁹ Interview I, S.2, Z. 41-44

²¹⁰ Interview I, S.2, Z.46-49

„[...] beim Spielhaus "Forschen mit Erik", das sind kleine naturkundliche Experimente mit Kindern, die so ganz einfache Sachen mit Brause herstellen, oder irgendwie bestimmte Dinge im Alltag reagieren können, da braucht man natürlich gute Honorarkräfte.“²¹¹

Diese Zitate beschreiben die Angebote, die es innerhalb der hiesigen „Häuser der Jugend“ und „Spielhäuser“ im Stadtteil gibt. Das erste Zitat veranschaulicht, dass die Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, insbesondere für die belasteten Jugendlichen im Stadtteil, ein ganz zentraler Ort ist.

Die nächsten Zitate vom Experten des ReBBZ beschreiben die Angebote und Unterstützungsmaßnahmen, wenn es explizit um die Lösung von mittleren bis massiven Schulproblemen seiner Schülerschaft geht.

„Das geht dann im Wesentlichen an die Beratungsabteilung des ReBBZ, die dort vor Ort beraten und auch unterstützen, also tatsächlich auch zum Teil mit im Unterricht sind. Es gibt verschiedene neue Instrumente, die wir in den ReBBZs haben. Sie wissen vielleicht, dass das Verfahren zur Schulbegleitung für Kinder mit psychosozialen Beeinträchtigungen jetzt an die ReBBZs gewandert ist, d.h. wir können auch über dieses Instrument in der Schule einzelne Schülerinnen und Schüler intensiver einzeln unterstützen.“²¹²

„Für eine kleine Gruppe von 100 extrem herausfordernden Kindern und Jugendlichen ist es jetzt möglich, sogenannte temporäre Lerngruppen für ein Jahr zu führen, die mit einer guten Personalressource von Jugendhilfe und Schule, und zwar paritätisch, ausgestattet sind. Da fließt richtig Geld in diese Projekte. In einer Kleinstgruppe von in der Regel 6 Schülerinnen und Schülern wird intensive sozialpädagogische und schulpsychologische Arbeit geleistet, danach kommen die Kinder wieder zurück in ihre Regelschulen und werden von dem Team ein weiteres Jahr in der Regelschule beschult.“²¹³

„[...] dass wir sowohl unsere Beratungsangebote als auch die Unterstützung in den Regelschulen und die Angebote, die wir in unseren eigenen Bildungsabteilungen machen, tatsächlich auch anpassen an die Situationen, in denen Kinder und Jugendliche hier sind.“²¹⁴

„Nehmen Sie zum Beispiel den Kulturpalast Hamburg mit den Musikangeboten „Hip-Hop“ und „Klangstrolch“ und was sie da alles haben. Das sind natürlich sehr interessante Angebote, um auch benachteiligten Jugendlichen tatsächlich Zugang zu

²¹¹ Interview I, S.4, Z.172-176

²¹² Interview II, S.3, Z.102-105

²¹³ Interview II, S.5, Z. 264-267

²¹⁴ Interview II, S.7, Z.341-344

*diesen Dingen auf einer Ebene möglich zu machen, auf der sie auch darauf eingehen können.*²¹⁵

„[...]und wir haben ja „Schulverweigerung – 2. Chance“ an 8 Standorten in Hamburg am Schluss gehabt, weil tatsächlich dort eine enge Kooperation insbesondere zwischen Jugendamt und damals Rebus entstanden ist [...].“²¹⁶

Im Folgenden wird von der Expertin aus der Stadtteilschule auf das Projekt „Jedem einen Abschluss“ (JEA) eingegangen. JEA ist ein Projekt, das Schülern Hilfestellung bietet, deren Hauptschulabschluss gefährdet ist. Ebenso werden die beiden zentralen Projekte im Stadtteil, die „2. Chance“ und das Projekt „180°“ mit seinen temporären Lerngruppen, benannt, die direkt in der Stadtteilschule ansässig sind.

„Ja, wenn es um Förderangebote geht, da ist unsere Förder-Koordinatorin dann mit entsprechenden Trägern in einem Kooperationsvertrag, also mit JEA haben wir einen Kooperationsvertrag. Das geht gar nicht anders. Und dann haben wir, das habe ich ganz vergessen, das „180°-Team“ und die „2. Chance“, da haben wir natürlich einen Kooperationsvertrag.“²¹⁷

In der Kategorie *Vernetzung und Zusammenarbeit* können viele Textstellen aufgeführt werden, was wiederum verdeutlicht, dass Vernetzung und Zusammenarbeit aller Institutionen und Einrichtungen im Stadtteil sich als ein wichtiges Kennzeichen darstellt, um möglichst effizient und bedarfsorientiert mit der Zielgruppe der benachteiligten Kinder und Jugendlichen zu arbeiten. Demzufolge werden ausschließlich die wesentlichsten Aussagen dargestellt. Die ersten Zitate stammen vom Leiter der Gesamtleitung des ReBBZ. Sie veranschaulichen ein Arsenal an Vernetzungen und Kooperationen zu verschiedenen Trägern aus dem Stadtteil.

*„[...] schon seit dem Jahr 2000, als es gegründet wurde, den Auftrag, aktiv Vernetzung im Stadtteil zu betreiben. Das ist natürlich ganz zentral immer gewesen mit dem Bereich der **Jugendhilfe, das ist die zentralste Vernetzungsstelle.**“²¹⁸*

²¹⁵ Interview II, S.7, Z.352-355

²¹⁶ Interview II, S.5, Z.240-243

²¹⁷ Interview III, S 2, Z.66-70

²¹⁸ Interview II, S.4, Z.203-206

Diese beschriebene wichtigste Vernetzung zwischen dem ReBBZ und der öffentlichen Jugendhilfe existiert ebenso mit den Schulen, die mit den Projekten der „2. Chance“ und mit dem „180°-Projekt“ in Kontakt stehen respektive diese für ihre Schülerschaft in Anspruch nehmen. Im nächsten Zitat berichtet der Interviewpartner II über die relativ neue und enge Kooperation mit der Schule.

„Wir stehen mit diesen Schulteil, die ja jetzt relativ neu sind, also erst zweieinhalb Jahre alt, vor einer ausgesprochen großen Herausforderung, weil, wir beziehen das mal auf den Stadtteil Billstedt, unser Schulteil hier, die Bildungsabteilung des **ReBBZ in der Schule Hauskoppelstieg**, das war früher eine Förderschule im Bereich Lernen.“²¹⁹

„[...] wir haben hier in Billstedt z.B. die **Außenstelle einer kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis** auf dem Gelände, die haben hier Räume gemietet und das verstärkt natürlich die Zusammenarbeit. Ebenso werden Sie vielleicht gesehen haben, dass wir hier eine vom Jugendamt finanzierte **Erziehungsberatungsstelle** haben.“²²⁰

Die benannte Erziehungsberatungsstelle wurde im Zuge der sozialräumlichen Hilfen und Angebote (SHA) vor ca. vier Jahren im Stadtteil aufgebaut.

Das nächste Zitat beschreibt die relativ lange und enge Kooperation beider Institutionen im Stadtteil. Im nächsten Zitat umschreibt der Interviewpartner II die enge Kooperation zwischen dem ReBBZ und der hiesigen Polizei mit ihrem Projekt „Cop4you“.

„Aber wir sind auch vernetzt mit vielen anderen Institutionen in der Region und es gibt ganz enge Kontakte z.B. mit den Jugendbeauftragten der Polizei, wir haben auch im Beratungsteil früher schon als Rebus einen eigenen „Cop4you“ gehabt hier.“²²¹

Die nächsten Zitate umschreiben die sozialräumliche Vernetzung und die Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit im Stadtteil mit den hiesigen Schulen im Stadtteil, sowie die „Kinderkonferenzen“, die als pädagogische Form der Einbindung der Kinder und Jugendlichen bei der Gestaltung und Mitbestimmung von Projekten dient.

²¹⁹ Interview II, S.3, Z.122-126

²²⁰ Interview II, S.5, Z.218-222

²²¹ Interview II, S.5, Z.225-229

„Also es gibt fast keine Einrichtung für offene- Kinder und Jugendarbeit, die nicht in irgendeiner Form mit Schule kooperiert bzw. Angebote mit Schulen zusammen macht. Also es gibt fast keine Einrichtung, die nicht mit Schule zusammenarbeitet [...]“

„[...] der Fall geht aber auch weiter bis hin zu richtigen Kooperationen, die auf schriftlichen Kooperationsverträgen festgehalten sind, z.B. im Moment ist das vor allem der Fall beim Haus der Jugend Manshardtstraße, die einen Kooperationsvertrag mit der Brüder-Grimm-Schule haben für den Nachmittagsbereich.“

„Also da gibt es die Kinderkonferenz, wo die Spielhäuser sich zusammen in regelmäßigen Abständen treffen, und dort auch ein Fach- und Erfahrungsaustausch stattfindet. Und Jugendarbeitskreis, wo alle Einrichtungsleitungen der Jugendarbeit sich aus dem Bereich treffen, gemeinsame Aktionen planen, bestimmte Themen bearbeiten, z.B. das Rahmenkonzept zur offenen Kinder- und Jugendarbeit [...]“²²²

Die folgenden Zitate stammen vom Interviewpartner III aus der Stadtteilschule, die eine enge Vernetzung zu den Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit beschreiben, sowie zu den freien Trägern, die durch ihre gemeinsamen Veranstaltungen mit den Eltern mit und ohne einen Migrationshintergrund zu mehr Teilhabe in der Schule befähigen wollen.

„Also wir arbeiten eng mit dem Haus der Jugend zusammen, haben da eine Kooperation auch. Wir haben in unseren Neigungskurs-Angeboten Mädchengruppen, die zum Beispiel über die Arbeiterwohlfahrt im Kinderhaus stattfinden. Im Sonnenland gibt es Angebote für Kinder- und Jugendarbeit, und wir knüpfen dann immer die Kontakte und nutzen sie auch entsprechend, viel aber im Ganztagesbereich auch.“²²³

„Und wir haben auch ganz tolle Erfahrungen mit Basis & Woge und Verikom gemacht, da haben wir mal einen interkulturellen Elternabend organisiert, was ja den Schülern indirekt zwar aber auch von Nutzen ist, weil auch die Eltern gute Beratung brauchen.“²²⁴

„Eins habe ich noch vergessen, mit dem Kulturpalast sind wir über die Neigungskurse in engem Kontakt, das macht einer unserer Sozialpädagogen und organisierte auch Tanzgruppen aktuell.“²²⁵

²²² Interview I, S.5, Z.184-189

²²³ Interview III, S.2, Z. 54-59

²²⁴ Interview III, S.2, Z. 77-80

²²⁵ Interview III, S 4, Z. 152-154

Für die Kategorie *Ausgleichsmechanismen bei sozialer und schulischer Benachteiligung* (Inklusion) werden die Methoden und Projekte der jeweiligen Institution zitiert, wie sie sich gegen Bildungsungleichheiten und soziale Ausgrenzung des Kindes und Jugendlichen im Stadtteil aufstellen. Die Vielzahl der Zitate ermöglicht nur die Darstellung der zentralsten Zitate:

„Wenn ein Junge oder ein Mädchen **ausgegrenzt wird aufgrund** seiner Herkunft oder bei Jugendlichen zum Beispiel aufgrund ihrer sexuellen Orientierung, dann wird das zum Thema gemacht.“²²⁶

Das erste Zitat stammt vom Experten der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Im nächsten beschreibt der Leiter des ReBBZ die Individualisierung des Lernmaterials zugeschnitten auf die Schülerinnen bzw. Schüler, durch die Erstellung eines Lernplans auf Zeit.

„Dann gibt es für den **Schüler einen Lernplan für die Zeit**, bestimmte Stunden, in denen er in dieser ICH-Werkstatt ist, um so eine Ruhe-Tönung in den Lernprozess hinein zu bekommen. Also eigentlich könnte man sagen, nochmal so eine Übungswerkstatt, aber auch so ein bisschen so eine Ruhetönung, weil manche Kinder wirklich schlecht in der Gruppe lernen können.“²²⁷

„Wir arbeiten damit völlig differenzierten Angeboten, also wir lösen in Teilen Klassenverbände auf, und eigentlich hat jedes Kind, zumindest nach den ersten 2 Stunden, dann einen **völlig individuellen Stundenplan** [...]“²²⁸

„Vorher ging es dann darum, im Klassenunterricht individualisiert zu arbeiten, also das schwächere Kind kriegt möglicherweise andere Anforderungen als das starke Kind, das findet aber immer noch in einem Klassenverband statt, während wir hier jetzt **strukturell individualisieren und Klassenverbände in Teilen auflösen und Angebote machen** und jedes Kind kriegt quasi ein Paket von Angeboten, was zu ihm passt und nimmt an den entsprechenden Dingen teil.“²²⁹

Wie der Experte vom ReBBZ berichtet, wird das Elternwahlrecht in Hamburg als wichtiges Merkmal der elterlichen Teilhabe bei Bildungsentscheidungen bzgl. ihres Kindes verstanden und entsprechend konsequent umgesetzt.

²²⁶ Interview I, S. 6, Z. 266-268

²²⁷ Interview III; S.5, Z. 193-198

²²⁸ Interview II, S.3, Z. 145-148

²²⁹ Interview II, S.4, Z. 175-180

„Das ist ja bei Inklusion das Entscheidende, dass Hamburg das dem Elternwahlrecht überlässt. Die Eltern können sagen, wenn ihr Kind Förderbedarf hat und zwar in allen drei Schwerpunkten Lernen, Sprache oder emotionale / soziale Entwicklung, können sie entscheiden, ob das Kind in die Inklusion geht oder ob sie eine Sonderbeschulung wollen und wenn die Sonderbeschulung gewünscht ist, sind das die Schulteile der ReBBZ.“²³⁰

Das Instrument der Schulbegleitung ist bereits ein älteres Instrument der Inklusion, allerdings ist es durch die Umsetzungsvorgaben der Inklusion, gemäß dem Hamburgischen Schulgesetz, §12, noch mal ausgeweitet worden.

„Sie wissen vielleicht, dass das Verfahren **zur Schulbegleitung für Kinder mit psychosozialen Beeinträchtigungen** jetzt an die ReBBZs gewandert ist, d.h. wir können auch über dieses Instrument in der Schule einzelne Schülerinnen und Schüler intensiver einzeln unterstützen [...]“²³¹

Im Folgenden werden die temporären Lerngruppen beschrieben, sie gelten als wichtiges Instrument der Teilhabe für besonders schwierige Schülerinnen und Schüler, die zeitweise einen temporären Lernplan erhalten. Zielsetzung dieser Maßnahme ist die Reintegration des Schülers in die Regelschule.

„Für eine kleine Gruppe von 100 extrem herausfordernden Kindern und Jugendlichen ist es jetzt möglich, sogenannte **temporäre Lerngruppen** für ein Jahr zu führen, die mit einer guten Personalressource von Jugendhilfe und Schule, und zwar paritätisch, ausgestattet sind.“²³²

„Also das Zentrale ist natürlich wirklich, dass wir sowohl unsere Beratungsangebote als auch die Unterstützung in den Regelschulen und die Angebote, die wir in unseren eigenen Bildungsabteilungen machen, tatsächlich auch **anpassen an die Situationen, in denen Kinder und Jugendliche hier sind.**“²³³

Die Darlegung aller Zitate nach der strukturierenden Inhaltsanalyse offenbarte, dass die Experten vom ReBBZ, der Stadtteilschule sowie der offenen Kinder-

²³⁰ Interview II, S.1, Z. 39-44

²³¹ Interview II, S.3, Z. 104-107

²³² Interview II, S. 5, Z. 266-269

²³³ Interview II, S. 7, Z. 343-346

und Jugendhilfe ausführlich auf die Fragen des Leitfadens geantwortet haben. Die Vielzahl interessanter Zitate sprengt den Rahmen der Darstellung in dieser Arbeit, nichtsdestotrotz konnten die wichtigsten Zitate aufgeführt werden und somit viele Erkenntnisse, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienlich sind, gewonnen werden.

3.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Um die Ergebnisse beider Auswertungsmethoden zu erzeugen, werden diese zusammengefasst, erläutert und in einen Zusammenhang zur Forschungsfrage gebracht. Das Ziel dieser Untersuchung ist es, die begünstigenden Faktoren für einen Schulerfolg im benachteiligten Stadtteil Hamburg-Billstedt zu ermitteln. Hierbei stehen die verwendeten Methoden und die dazugehörigen Angebote und Unterstützungsmaßnahmen, sowie deren Umsetzung in der jeweiligen Institution im Vordergrund.

Erkenntnisse aus der Auswertungsmethodik

Die erhobenen Kategorien der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, die für die Strukturierung der Textinhalte aller Interviews genutzt wurde, waren während der Kategorienbildung in mancher Hinsicht inhaltlich schwierig zu unterscheiden. Die Ursache hierfür könnte eine zu geringe Trennschärfe der Fragen im Leitfaden sein, sowie die teilweise sehr differenzierten Aussagen aller Interviewpartner. Ebenso ist anzumerken, dass die Inhalte aller Interviews eine noch zahlreichere Kategorienbildung ermöglicht hätten, worauf hinsichtlich der gestellten Forschungsfrage allerdings verzichtet wurde.

Ergebnisse

Die Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil der Arbeit wurden von den Interviewpartnern umfassend bestätigt. Die vom Verfasser angezweifelte „absolute Benachteiligung“ des Stadtteils wurde durch die Beschreibungen der Experten bzgl. der Lebenslagen der im Stadtteil lebenden Kinder und Jugendlichen erwartungsgemäß unmissverständlich nicht bestätigt. So beschreiben sie ihre Zielgruppe aus Hamburg-Billstedt von belasteten bis hin zu

massiv auffälligen Kindern und Jugendlichen. Nichtsdestotrotz zeigen die von ihnen verwendeten Methoden und Unterstützungsmaßnahmen, die sich gegen soziale Benachteiligung und schulisches Versagen richten, eindeutige Erfolge, die sich in der letzten Hamburger Schulstatistik aus dem Schuljahr 2013/2014 sowie in der Abbildung 8 dieser Arbeit widerspiegeln. Dabei werden von den Experten aus dem schulischen Bereich erläutert, dass sich schulische Defizite und Probleme, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Verhaltensproblemen, nur mit differenzierten pädagogischen Konzepten bewältigt lassen. Die im Zuge der Inklusion forcierten Maßnahmen ermöglichen dabei ein breit gefächertes Spektrum von individueller Förderung der benachteiligten Kinder und Jugendlichen, die i.d.R. nur mit einem multiprofessionellen Team zu bewältigen sind. So basiert eine individuelle Beschulung des Kindes oder Jugendlichen nicht allein auf der Erstellung eines individuellen Lernplans, sondern auf der Zuhilfenahme sozialpädagogischer und schulpsychologischer Fachkräfte, die die individuelle Förderung in den Lerngruppen umsetzen. Und ebenso auf neueren Konzepten, in denen Klassenverbände in Teilen aufgelöst werden, um in den neu zusammengesetzten Kleingruppen eine passgenauere Wissensvermittlung an die Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen.²³⁴

Das hierfür erforderliche ganzheitliche Hilfesystem im Stadtteil zeigte dabei auf, dass ein schulischer Erfolg nicht explizit im rein schulischen Kontext verhaftet ist, sondern genauso im Sozialraum der Akteure. Hier wurde ebenfalls vom Experten des ReBBZ erläutert, dass sich im Zuge der neuen sozialräumlichen Hilfen und Angebote (SHA) eine deutlich engere Zusammenarbeit zwischen den Jugendträgern im Stadtteil entwickeln konnte. Die auf dem Gelände des ReBBZ angesiedelte Erziehungsberatungsstelle sowie die ebenso ansässige Praxis für Kinder- und Jugendpsychiatrie belegen dies. Ein ähnlich wichtiger Einfluss auf den Sozialraum wird mit den Darstellungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit aufgezeigt, in der die Kinder und Jugendlichen aus schwierigen Verhältnissen durch eine beständige und enge Beziehungsarbeit in ihren Einrichtungen nachsozialisiert werden können. Die von den Experten hierfür

²³⁴ vgl. Interview II, S.3, Z.145-148

benannte enge Zusammenarbeit spiegelt sich in Rahmen- und Kooperationsverträgen zwischen den Institutionen und freien Jugendträgern wieder und zeigt auf, dass eine enge Vernetzung und Kooperation in einem benachteiligten Stadtteil funktionieren kann und ebenso zu Innovationen in der Zusammenarbeit befähigt. So erläutert der Leiter des ReBBZ, dass die Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule bundesrepublikanisch einmalig ist.²³⁵ Trotzdem wurde vom Experten aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit bemängelt, dass diese nötige Zusammenarbeit zwischen den Billstedter Quartieren nicht hergestellt wurde, er bezeichnet dies als „auseinanderklaffende Quartiere“, zwischen denen keine ausreichende sozialarbeiterische Zusammenarbeit existiert. Abhilfe könnte eine gemeinsame Vision vom gemeinsamen Handeln schaffen, sofern sich hierfür ein „Leader“ finden lässt, der andere zum Mitmachen anregen kann.²³⁶

Abschließend stellt sich die Frage, in welchem Zusammenhang diese Erkenntnisse der Beantwortung der Forschungsfrage dienen:

„Welche institutionellen bzw. schulischen Faktoren begünstigen einen Schulerfolg im benachteiligten Stadtteil Hamburg-Billstedt und welche Ausgleichsmechanismen sind besonders effektiv, um sich gegen eine Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen im Stadtteil aufzustellen?“

Die Untersuchung veranschaulicht, dass eine Reihe von Methoden und Unterstützungsmaßnahmen im Stadtteil existieren, die sich gegen soziale Ungleichheiten respektive Bildungsungleichheiten im Stadtteil richten und somit auch einen schulischen Erfolg der im Stadtteil lebenden Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Die Benennung von „effektivsten“ Methoden, die sich insbesondere bei schulischen Problemen des Kindes oder des Jugendlichen als besonders erfolgreich erweisen, ist kaum möglich. Geht es danach, was im Rahmen der öffentlichen Jugendhilfe in die Projekte der „2.

²³⁵ vgl. Interview II, S.5, Z.261-264

²³⁶ vgl. Interview II, S.5, S.198-200

Chance“ sowie in das „Projekt 180°“ (temporäre Lerngruppen) investiert wird, dann würden diese sicherlich weit oben stehen, aber als Begründung für *die* effektivste Methode sicherlich nicht ausreichen. Dennoch gibt es hinsichtlich der individuellen Lernanpassung ans Kind klare Hinweise, nicht zuletzt durch die Vorgaben des Hamburgischen Schulgesetzes, §12, die eine intensive individuelle Beschulung der Kinder und Jugendlichen befürworten. Hierzu bedarf es eines multiprofessionellen Teams an Fachkräften, um ein möglichst passgenaues Angebot für die Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Dies reicht aber für die ganzheitliche Betrachtung der Lebenswelt des benachteiligten Kindes bzw. Jugendlichen ebenso nicht aus, wenn nicht sein Sozialraum und somit seine gesamte Lebenswelt miteinbezogen wird. Die Aussagen vom Experten der offenen Kinder- und Jugendarbeit verdeutlichen dies, indem ihre Einrichtungen viele Jugendliche aus schwierigen Verhältnissen durch gute Beziehungsarbeit nachsozialisieren und ebenso schulische Erfolge beim Akteur generiert worden sind.

4 Resümee und Ausblick

Im abschließenden Kapitel werden nun die Schlussfolgerungen aus dem theoretischen und empirischen Teil dieser Arbeit zusammengefasst und aufeinander bezogen, mit dem Ziel, mögliche Handlungsempfehlungen zum Thema zu erzeugen.

Die vorliegende Arbeit hat sich mit den Faktoren in einem benachteiligten Stadtteil beschäftigt, die es dem Akteur trotz seiner widrigen Umstände ermöglichen, erfolgreich während seiner Schullaufbahn zu sein.

Die im theoretischen Teil dieser Arbeit beschriebenen Gründe sozialer Disparitäten innerhalb des deutschen Bildungssystems stellten dar, dass sich trotz mehrfacher struktureller Veränderungen im Bildungssystem keine signifikanten Verbesserungen einstellen haben. Insbesondere beim Bildungsübergang in die Sekundarstufe I wurde festgestellt, dass sich die primären und sekundären Herkunftseffekte auf den weiteren Bildungsweg des Kindes auswirken und somit auch die Bildungschancen für höhere Bildungsabschlüsse bei Kindern und Jugendlichen aus sozialschwachen Familien deutlich abnehmen. Die Handlungsempfehlungen, die mehr Chancengleichheit innerhalb des Bildungssystems respektive der Schule ermöglichen, werden mit der Umsetzung der individuellen Lernvermittlungswege beschrieben und decken sich mit den Methoden und Unterstützungsmaßnahmen sowie den in der qualitativen Untersuchung ermittelten Ergebnissen, dass im Stadtteil verstärkt Projekte verwendet worden sind, die sich überwiegend auf individuelle Lernmethoden konzentrieren. Ebenso decken sich die theoretischen Empfehlungen, indem sich die Schule als Handlungseinheit in einem (belasteten) Sozialraum einbringt und indem sie die Bedarfe des Sozialraums erkennt, in denen sie verortet ist. Der Expertin der Stadtteilschule erwähnte genau diese Details, in denen die Bedarfe des Sozialraums von der Schule aufgedeckt worden sind und in Zusammenarbeit mit interkultureller Trägern ein interkultureller Elternabend veranstaltet wurde,

der zu einer verbesserten Verständigung zwischen Schule und Eltern (mit und ohne einen Migrationshintergrund), beigetragen hat.²³⁷

Interessanterweise wurde der bourdieusche Ansatz, der durch die Aneignung von kulturellem Kapital die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten des Akteurs maßgeblich beeinflusst, durch die Ausführungen des Experten aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit bestätigt, indem dieser von einer Nachsozialisierung „seiner“ Jugendlichen sprach und den daraus hervorgebrachten Schulerfolg.

Diese Erkenntnisse, die einen lebensweltorientierten Blick auf das Individuum werfen, wurden durch die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung nachdrücklich illustriert. Die Probleme hinsichtlich der beschriebenen „auseinanderklaffenden Quartiere“ in Hamburg-Billstedt stehen dann in einem besonderen Blickwinkel, der im Sinne der belasteten Kinder und Jugendlichen im Stadtteil umgehend gelöst werden sollten. Ebenso können noch mehr bedarfsgerechte Angebote geschaffen sowie bestehende Projekte im Rahmen der Schule sowie im Sozialraum weiter ausgebaut werden, indem eine verstärkte formale Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen im Stadtteil begünstigt wird.

Die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse eröffnen ein vielseitiges Spektrum an weiteren Untersuchungsmöglichkeiten, die jedoch über die Leistbarkeit dieser Arbeit hinausgehen. Es besteht daher trotz des vorhandenen hohen Engagements der Institutionen und ihrer Mitarbeiter mit vorweisbaren Erfolgen weiterhin Potential, um den schulischen Erfolg in einem benachteiligten Stadtteil nachhaltig zu stärken.

²³⁷ Interview III, S.2, Z.78-83

Literaturverzeichnis

Albert, Mathias et al.(2011): 16. Shell Jugendstudie, 2. Auflage, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Baacke, Dieter (2003): Die 13- bis 18-Jährigen, Weinheim [u.a]: Beltz Verlag.

Babka von Gostomski, Christian (2003): Gewalt als Reaktion auf Anerkennungsdefizite? Eine Analyse bei männlichen deutschen, türkischen und Aussiedler-Jugendlichen, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Heft 23, S. 399-415.

Baumert, Jürgen et al (2005): Sozialer Hintergrund. Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe im differenzierten Sekundarschulsystem, In: Frederking, V./Heller, H./Scheunpflug, A. (Hrsg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 52, 2000: Springer Verlag, S. 450-474.

Becker, Rolf /Hadjar (2009): Meritokratie-Zur Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften, in: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-62.

Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Behörde für Schule und Berufsbildung (2012): Orientierungsrahmen Schulqualität und Leitfaden, vollständig überarbeitete und erweiterte Fassung, Hamburg: Hartung Druck + Medien GmbH

Boeckenhoff, Anke et al.(2012): Armut und Resilienz: Über die Bedingungen von gymnasialem Schulerfolg bei Jugendlichen mit Armutserfahrung, in: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Ausgabe 4, S. 379-394.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality, New York: John Wiley & Sons, S. 20-38.

Bourdieu, Pierre (1981): Klassenschicksal. individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit, in: Pierre Bourdieu et al: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, München: Europäische Verlagsanstalt) S. 169-226.

Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht, Nachdruck der Erstauflage von 1992, Hamburg: VSA-Verlag

Böttcher, Wolfgang (2008): Standards Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrerprofessionalität, in: Pädagogische Professionalität in Organisationen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.187-203.

Calmbach, Marc et al. (2012): Wie ticken Jugendliche?. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14-17 Jahren in Deutschland, Heidelberg [u.a]: Verlag Haus Altenberg GmbH 2011.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007): Fachlexikon der Sozialen Arbeit, 6. Auflage, Baden Baden: Nomos Verlag.

Ditton, Hartmut (2010): Selektion und Exklusion im Bildungssystem, in: Bildungsverlierer; Neue Ungleichheiten (Hrsg. Hurrelmann, Klaus), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Elias, Nibert (1985): Die Gesellschaft der Individuen, Frankfurt: Suhrkamp Verlag

Fend, Helmut (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe, Opladen: Verlag Leske + Budrich.

Fend, Helmut (2014): Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der LifE-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. in: Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (Hrsg. Maaz, Kai), Sonderheft 24/2014, Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.

Friedrich Jahresheft (2013): Richter-Kornweitz, Antje: Resilienzförderung armer Jugendlicher. Risiko- und Schutzfaktoren im Spiegel der Forschung, Offenburg: Mildenberger Verlag.

Fuchs-Heinritz, Werner et al. (2011): Pierre Bourdieu, Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Goltz, Marianne (2008): Chancen für Jugendliche ohne Berufsausbildung. Problemanalyse-Beschäftigungsfelder-Förderstrategien, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Grob, Alexander (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Weinheim: Verlag Beltz PVU.

Grunwald, Klaus et.al (2008): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit, 2. Auflage, Münschen: Juventa Verlag Weinheim.

Gundlach, Erich (2006): Zukunft der Sozialen Marktwirtschaft. Bildungspolitik im Zeitalter der Globalisierung, Band 7, Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.

Kreyenfeld, Michaela (2010): Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen (S.107-123), in: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, 4. aktualisierte Auflage: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Laubstein, Claudia et al (2012): „Von alleine wächst sich nichts aus...“. Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe I. Abschlussbericht der vierten Phase der Langzeitstudie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt, Berlin: Arbeiterwohlfahrt Bundesverband.

Luhmann, Niklas et al (1998): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Mack, Wolfgang et al. (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung, Opladen: Leske + Budrich Verlag.

Maschke, Sabine et al. (2013): Absolutely smart!. Ergebnisse der Studie Jugend.Leben, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Merten, Roland et al. (2004): Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit, 1. Auflage, Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.

Müller-Benedict, Volker (2007): Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 59, Heft 4, S.615-639.

Racherbäumer, Kathrin et al (2013): Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schülern in schwierigen Kontexten, Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.

Reinders, Heinz et al. (2015): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden, Wiesbaden: Springer Verlag.

Scheithauer et al. (2008): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Schneider, Wolfgang et al.(2012): Entwicklungspsychologie, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag.

Solga, Heike (2008): Institutionelle Ursachen von Bildungsungleichheiten, in: Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg; Konsequenzen aus IGLU und PISA III, 1. Auflage, (Hrsg. Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg), Berlin: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei.

Thomas, Peter Martin et al. (2013): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft, Berlin [u.a.]: Springer Verlag.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Schmitt, Monja (2009): Innerfamiliäre Beziehungen und Schulerfolg, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 12, S.715-732.

Simon, Walter (Hrsg.) (2006): Persönlichkeitsmodelle und Persönlichkeitstest. 15 Persönlichkeitsmodelle für Personalauswahl, Persönlichkeitsentwicklung Training und Coaching, Offenbach: GABAL Verlag GmbH.

van Ackeren, Isabell et al. (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung, 3. Auflage, Essen: Springer Verlag.

Wagner, Michael et al. (2004): Schulverweigerung; Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern, in: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Welter-Enderlin, R. (2006): Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie, In: Resilienz: Gedeihen trotz widriger Umstände (Hrsg.: Welter-Enderlin, R., Hildebrand, B.), Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 7-19.

Zander, Margherita (2010): Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Online-Literatur

Behörde für Schule und Berufsbildung, 2014: Hamburgisches Schulgesetz, online unter:

URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf> (Zugriff am 21.09.2015).

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 19/8173, 11.01.11, Große Anfrage (SPD): Schulabgänger im Schuljahr 2009/2010, online unter: URL: <https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> (Zugriff am 22.05.2015).

Krekel, Elisabeth M. et al. (2009): Jugendliche ohne Berufsabschluss.

Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung, Berlin, online unter:

[\[beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Fachliteratur/Krekel_Jgdl_ohne_Abschluss_2009.PDF\]\(http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Fachliteratur/Krekel_Jgdl_ohne_Abschluss_2009.PDF\) \(Zugriff am 01.09.2015\).](http://www.forum-</p></div><div data-bbox=)

Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik: Coping, online unter: ,
URL:<http://lexikon.stangl.eu/36/coping/> (Zugriff am 21.08.2015).

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein: Hamburger Stadtteil-
Profile 2014, Hamburg, Band 16 der Reihe „Nord.regional“, online unter: URL:
https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/NORD.regional/NR16_Statistik-Profile_HH_2014_web.pdf (Zugriff am 10.09.2015).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft	12
Abbildung 2: Strukturierung der Lebensphasen seit 1900.....	29
Abbildung 3: Sinus-Lebensmodell u18: Lebenswelten der 14- bis 17-Jährigen	37
Abbildung 4: Wer wohnt alles bei Dir zuhause?	44
Abbildung 5: Lebenslagetypen der Jugendlichen und Armut aus dem Jahr 2009/10	51
Abbildung 6: Verlauf der 16- und 17-jährigen armen Jugendlichen in der SEK I nach aktueller Armut von 2003/2004 bis 2009/2010	60
Abbildung 7: Verlauf der 16- und 17-Jährigen nicht armen Jugendlichen in der SEK I nach aktueller Armut von 2003/2004 bis 2009/2010	61
Abbildung 8: Abschlussarten nach Quartieren im Stadtteil Billstedt.....	72

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ABI	Allgemeine Hochschulreife
AWO-ISS-Studie	Arbeiterwohlfahrt-Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.- Studie
EaA	erster allgemeinbildender Abschluss
ebd.	ebenda
FH	schulischer Teil der Fachhochschulreife
IGLU-Studie	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchungs-Studie
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
JEA	Jedem seinen Abschluss
KMK	Kultusministerkonferenz
MA	mittlerer Abschluss
PISA	Programme for international Student Assessment
oA	ohne Abschluss
ReBBZ	Regionale Bildungs- und Beratungszentren
RISE	Rahmenprogramm für Integrierte Stadtentwicklung
SEK I	Sekundarstufe I
SOEP	Sozio-ökonomischen Panels
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

Anhang

Interviewleitfaden

Einstieg durch den Interviewer; Formale Vorgehensweise des Interviews und kurze Einführung in das Thema

- I. Zugänge (zur Zielgruppe, Trägern und Stadtteil)
 - Welchen Zugang haben Sie zur Zielgruppe, Schule und Trägern aus dem Stadtteil?
 - Wie würden Sie die Lebenslage Ihrer Zielgruppe beschreiben?

- II. Vernetzung und Kooperation
 - In welcher Form sind Sie mit anderen freien und öffentlichen Trägern im Stadtteil vernetzt bzw. kooperieren Sie?
 - Können Sie aus Ihrer Arbeit eine funktionierende Kooperation mit freien oder öffentlichen Trägern schildern?

- III. Inklusion (Ausgleich sozialer Benachteiligung im Stadtteil)
 - Welche (institutionellen) Methoden und Angebote stellen aus Ihrer Sicht einen Ausgleich sozialer Benachteiligung dar?
 - Welche sind aus Ihrer Sicht insbesondere bei schulischen Problemen geeignet?
 - Welche sind aus Ihrer Sicht besonders effizient?
 - In welcher Form werden die Angebote an die Bedürfnisse der Jugendlichen angepasst?

Experteninterview I

mit dem Abschnittsleiter der offenen Kinder- und Jugendarbeit, zuständig für Hamburg-Billstedt, Horn und Mümmelmannsberg

Teilnehmer und Funktionsbeschreibung:

Wolfgang Büsse, Funktion: Abschnittsleiter der offenen Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg-Mitte

David Geoffrey Meier, Interviewer

1 Vielen Dank nochmal, dass Du dich zur Verfügung gestellt hast und vorab
2 möchte ich dir auch nochmal sagen, dass die Dinge die hier gesagt werden,
3 anonym bearbeitet werden, gleichwohl ist es natürlich so, dass du ja
4 Abschnittsleiter bist und dein Name wird zwar nicht benannt, aber deine
5 Funktion. Die Dinge die wir jetzt besprechen, werden nur für diese Arbeit
6 verwendet. Das Ziel der Arbeit ist es, die "Begünstigende Faktoren für den
7 schulischen Erfolg in benachteiligten Stadtteilen darzustellen. Dabei interessiert
8 mich besonders, ob es relevante und funktionierende Schnittstelle zwischen der
9 offenen Kinder- und Jugendarbeit und Schule existieren bzw. gegenseitige
10 Hilfestellungen? Zur Beantwortung dieser Themen wurden von mir drei
11 Themenschwerpunkte gesetzt und nach A, B, C, festgelegt. A fragt nach den
12 „Zugängen“ der offenen Kinder- und Jugendhilfe“, B nach der „Vernetzung“ und
13 C nach einem „Ausgleich sozialer Benachteiligung im Stadtteil“.
14 Könntest du mir etwas zum ersten Punkt, „Welchen Zugänge hat die offene
15 Kinder- und Jugendarbeit den hiesigen Schulen“, erzählen?
16

17 Also es gibt fast keine Einrichtung für offene Kinder und Jugendarbeit, die nicht
18 in irgendeiner Form mit Schule kooperiert bzw. Angebote mit Schulen
19 zusammen macht. Also es gibt fast keine Einrichtung, die nicht mit Schule
20 zusammenarbeitet, das ist natürlich umso mehr der Fall, desto näher die
21 Einrichtung an Schule verortet ist, also es gibt ja z.B. das Haus der Jugend
22 Horn, das Haus der Jugend Billstedt, das Haus der Jugend Mümmelmannsberg
23 , die direkt an Schule angrenzen bzw. sogar im gleichen Gebäude
24 untergebracht sind. Und da liegt es natürlich auf der Hand, dass da ganz enge
25 Kontakte sind. Das geht von ganz kleinen Angeboten, offene Spielangebote
26 und ähnliches für Schüler zu abgesprochenen Zeiten, z.B. als Spielhäuser, der
27 Fall geht aber auch weiter bis hin zu richtigen Kooperationen, die auf
28 schriftlichen Kooperationsverträgen festgehalten sind, z.B. im Moment ist das
29 vor allem der Fall beim Haus der Jugend Manshardtstraße, die einen
30 Kooperationsvertrag mit der Brüder-Grimm-Schule haben für den
31 Nachmittagsbereich.
32

33 Gut, ok, das sind sozusagen die dir bekannten Schnittstellen.
34

35 Ganz genau
36

37 Gut, kommen wir zu 2.:

38 Welche Angebote / Angebotsformen weisen eine hohe Inanspruchnahme durch
39 die Zielgruppe auf, also gibt es da jetzt irgendwelche Daten, wo man sagt, das
40 ist jetzt häufig besucht oder hier gibt es einen hohen Bedarf an Schülern /
41 Schülerschaft. Wenn es dir nicht bekannt ist, ist es kein Problem

42

43 Was bei Schülern immer unwahrscheinlich gut ankommt, weil der Schullalltag
44 doch oft sehr , so zumindest die Erfahrung unserer Mitarbeiter, die sie auch
45 immer wieder zurückmelden, dass die Kinder sehr, sehr geschafft von der
46 Schule in ihre Einrichtung kommen, also so müde sind zum Teil, so fertig, dass
47 sie im Prinzip erstmal ausruhen wollen. Die wollen erstmal zu Ruhe kommen,
48 die wollen erstmal gar nichts machen, die wollen irgendwo, am besten im Chill-
49 out-Bereich irgendwie sich ausruhen, eventuell nochmal ein bisschen rumtoben,
50 offenes Spiel, solche Sachen, die sind bei Schülern total angesagt, also das
51 machen sie gerne. Auch wenn das dann ein Angebot im Nachmittagsbereich
52 ist, im Rahmen der Schule, dann ist das sehr beliebt, einfach mal nicht
53 vorgegeben zu bekommen, das und das muss ich jetzt machen, sondern
54 wirklich frei spielen, Bewegung und solche Sachen, die kommen bei Schülern
55 sehr, sehr gut an. Dann, die klassischen Sachen eigentlich so, auch
56 Bastelangebote, Ausflüge natürlich, das sind immer so Highlights, wenn man
57 dann zusammen Ausflüge macht, das ist auch immer sehr beliebt, ja, da ist das,
58 was ich bei Schülern / zu Schülern sagen könnte.

59

60 Es gibt ja, das weiß ich auch aus meiner Fallarbeit, sogenannte temporäre
61 Lerngruppen, das hat aber mit der offenen Kinder- und Jugendarbeit nichts zu
62 tun, das ist ja speziell Jugendhilfe.

63

64 Ja.

65

66 Also, wo es eine Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule dann gibt.

67

68 Genau, genau.

69

70 Das fiel mir gerade ein, weil du sagtest, dieses Chillen, da gibt es ja Kinder und
71 Jugendliche aus benachteiligten Familien, die kaum noch beschulbar sind und
72 es meist zum Wochenbeginn nicht schaffen den normalen Schulunterricht zu
73 folgen. Sie sind laut Schule kaum beschulbar und besuchen teilweise auch
74 diese sogenannten temporären Lerngruppen, aber okay.

75

76 Das ist bei temporären Lerngruppen, das waren ja dann auch "Kids" und
77 "Youngsters", so hießen die zumindest vorher, ich weiß gar nicht, ob die im
78 Moment auch noch diesen Namen tragen, aber das ist natürlich so, dass das
79 wirklich sehr, sehr verhaltensauffällige Kinder und junge Jugendliche sind, die
80 dann zum Teil auch so einen Betrieb oder Einrichtung total sprengen können,
81 also das ist nicht ohne. Das ist schon sehr problembelastet.

82

83 Welche Angebote, bezogen auf die beschriebenen Schülerschaft, werden von
84 der offenen Kinder und Jugendarbeit im Stadtteil angeboten?

85

86 Die Besucherschaft, die Besucher der Häuser der Jugend, der Spielhäuser
87 setzt sich sowieso zusammen aus überwiegend, vor allen Dingen auch in den
88 Gebieten, die sozial sehr belastet sind, aus eher den Jugendlichen, die wirklich
89 sozial belastet sind oder sozial benachteiligt sind. Das ist eigentlich die
90 klassische Besucherschaft der Häuser der Jugend oder der Kinder- und
91 Jugendeinrichtungen. Bei Kindereinrichtungen ist das teilweise noch anders,
92 aber vor allen Dingen der Jugendeinrichtungen.

93

94 Okay, ja, dann habe ich noch einen dritten Punkt: Wie werden die Angebote der
95 offenen Kinder- und Jugendarbeit qualitativ geprüft? Bzw. gibt es differenzierte
96 Erkenntnisse zu der Inanspruchnahme der Angebote in der offenen Kinder- und
97 Jugendarbeit, da habe ich jetzt in Klammern gesetzt "wird evaluiert" wie z.B. die
98 Anzahl der Besucher und Typ, welchen Anteil von benachteiligten
99 Jugendlichen bzw. Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten und
100 Schulschwierigkeiten oder auch von Schulerfolgreichen besuchen die Häuser
101 der Jugend im Stadtteil?

102

103 Also sie müssen ja, das ist im Zuwendungsbescheid bei den Freiträgern
104 festgeschrieben, bei unseren Kumularermittlungen natürlich auch, sie müssen
105 jährlich einen Sachbericht abgeben, oder so Sachen wie die Besucheranzahl,
106 die Anzahl der Stammnutzer, und Angebotsstunden, z.B. Feste, also genannt
107 werden müssen und das sind halt auch so Instrumente der Qualitätskontrolle
108 vor allen Dingen auch diese Sachberichte, das ist dann auch in dem
109 Berichtsbogen, in dem Berichtswesen was dann nachher die BASFI nach dem
110 Ende des Jahres sozusagen, die Auswertungen des Jahres, das wird ja
111 zusammengefasst und geht dann an die Fachbehörde. Da ist im Moment auch
112 ziemlich viel im Umbruch, weil da auch Kennzahlen, wie eben die Werte, die wir
113 gerade hatten, aber auch Teilnehmeranzahlen an Gruppenangeboten usw., da
114 benannt werden sollen und das als Instrument der Qualitätskontrolle auch
115 eingesetzt werden soll, also wie werden die Angebote eigentlich genutzt,
116 eventuell, was für einen Erfolg haben sie, und ähnliches, das wird aber im
117 Prinzip bei uns über die Sachberichte abgearbeitet, weil darüber natürlich eine
118 Auseinandersetzung stattfindet über die Arbeit der Einrichtungen auch.

119

120 Das ist jetzt auch nur eine Interessensfrage: Fließt das auch in deine Arbeit mit
121 ein, diese Berichte? Also wenn du solche Zahlen hast, kannst du da was
122 steuern, was verändern?

123

124 Ja, also, praktisch relativ wenig, theoretisch ja. Wir fragen ja auch ab in dem
125 Sachbericht, was für Veränderungen es gegeben hat, was für Mittel zur
126 Steuerung eingesetzt worden sind. Ob z.B. Gruppenangebote erfolgreich
127 waren, ob da umgesteuert worden ist und ähnliches, das wird ja auch im
128 Sachbericht abgefragt, und daran kann man schon sehen, wie sie dann auch
129 auf bestimmte Dinge, die im Jahr gelaufen sind oder auch nicht gelaufen sind,
130 wie sie darauf reagiert haben, und da ist schon die Möglichkeit, oder auch der
131 Wunsch eigentlich der Fachbehörde, dass man da im Gespräch mit den
132 Trägern und den Einrichtungen auch Absprachen trifft, vielleicht auch
133 Veränderungen bewirkt, je nach Besonderheiten des Sozialraumes.

134

135 Du hattest ja gesagt, theoretisch schon, praktisch schwieriger, warum ist das
136 praktisch schwieriger? Sind die Strukturen so verhärtet? Verhärtet ist das
137 falsche Wort, aber so festgelegt, dass man da wenig verändern kann?
138

139 Das ist einfach so, dass durch die Arbeitsbelastung ist dann eine wirklich
140 intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Einrichtungen, z.B. ich betreue 31
141 Einrichtungen und Projekte, ich allein, und dann ist es gar nicht möglich, sich
142 intensiv mit jedem Träger, mit jeder Einrichtung zusammensetzen und das
143 durchzusprechen. Das ist vom Zeitaufwand einfach gar nicht möglich. Das
144 passiert partiell, also wenn ich was Besonderes, wenn ich besondere
145 Anmerkungen habe, dann mache ich das auch, dann geht das, die kriegen im
146 Prinzip die Sachberichte auch zurück mit Kommentaren von mir, mit
147 Anmerkungen, worauf man achten sollten im nächsten Jahr, das schon, aber so
148 wirklich, dass ich mich mit Trägern zusammensetze und wirklich mit ihnen das
149 intensiv durchspreche, das ist dann nur so, da kann ich mir dann nur einzelne
150 aussuchen, das geht nicht bei allen.
151

152 Also das wird eher dann temporär gemacht, aber nicht grundsätzlich jetzt bei
153 jedem Träger.
154

155 Genau. Und nicht bei allen gleichzeitig. Also mal nehme ich mir den vor, oder
156 ich spreche mit dem Träger oder mit der Einrichtung.
157

158 Kann ich da nochmal die Frage hinzufügen: Gibt es von Trägern manchmal
159 einen richtigen Hilfeschrei: "Wir müssen hier was ändern, so funktioniert das
160 nicht, weil unsere Besucherzahl zurückgeht" bzw. die Angebote nicht
161 angenommen werden? Oder ist es eher andersrum, dass du sozusagen
162 anhand dieses Jahresberichtes intervenierst, wenn interveniert wird?
163

164 Ja, also ich interveniere ja nicht nur wegen des Sachberichts, sondern ich
165 besuche ja auch die Einrichtung, also fast in allen Einrichtungen bin ich
166 mehrmals jährlich und von daher bekomme ich auch Sachen mit und das ist
167 eine viel bessere Erfolgskontrolle. Da sehe ich auch, wie wird die Einrichtung in
168 Anspruch genommen, höre auch im Gespräch mit den Einrichtungsmitarbeitern
169 raus, was die Schwierigkeiten in der Einrichtung sind und da ist es auch so,
170 dass auch offen auf mich zugegangen wird, aber dass gesagt wird, „Mensch, da
171 müssen wir jetzt was tun, da müssen wir jetzt konzeptionell was ändern, weil wir
172 nicht mehr ausreichend frequentiert werden zu bestimmten Zeiten“ oder sowas,
173 das ist dann eher selten. Selten bis nie der Fall. Weil da haben sie auch glaube
174 ich eher Befürchtungen, dass das negative Konsequenzen für sie hat.
175

176 Zum Beispiel, dass Gelder gekürzt werden?
177

178 Ja, obwohl diese Angst eigentlich unbegründet ist, weil wir unterstützen sollen,
179 gute Arbeit zu machen.

180 Dann habe ich hier 4.: „Wird das Angebotsspektrum der offenen Kinder- und
181 Jugendarbeit den Bedürfnissen des Nutzers angepasst?“ Gut, das haben wir
182 schon beantwortet. Dann würde ich gerne zu B kommen, "Vernetzung im
183 Stadtteil".

184

185 Warte mal, zur Partizipation würde ich, ob das jetzt angepasst wird nach den
186 Bedürfnissen der Nutzer, müsste man natürlich den Punkt Partizipation
187 bedenken, weil Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist ja auch im
188 Bezirksverwaltungsgesetz festgeschrieben, ist ein Kinderrecht, dass Kinder in
189 allen Belangen, die sie betreffen, zu beteiligen sind und ähnliches, also das ist
190 auch in der "Globalrichtlinie offene Kinder- und Jugendarbeit" /
191 Jugendsozialarbeit, ist es auch festgeschrieben, also da gibt es ganz klare auch
192 gesetzliche Richtlinien, dass Kinder und Jugendliche an der
193 Angebotsentwicklung zu beteiligen sind. Und das heißt natürlich auch, dass die
194 Mitarbeiter da wirklich ein Ohr haben müssen für die Bedarfe der Kinder und
195 Jugendlichen. Das hören sie eigentlich auch raus in den Gesprächen, in der
196 Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, was da für Bedarfe sind und dann gibt
197 es natürlich auch den anderen Bereich noch, wo man als Pädagoge eventuell,
198 wenn man bestimmte Ziele erreichen will, auch so pädagogisch intendierte
199 Angebote anbieten sollte, also bestimmte Sachen anregen eventuell, die aus
200 der Sicht der Pädagogen bei Kindern und Jugendlichen in der heutigen Zeit zu
201 kurz kommen.

202

203 Zum Beispiel? Fällt dir da irgendetwas ein?

204

205 Das wäre z.B., da wurde jetzt gerade von Kollegen ein Beispiel genannt, dass
206 einfach die Erkundung der Welt, der Außenwelt, also die Förderung durch
207 Familie in diesem Rahmen immer mehr zurückgeht, also dass die Kinder im
208 Prinzip vorm Fernseher sitzen, vorm PC sitzen, und eben Smartphones haben,
209 aber das, was freies Spiel ist, irgendwann mal die Umgebung erkunden
210 außerhalb ihres Sozialraumes, für manche ist das mit 14, 15 Jahren, ist es ein
211 ganz großes Erlebnis, mal den Hafen zu besuchen. Also das kennen die nicht.
212 Und da fragt man sich ja wirklich, also kennen einige nicht, das kann man nicht
213 verallgemeinern, aber das finde ich total erschreckend, dass die noch nicht mal
214 bis zu den Landungsbrücken gekommen sind in ihrem Leben. Oder an den
215 Elbstrand oder sowas.

216

217 Oder auch Natur, was Flora und Fauna, was gibt es eigentlich um mich herum.

218

219 Ganz genau.

220

221 Ja, interessant, und da gibt es dann auch entsprechende Angebote, oder?

222

223 Ja, genau, Ausflüge, naturkundliche Geschichten, z.B. hatten wir beim
224 Spielhaus "Forschen mit Erik", das sind kleine naturkundliche Experimente mit
225 Kindern, die so ganz einfache Sachen mit Brause herstellen, oder irgendwie
226 bestimmte Dinge im Alltag reagieren können, da braucht man natürlich gute
227 Honorarkräfte, die sowas auch können, aber die gibt es durchaus. interview I,
228 s.4,z.172-176

229

230 Ich kann mir vorstellen, dass das dann auch interessant ist, wenn die das

231 machen.

232 Das ist für die total interessant. Das wäre ja auch für uns sogar interessant, da
233 einiges zu sehen, was die mit den Kindern anstellen, ja, doch, das kommt sehr
234 gut an.

235
236 OK. Danke. Punkt B, "Vernetzung im Stadtteil", da hab ich jetzt: "Sind die
237 hiesigen Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit miteinander
238 vernetzt?"

239
240 Sind sie. Gerade in dem Bereich, den du untersuchst, da sind sie sehr, sehr gut
241 untereinander vernetzt. Also da gibt es die Kinderkonferenz, wo die Spielhäuser
242 sich zusammen in regelmäßigen Abständen treffen, und dort auch ein Fach-
243 und Erfahrungsaustausch stattfindet. Und Jugendarbeitskreis, wo alle
244 Einrichtungsleitungen der Jugendarbeit sich aus dem Bereich treffen,
245 gemeinsame Aktionen planen, bestimmte Themen bearbeiten, z.B. das
246 Rahmenkonzept zur offenen Kinder- und Jugendarbeit, was ich dir vielleicht
247 auch nochmal geben kann.

248
249 Ja, das wäre nett.

250
251 Sie äußern sich darin zu bestimmten Dingen, die relevant sind, die auch
252 politisch zum Beispiel, die im Jugendhilfeausschuss ein Thema sind. Da sind
253 sie also wirklich sehr rege. Sie organisieren zusammen Feste, machen Fahrten
254 zusammen, unterstützen sich gegenseitig, das ist gerade in dem Bereich sehr
255 vorbildlich. Vor allen Dingen, was den Bereich Horn und Mümmelmansberg
256 betrifft. Billstedt fällt dem gegenüber schon etwas ab. Das muss man wirklich so
257 sagen, weil Billstedt ein bisschen zu zergliedert ist. Das gibt es auch in Horn, es
258 gibt ein Horn-Ost und ein Horn-West, aber da zerfällt das so in zwei Teile
259 eigentlich, aber in Billstedt ist das noch viel extremer. Und die Dringsheide, der
260 Kirch-Steinbek, das Sonnenland, das sind solche auseinander
261 klaffenden Quartiere, dass es schwer ist im Prinzip, die alle unter einen Hut zu
262 bringen.

263
264 Und woran liegt das jetzt deiner Meinung nach, dass die nicht so gut
265 kooperieren wollen oder können?

266
267 Weil die sich nicht als ein Stadtteil vielleicht so erleben, sondern die schon sehr
268 auf ihre Quartiere bezogen sind. Und dann gibt es auch nicht die Versorgung
269 mit sozialen Einrichtungen, wie es sagen wir mal Horn oder Mümmelmansberg
270 hat.

271
272 Was könntest Du dir denn vorstellen, was sich dann verbessern sollte, damit
273 diese Kooperation zwischen den Partnern, oder besser gesagt, zwischen den
274 Quartieren besser funktioniert? Also du hattest zum Beispiel vorhin auch
275 gesagt, die Infrastruktur ist eine andere, aber ist es nur die Infrastruktur, oder
276 fehlt da vielleicht auch die Vision, zusammenarbeiten zu wollen, oder besser
277 zusammenzuarbeiten?

278 Erstmal das, das ist ein ganz wesentlicher Punkt. Und dann hängt das immer
279 auch an den Akteuren vor Ort, welche Bereitschaft die Akteure haben, im
280 Prinzip an bestimmten Prozessen, die über ihre Einrichtung und über ihr

281 direktes Umfeld hinausgehen, mitzuarbeiten. D.h. zum Teil sind das zeitliche
282 Ressourcen, dass sie einfach nicht die Zeit haben, sich um Stadtteilarbeit
283 ausgiebiger zu kümmern, das ist ein Faktor. Das zweite ist, es braucht auch
284 immer so gewisse Leader, die die Dinge anpacken, die begeistern können, die
285 die Leute mitnehmen können in bestimmten Prozessen, und das sind
286 besondere Persönlichkeiten auch, die im Stadtteil dann eben eine große
287 Bedeutung haben und hohes Ansehen haben. und ich denke mir, es liegt aber
288 vornehmlich wirklich daran, dass Billstedt zu sehr auseinanderfällt, also das die
289 Billstedter sich nicht als "die Billstedter" sehen. Das sind "die Sonnenländer",
290 das sind „die Kirch-Steinbeker“, das sind „die Leute aus der Dringsheide“, dass
291 die Billstedter sich als eine Einheit begreifen, das glaube ich nicht. Das ist
292 meine Behauptung jetzt, das kann ich nicht belegen. Das ist einfach nur so das
293 Gefühl, was ich habe.

294

295 Und das zu verändern, also die gemeinsame Identität herzustellen, das ist
296 irgendwie schwierig?

297

298 Also die arbeiten schon auf die Region 2 zusammen, also es wird da nicht allein
299 der Bereich Billstedt bearbeitet, sondern das ist dann wirklich die Region 2
300 Billstedt / Mümmelmansberg, obwohl Mümmelmansberg ja streng genommen
301 gar kein Stadtteil ist, das ist ein Sozialraum. Das findet ja z.B. im
302 Wieseprogramm statt, dass diese Region sich trifft und bestimmte Themen, das
303 hatten wir jetzt gerade wieder gehabt, dass das Stadtentwicklungskonzept,
304 dass das für den Bereich jetzt gerade nochmal überarbeitet und aktualisiert
305 worden ist. Da haben sich alle dran beteiligt. Da gibt es natürlich dann regionale
306 Arbeitsgruppen nochmal aber hier in dem Zusammenhang finden sich dann die
307 Leute zusammen, nicht die Billstedter an sich in der Form wie die Horner, oder
308 die aus Mümmelmansberg. Das ist wirklich so, also hat vielleicht die Gründe
309 die ich gerade schon genannt habe.

310

311 Danke Wolfgang, dann würde ich zu C kommen das ist sozusagen der letzte
312 Themenschwerpunkt: „Ausgleich sozialer Benachteiligung im Stadtteil“. Da
313 habe ich zwei Fragen: Welche Angebote bzw. gibt es innerhalb der
314 Einrichtungen Angebotsinhalte und Formen, die am ehesten einen Ausgleich
315 sozialer Benachteiligung herstellen können? Oder ausgleichen können? Also
316 Stichwort Inklusion zum Beispiel?

317

318 Also ich glaub sowieso, dass die gesamte offene Kinder- und Jugendarbeit im
319 Prinzip schon immer erheblich dazu beigetragen hat. Ich habe auch gerade
320 schon mal benannt, dass unsere Zielgruppe immer auch benachteiligte Kinder
321 und Jugendliche waren und sind und die Angebote der offenen Kinder- und
322 Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit zielen ja auch darauf ab, die bestimmten Ziele
323 zu erreichen und eben die Kinder und Jugendlichen dementsprechend auch zu
324 fördern und Benachteiligungen auch abzubauen beziehungsweise dem
325 entgegenzuwirken. Und ich glaube auch, dass die Kinder und Jugendlichen, die
326 wir erreichen oder die unsere Angebote nutzen, dass da wirklich auch durch die
327 Arbeit, durch die Mitarbeiter auf die Kinder- und Jugendarbeit sehr, sehr
328 positive Einflüsse passieren bis hin dazu, dass Kinder, die eine negative
329 Entwicklung durchlaufen haben aufgrund ihrer familiären Bezüge, dass sie im

330 Prinzip in ihren Einrichtungen auch nachsozialisiert werden, das ist ja auch eine
331 Sozialisationsinstanz, dass sie da auch erwachsene Ansprechpartner finden,
332 die zum Teil auch sogar Elternersatz sind für sie, die ihnen in ihrem Lebensweg
333 ganz besonders behilflich sein können, da den richtigen Weg zu finden. Und
334 durch die Beziehungsarbeit, d.h. durch über Jahre intensive Arbeit mit ihnen,
335 glaube ich, können da sehr positive Effekte passieren. Da gibt es auch ganz
336 viele Beispiele, dass Kinder, die auf Förderschulen waren auf einmal in eine
337 Regelschule gekommen sind und auf einmal durchschnittlich bis gute Schüler
338 waren. Und das können die Einrichtungen wirklich vorweisen und aus meiner
339 Erfahrung her trifft das auch wirklich zu, das ist nicht nur Theorie, sondern auch
340 Praxis und wir haben auch festgeschrieben, dass wir uns aktiv gegen
341 Ausgrenzung und Diskriminierung zu wenden haben, dass wir solche Sachen in
342 unseren Einrichtungen nicht dulden und das auch aufgreifen. Also wenn wir das
343 beobachten, dann wird da aktiv gegen angegangen. Wenn ein Junge oder ein
344 Mädchen ausgegrenzt wird aufgrund seiner Herkunft oder bei Jugendlichen
345 zum Beispiel aufgrund ihrer sexuellen Orientierung, dann wird das zum Thema
346 gemacht, das wird angesprochen und ich glaube, da wirkt die offene Kinder-
347 und Jugendarbeit auch in dem Rahmen ziemlich positiv.

349 Du hattest ja gesagt, wichtig ist es ja, dass die sozial benachteiligten
350 Jugendlichen einen regelhaften Ansprechpartner bekommen oder haben und
351 dass man anhand dieser Konstanz dann durchaus Erfolge sehen kann, das
352 wiederum bedeutet aber auch, dass es einen relativ festen Personalstand in
353 Einrichtungen geben sollte. Wenn Mitarbeiter kommen und gehen, kann man
354 diese Beziehungsarbeit natürlich leisten. Das ist mir gerade eingefallen. Ist das
355 so? Ist es tatsächlich so, dass man da ein geringe Personalfuktuation existiert
356 und gute und engagierte Mitarbeiter längere Zeit bleiben? Also gerade für
357 Billstedt und die Quartiere, die es dort gibt?

359 In der Regel schon. In der Regel bleiben die Mitarbeiter sehr lange in
360 Einrichtungen und sind dann auch weiterhin ansprechbar für die Kinder und
361 Jugendlichen. Es gibt vielleicht einzelne Einrichtungen, die da Ausnahmen sind,
362 die sehr viel mit Honorarkräften arbeiten. Aber in der Regel ist es so, die
363 Mitarbeiter bleiben sehr, sehr lange. Das hat positive, hat aber auch negative
364 Seiten. Gerade bei den kommunalen Einrichtungen, das ist dann so, dass wir
365 wenig Nachwuchs bekommen, weil wir teilweise Stellen nicht nachbesetzen
366 können. Die Bezahlung ist wirklich nicht berauschend für Abend- und
367 Wochenendarbeit. Gerade Neueinsteiger in der Arbeit verdienen wirklich relativ
368 wenig für diese Arbeit. Das sind alles so Kriterien, die dazu beitragen, dass der
369 Nachwuchs ausbleibt, dass für dieses Arbeitsfeld, da kriegen wir auch die
370 Rückmeldung von den Fachhochschulen, dass da nur Wenige Interesse für
371 haben, in die offene Kinder- und Jugendarbeit zu gehen. Weil das
372 zukunftssträchtiger für sie ist, wollen sie mehr in den Schulbereich reingehen, um
373 Schulsozialarbeit zu leisten. Aber wie gesagt die meisten Einrichtungen haben
374 sehr, sehr konstante Mitarbeiterschaft und die Personen sind dann auch
375 wirklich länger ansprechbar. Und da legen wir auch Wert darauf, dass das so
376 ist, dass sich nicht die Einrichtungen alle 2-3 Jahre auflösen und neue
377 gegründet werden, das ist ja auch mit den Projekten so, dass die Projekte 2-3
378 Jahre auf dem Markt, auch mit ihren Mitarbeitern mit Kindern und Jugendlichen

379 arbeiten, und zack sind sie wieder weg. Das sind auch die Mitarbeiter weg, zu
380 denen die Kinder und Jugendlichen Vertrauen aufgebaut haben. Das sind
381 wieder so Brüche in ihrer Biografie, die wir eigentlich nicht gutheißen können
382 und die sich negativ bemerkbar machen in meiner Meinung. Also Konstanz der
383 Mitarbeiterschaft, das finde ich schon sehr wichtig für diese Arbeit.
384

385 Der letzte Punkt: Gibt es einen methodischen Zugang des Fachpersonals, ich
386 meine, das hattest du auch schon angerissen, mit den Leitziele der offenen
387 Kinder- und Jugendarbeit?
388

389 Ja, das Rahmenkonzept. Im Rahmenkonzept sind auch die Methoden der
390 offenen Kinder- und Jugendarbeit / Jugendsozialarbeit benannt. Das ist also der
391 offene Bereich, der ganz wesentliche Bedeutung hat und das ist auch etwas
392 ganz Wesentliches, worauf wir auch achten müssen, dass wir diesen Grundsatz
393 nicht aufgeben. Auch ein Arbeitsgrundsatz ist die Freiwilligkeit und das ist auch
394 eine große Stärke unseres Bereiches, weil die Kinder und Jugendlichen können
395 selbst entscheiden, ob sie unsere Angebote wahrnehmen. Sie müssen nicht,
396 wir zwingen sie nicht. Also wenn sie keine Lust mehr haben, dann gehen sie.
397 Und wenn dann Kinder und Jugendliche bleiben, das tun sie ja, dann spricht
398 das auch schon für die Qualität der Angebote und der Personen, die dort
399 arbeiten. Und der offene Bereich ist eben sowas, wo man sich ganz
400 ungezwungen im pädagogisch geschützten Rahmen auch treffen kann, sich
401 ausprobieren kann, Kontakt zu Gleichaltrigen aufbauen kann, wo man Kontakt
402 auch zu den Mitarbeitern aufbauen kann, die kennenlernen kann, wie sind die
403 eigentlich drauf, ganz wichtige Sache. Dann die Beziehungsarbeit, Gruppen-
404 und Projektarbeit, Jugendberatung, Einzelfallhilfe, das ist mehr bei der
405 Jugendsozialarbeit der Fall, obwohl auch andere Mitarbeiter sollen im Prinzip
406 Jugendliche beraten oder eben an bestimmte Institutionen verweisen, oder die
407 Kinder und Jugendlichen darauf hinweisen, dass es diese Angebote gibt, z.B.
408 auch zum ASD. Da wäre es natürlich gut, wenn jemand sich überhaupt nicht
409 traut, ihn zu begleiten, aber das können die in der offenen Kinder- und
410 Jugendarbeit oft nicht bewerkstelligen aufgrund ihrer Personalsituation. Wird
411 aber teilweise doch dann gemacht. Dann gibt es ja auch den Bereich SHA, wo
412 es dafür zusätzliche Mittel eigentlich gibt und da auch nochmal eine andere
413 Zusammenarbeit stattfinden kann. Aber wie gesagt, was auch ganz wichtig ist,
414 ist die Freiwilligkeit. Dass die erhalten bleibt, das ist ein ganz besonderes
415 Charakteristikum des Arbeitsbereiches. Ja, und dann gibt es noch
416 Jugendbegegnungen, Jugendfreizeiten und sozialräumliche Interessenarbeit,
417 dass man versucht, die Situation von Kindern und Jugendlichen durch seine
418 Arbeit im Sozialraum auch zu verbessern. Als Sprachrohr der Kinder und
419 Jugendlichen sozusagen.
420

421 Wird das Fachpersonal denn auch in diesen Leitziele geschult oder werden
422 diese aufgefrischt, können sie sozusagen jährlich an Seminaren teilnehmen
423 oder gibt es da Fortbildungsangebote in irgendeiner Form, die regelhaft sind,
424 das ist natürlich auch auf freiwilliger Basis, das ist ganz klar. Weißt du da was
425 darüber?
426

427 Also das Mitarbeiter der offenen Kinder- und Jugendarbeit sich fortbilden, das
428 ist natürlich vollkommen klar, das wird eigentlich von uns kommunalen

429 Mitarbeitern gefördert, das wollen wir, das verlangen wir eigentlich auch. Jetzt
430 können wir sie nicht unbedingt zwingen, so, dass wir sie zwingen, so ist es
431 nicht, aber sie tun es schon auf freiwilliger Basis, in der Regel zumindest dann
432 doch schon sehr zufriedenstellend. Aber so im Bereich „Neue Medien“, weil das
433 ist wichtig, wenn man mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeitet. Da
434 ändern sich die Dienstwelten, ihre Bedarfe ändern sich, dann muss man drauf
435 eingehen können, und Spielsucht zum Beispiel. „Neue Medien“, das sind so
436 Themen, oder auch Kinderschutz, solche Geschichten. Da ist es natürlich
437 sinnvoll, dass die Mitarbeiter an Fortbildungen teilnehmen. Aufgrund der
438 Arbeitssituation, der Personalsituation ist das für sie natürlich schwierig, weil sie
439 können nicht mit 2-3 Leuten einfach mal zu einer Fortbildung gehen, die 2-3
440 Tage dauert. Oder zum Beispiel fünf Tage, das ist vollkommen ausgeschlossen.
441 Weil ansonsten ist die Einrichtung dicht. Es ist natürlich nicht ihr Ziel, dass sie
442 dann eine Woche lang die Einrichtung schließen. So ist das dann immer eine
443 Schwierigkeit für die Einrichtung. Aber sie nehmen an Fortbildungen teil. Wir
444 geben ihnen ja auch bestimmte Informationen, es gibt das Connect-Netzwerk
445 bei uns in dem Bereich der Region 2 für alkoholgefährdete Kinder und
446 Jugendliche und Familien, deren Mitarbeiter da sehr schön eine Fortbildung
447 erhalten können, die nur so über 4 Stunden, einen Vormittag, einen Nachmittag,
448 dauern, wenn sie im Bereich Alkohol, Drogensucht arbeiten. Das ist dann auch
449 gut für die Mitarbeiter der offenen Kinder- und Jugendarbeit nutzbar und das tun
450 sie auch. Diese Angebote nehmen sie auch an, weil sie wissen, dass hilft ihnen
451 in der Arbeit.

452
453 Gut. Damit wären alle Fragen beantwortet. Vielen Dank für das Interview.

Experteninterview II

mit dem Leiter des Regionalen Bildungs- und Beratungszentrums Billstedt (ReBBZ in Hamburg-Billstedt)

Teilnehmer und Funktionsbeschreibung:

Herr Juhl, Funktion: Gesamtleitung des ReBBZ

David Geoffrey Meier: Interviewer

1 Herzlichen Dank, Herr Juhl , dass Sie sich zur Verfügung gestellt haben. Ich
2 weiß, dass Sie immer viel zu tun haben, insofern ist es schon klasse, dass ich
3 Sie auch als Experten gewinnen konnte. Apropos Experten, also es gibt
4 insgesamt drei Experten, die ich interviewe. Da gehören Sie natürlich dazu,
5 Herr Wolfgang Büse von der offenen Kinder- und Jugendarbeit und Frau
6 Schmidt von der Stadtteilschule Öjendorf. Ich finde, das ist von der
7 Expertengruppe her eine ganz gute Mischung. Das Thema meiner Masterarbeit
8 ist: „Begünstigende Faktoren für den schulischen Erfolg in benachteiligten
9 Stadtteilen“. Ich habe jetzt Billstedt ausgewählt, weil ich hier arbeite. Ich würde
10 jetzt nicht zwingend sagen, das Billstedt jetzt von absoluter Benachteiligung
11 befallen ist, aber es gehört sicherlich zu den Stadtteilen in Hamburg, wenn man
12 sich vor allen Dingen auch die Abschlussquoten hamburgweit anguckt, dann
13 gibt es Brennpunkte, und dazu gehört auch Billstedt. Insgesamt habe ich drei
14 Schwerpunkte gesetzt: A: „Zugänge des ReBBZ“ und Lebenslagen von Kindern
15 und Jugendlichen aus Billstedt, B: „Vernetzung und Kooperation“ und C:
16 „Ausgleich sozialer Benachteiligung“, in welcher Form das sozusagen über die
17 Institution ReBBZ oder vielleicht auch außerhalb erfolgt. Wenn Sie da was
18 wissen und mir erzählen können, wäre das toll. Fangen wir einfach mit den
19 Zugängen des ReBBZ an. Können Sie mir da was erzählen, Institutionen,
20 Träger, mit denen Sie zusammenarbeiten?
21

22 Ich muss erstmal sehen, ob ich die Frage richtig verstanden habe. Wie kommt
23 man mit dem ReBBZ in Kontakt, ist die Frage?
24

25 Ja, aber ebenso umgekehrt, wie das ReBBZ seine Zugänge zur Zielgruppe,
26 zum Stadtteil und Trägern herstellt.
27

28 Die ReBBZ sind ja relativ neue Einrichtungen, die gibt es ja erst seit
29 zweieinhalb Jahren in Hamburg und die sind ja, wie Sie wissen, entstanden aus
30 der ehemaligen Beratungsinstitution Rebus und den Sonderschulen mit dem
31 Förderschwerpunkt Lernen und Sprache. Und zwar deshalb sind die ReBBZ
32 entstanden, weil diese Sonderschulen vor dem Hintergrund der Inklusion immer
33 kleiner geworden sind und in Teilen einzeln nicht mehr lebensfähig waren,
34 sondern zusammengelegt worden sind und der Prozess auch hier in Billstedt
35 stattgefunden hat. Und es entstanden diese neuen Einrichtungen, regionale
36 Bildungs- und Beratungszentren, die quasi aus zwei Säulen bestehen. Die eine
37 Säule ist Beratung, das ist eins zu eins das, was früher Rebus war und die
38 zweite Säule ist, dass wir jetzt eine Schule haben. So, insofern muss man
39 sowas wissen, bevor man die Frage beantwortet, wie sind die Zugänge, weil ja

40 erstmal die Frage ist, will man Zugang zu der Säule Beratung haben, also
41 möchte man da Unterstützung und Beratung in der Regelschule oder möchte
42 man, dass das Kind, die Eltern, ihr Sohn oder ihre Tochter mit Förderbedarf im
43 Bereich Lernen, Sprache oder Verhalten in einer Sonderschule beschult wird.
44 Das ist ja bei Inklusion das Entscheidende, dass Hamburg das dem
45 Elternwahlrecht überlässt. Die Eltern können sagen, wenn ihr Kind Förderbedarf
46 hat und zwar in allen drei Schwerpunkten Lernen, Sprache oder emotionale /
47 soziale Entwicklung, können sie entscheiden, ob das Kind in die Inklusion geht
48 oder ob sie eine Sonderbeschulung wollen und wenn die Sonderbeschulung
49 gewünscht ist, sind das die Schulteile der ReBBZ. Fangen wir aber mal bei
50 Beratung an, also was früher Rebus war. Jeder, der in irgendeiner Weise mit
51 einem Schulproblem zu tun hat, kann sich an die Beratungsabteilung der
52 ReBBZ wenden. Das sind naheliegend vorwiegend Schulen, aber relativ dicht
53 gefolgt von Eltern, weil Eltern, relativ zeitlich auch, nachdem Rebus im Jahr
54 2000 gegründet wurde, verstanden haben, dass das wirklich zwar zur
55 Schulbehörde gehört, diese Einrichtung, aber eine unabhängige
56 Beratungseinrichtung ist. Also sehr viele Eltern kommen mit Schulproblemen
57 oder auch Konflikten mit der Schule in die Beratungsabteilung. Dann natürlich
58 die Jugendämter, Kinder- und Jugendpsychiater, die Polizei, jeder, der
59 irgendwie was mit einem Schulproblem zu tun hat, kann sich an die
60 Beratungsabteilung wenden. Das sind manchmal sogar auch einfach
61 irgendwelche Bewohner des Stadtteils, denen zum Beispiel auffällt, dass sie im
62 Hof vormittags um 10:00 Uhr immer ein Kind sehen, von dem man denkt, das
63 müsste doch eigentlich in der Schule sein, wieso ist das hier. Auch so jemand
64 kann sich an das ReBBZ, an die Beratungsabteilung, wenden und sagen, wir
65 brauchen hier irgendwie mal eine Unterstützung. Man muss dafür auch nur
66 eines können, nämlich ein Telefon bedienen. Es müssen keine Berichte
67 geschrieben werden, nichts Schriftliches. Man ruft hier an, und wie gesagt, das
68 tun sehr viele verschiedene Institutionen und Teilnehmer, landet dann im
69 Sekretariat, die Stichworte zu der Anfrage werden aufgenommen und einmal in
70 der Woche wird das im multiprofessionellen Team zwischen Psychologen,
71 Sozialpädagogen und Lehrern verteilt. Und irgendeiner kümmert sich dann um
72 das Anliegen des Anfragers. Das ist, wenn man quasi aus dem Teil des ReBBZ,
73 der für die Beratung zuständig ist, Unterstützung haben möchte. Das zweite ist
74 eben der Schulteil. An den wendet man sich quasi, wenn man sagt, ich möchte,
75 dass mein Kind in einer Sonderschule beschult wird. Elternwunsch ist, wie
76 gesagt, dabei das Entscheidende, d.h., die Eltern nehmen direkt Kontakt auf mit
77 dem Schulteil oder auch über den Beratungsteil geht das auch, und sagen
78 häufig dann, dass sie sich die Schule gerne angucken wollen und entscheiden
79 dann darüber, ob Beschulung dort stattfindet. Ist das die Antwort auf Ihre
80 Frage?

81

82 Ja, durchaus.

83

84 Also, mit den Institutionen, wie gesagt, die lassen sich gar nicht alle aufzählen.
85 Jeder, der mit diesem Problem irgendwo zu tun hat, kann sich daran wenden.

86

87 Also man kann im Grunde genommen sagen, es gibt keinen geschlossenen,
88 sondern offenen Zugang für alle Institutionen, Personen und Privatpersonen?

89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138

Ja, die Leute stehen hier häufig vor der Tür, zum Beispiel Eltern, und sagen: „Ich hab ein Problem, kann ich einen Termin bekommen?“. Manchmal kommen auch Schüler, die Gruppe kommt vielleicht naturgemäß am seltensten, aber es kommt schon vor, dass Schüler selbst hier ankommen und sagen: „Ich habe Probleme mit meinem Lehrer, ich brauche Hilfe.“, das ist also wirklich ein offener Zugang.

Wenn ich da nochmal einhaken darf, die Zugänge von der Schule sind, wenn jetzt ein Schüler oder eine Schülerin Probleme in der Schule hat, Stichwort Schulabstinz, oder Probleme hat, dem regelhaften Schulunterricht zu folgen, dann gibt es ja auch Anfragen, die dann sagen, „Schüler X ist für uns nicht beschulbar“. Wie verhält es sich da, werden die jetzt automatisch hier aufgenommen?

Meinen Sie jetzt, wenn eine Schule sich an uns wendet und sagt: „Wir haben hier einen Schüler, der ist für uns nicht beschulbar“?

Genau.

Nein, also Schule kann gar nicht darüber entscheiden, ob ein Kind in den Sonderschulteil des ReBBZ aufgenommen wird, das können ausschließlich Eltern. Wenn die Eltern sagen, ich möchte, dass mein Kind an dieser Schule bleibt, dann bleibt es an der Schule. D.h. natürlich dann trotzdem, dass man die Situation haben kann, das es dort sehr schwierig ist und dass die Schule Unterstützung braucht. Das geht dann im Wesentlichen an die Beratungsabteilung des ReBBZ, die dort vor Ort beraten und auch unterstützen, also tatsächlich auch zum Teil mit im Unterricht sind. Es gibt verschiedene neue Instrumente, die wir in den ReBBZs haben. Sie wissen vielleicht, dass das Verfahren zur Schulbegleitung für Kinder mit psychosozialen Beeinträchtigungen jetzt an die ReBBZs gewandert ist, d.h. wir können auch über dieses Instrument in der Schule einzelne Schülerinnen und Schüler intensiver einzeln unterstützen, als wir das mit den bisherigen Ressourcen machen konnten, die wir in den Beratungsabteilungen hatten. Es gilt zu gucken, ob dieses Kind tatsächlich einen sonderpädagogischen Förderbedarf hat im Bereich Lernen, Sprache oder emotionale Entwicklung. Dann ist die Schule im Zuge der Inklusion dafür mit Sonderschullehrern ausgestattet, die unterstützen. Außerdem haben die Schulen schon seit langem in der Regel Beratungsdienste oder wenigstens Sozialpädagogen oder Beratungslehrer, haben also eine ganze Menge eigener Ressourcen, mit denen sie schwierige Situationen unterstützen können. Aber wie gesagt, dafür gibt es dann die Beratungsabteilungen des ReBBZ. Nur, Schule kann nicht sagen, wir möchten, dass dieses Kind jetzt in die Sonderschule des ReBBZ aufgenommen wird, das entscheiden ausschließlich die Eltern.

Gut, wenn es die Eltern entscheiden, wie findet der Unterricht hier statt, welche Angebote gibt es, welche vielleicht auch andere Angebotsformen außerhalb von ReBBZ, mit denen Sie kooperieren, gibt es? Können Sie mir dazu etwas erzählen?

139 Eine ganze Menge kann ich dazu erzählen. Wir stehen mit diesen Schulleilen,
140 die ja jetzt relativ neu sind, also erst zweieinhalb Jahre alt, vor einer
141 ausgesprochen großen Herausforderung, weil, wir beziehen das mal auf den
142 Stadtteil Billstedt, unser Schulleil hier, die Bildungsabteilung des ReBBZ in der
143 Schule Hauskoppelstieg, das war früher eine Förderschule im Bereich Lernen.
144 Jetzt sind die Schulleile des ReBBZ für alle drei Punkte zuständig: Lernen,
145 Sprache und emotionale / soziale Entwicklung, d.h. wir haben eine Bandbreite
146 von Schülern dort, die geht von dem stark lernbehinderten Kind an der Grenze
147 zur geistigen Behinderung bis möglicherweise dem massiv auffälligen
148 Gymnasiasten. Diese müssen wir in einer Schule gemeinsam unterrichten, d.h.
149 wir müssen uns völlig neu aufstellen als Schule. Gymnasiast, was man sagen
150 muss, ist relativ selten, aber Kinder mit emotionalen / sozialen
151 Verhaltensproblemen, die wenigstens den mittleren Bildungsabschluss
152 erreichen können, die haben wir immer wieder. Den ersten Schulabschluss
153 können viele von den Schülern erreichen. Also es ist eine enorme
154 Herausforderung, diese Bandbreite zu bewältigen. Hinzu kommt, dass sehr
155 viele Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen und Sprache inzwischen in die
156 Inklusion gegangen sind. Und in unseren Schulleilen landen ganz häufig die
157 Kinder, die an ihrem massiv herausfordernden Verhalten scheitern. D.h. wir
158 haben eine außerordentlich schwierige Schülerschaft, wenn Sie das als Zahl
159 tatsächlich mal sehen, wir sind das neulich einmal durchgegangen, von 150
160 Schülern, die wir an dem Standort Hauskoppelstieg haben, sind 50 wirklich
161 mehrfach belastet, haben ganz massiv herausforderndes Verhalten. Und wir
162 sind jetzt dabei, quasi die Schulleile diesen Anforderungen entsprechend zu
163 gestalten und daneben noch, das ist ja auch Grundlage oder Thema Ihrer
164 Arbeit, sind wir hier in einem Stadtteil mit hoher sozialer Benachteiligung und
165 ohnehin stark belasteten Kindern. Nur um das kurz anzureißen, weil wir sind
166 erst im Prozess dieser Entwicklung: Wir arbeiten damit völlig differenzierten
167 Angeboten, also wir lösen in Teilen Klassenverbände auf, und eigentlich hat
168 jedes Kind, zumindest nach den ersten 2 Stunden, dann einen völlig
169 individuellen Stundenplan. D.h. es gibt Angebote, z.B. die Leseförderung, oder
170 Kinder die auch immer noch nicht alphabetisiert sind, die haben einen
171 Vorbereitungskurs auf den Hauptschulabschluss. Wir haben Schülerfirmen,
172 Kinder, die völlig müde sind vom Lernen, wir haben musische Angebote, wir
173 haben Sportangebote, also ein breites Förderband von Angeboten. Jeder
174 unserer Schülerinnen und Schüler hat quasi einen eigenen Stundenplan, der
175 auf ihn zugeschnitten ist und auf die Bedürfnisse, die dort sind.

176
177 Das hört sich gut an.

178
179 Das ist eine riesige Herausforderung, die wir in der ganzen Stadt haben. In
180 allen 13 ReBBZ haben wir diese Situation. Schülerschaft wird immer
181 schwieriger, die Bandbreite der kognitiven Fähigkeiten ist sehr breit. In Billstedt
182 ist das nur eben noch mal potenziert durch die soziale Situation, die man eben
183 zum Teil in Eimsbüttel nicht in dieser ausgeprägten Weise hat wie hier.

184
185
186 Seit wann gibt es diese individuelle Förderung? Also, wo man wirklich auch auf
187 die einzelne Person schaut und Ihnen einen Lernplan bzw. einen Förderplan
188 zuschneidet?

189

190 Also eigentlich ist Individualisierung im Unterricht nichts Neues. Jeder normale
191 Lehrer muss auch sehen, dass er tatsächlich möglicherweise auch
192 verschiedene Arbeitsblätter für verschiedene Kinder hat oder so. Das ist
193 natürlich deutlich stärker geworden im Rahmen der Inklusion, wo jetzt
194 tatsächlich also auch Kinder mit richtigem sonderpädagogischen Förderbedarf
195 in einer normalen Klasse sitzen. Also in einer normalen Stadtteilschulklasse,
196 sitzen gerne auch drei Kinder, die massiv lernbehindert sind und dort ist die
197 Individualisierung der Arbeit stärker nochmal, als es vorher schon quasi war.
198 Bei uns in den Schulteil des ReBBZ kommt jetzt quasi ja eine strukturelle
199 Individualisierung dazu. Vorher ging es dann darum, im Klassenunterricht
200 individualisiert zu arbeiten, also das schwächere Kind kriegt möglicherweise
201 andere Anforderungen als das starke Kind, das findet aber immer noch in
202 einem Klassenverband statt, während wir hier jetzt strukturell individualisieren
203 und Klassenverbände in Teilen auflösen und Angebote machen und jedes Kind
204 kriegt quasi ein Paket von Angeboten, was zu ihm passt und nimmt an den
205 entsprechenden Dingen teil.

206

207 Können Sie noch etwas zu dem Betreuungsschlüssel erzählen?

208

209 Ich kann Ihnen nicht die korrekte Zahl sagen, ich kann Ihnen die Realität sagen,
210 wir haben in unseren Klassen etwa 14-15 Kinder. Ich weiß, es gibt auch, also
211 da bin ich der Falsche, wenn sie das für Ihre Arbeit brauchen, müssen wir die
212 Dame aus dem Schulteil fragen, es gibt Rechengrundlagen dafür.

213

214 Also es geht jetzt hier nicht um eine absolute Zahl, sondern ungefähr, insofern
215 reicht mir das aus. D.h. circa 14-15 Schüler und eine Lehrerin plus Pädagogin
216 oder nur eine Lehrerin?

217

218 Im Wesentlichen sind das Sonderschullehrer, die in dem Teil arbeiten. Wir
219 haben natürlich auch eine Ausstattung mit Sozialpädagogen, wenige, aber wir
220 haben sie, manchmal Erzieher im Grundschulteil, also das sind schon andere
221 Berufsgruppen, allerdings nicht hochfrequent, in der Regel sind es
222 Sonderschullehrer.

223

224 Gut. Ich denke, das reicht für die Zugänge und Lebenslagen von Kindern und
225 Jugendlichen aus dem Stadtteil, zumindest habe ich da jetzt auch keine
226 weiteren Fragen. Der nächste Schwerpunkt ist „Vernetzung und Kooperation
227 des ReBBZ“ zu Institutionen, zu Trägern, die für Ihre Arbeit wichtig sind.
228 Können Sie da was zu sagen?

229

230 Da kann ich viel zu sagen. Also der Beratungsteil des ReBBZ ist ja im Grunde
231 genommen 1:1 das, was früher Rebus war und Rebus hatte immer schon seit
232 dem Jahr 2000, als es gegründet wurde, den Auftrag, aktiv Vernetzung im
233 Stadtteil zu betreiben. Das ist natürlich ganz zentral immer gewesen mit dem
234 Bereich der Jugendhilfe, das ist die zentralste Vernetzungsstelle. Da haben wir
235 auch damals, als Rebus gegründet wurde im Jahr 2000, da waren die
236 Einzugsgebiete der damals ja noch 16 Rebus orientiert zunächst an den
237 Schulaufsichtsbezirken, weil wir gedacht haben, die Schulen sind die
238 wesentlichen Kooperationspartner dabei. Das haben wir relativ schnell, nach

239 wenigen Jahren schon, geändert und haben die Einzugsgebiete der, damals
240 Rebus, jetzt Beratungsabteilung der ReBBZ angepasst an die Region der
241 Jugendabteilung. Das ist heute identisch, die Jugendamtsregion ist identisch
242 mit dem Einzugsgebiet des ReBBZ, weil sich relativ zügig herausgestellt hat,
243 dass diese Zusammenarbeit doch die wichtigste ist, die steht also ganz im
244 Vordergrund. Ich sag gleich, wohin das auch geführt hat insgesamt. Sehr stark
245 im Fokus ist im Moment die Verstärkung der Kooperation mit der Kinder- und
246 Jugendpsychiatrie, das ist etwas schwieriger und holpriger im Grundsatz schon
247 als mit dem Jugendamt, was man vielleicht noch verstehen kann, weil private
248 Arztpraxen zum Teil auch anders aufgestellt sind dabei, aber das ist eine
249 Baustelle, an der alle 13 ReBBZ arbeiten. Sie werden das vielleicht gesehen
250 haben, wir haben hier in Billstedt z.B. die Außenstelle einer kinder- und
251 jugendpsychiatrischen Praxis auf dem Gelände, die haben hier Räume gemietet
252 und das verstärkt natürlich die Zusammenarbeit. Ebenso werden Sie vielleicht
253 gesehen haben, dass wir hier eine vom Jugendamt finanzierte
254 Erziehungsberatungsstelle haben, „Familienberatung Ost“, niedrighschwelliger
255 Zugang zu Erziehungsberatung hier auf dem Gelände, darum eigentlich
256 exzellente Bedingungen für eine Kooperation zwischen einer
257 Schulberatungsstelle und einer Familienberatungsstelle, kurze Wege. Aber wir
258 sind auch vernetzt mit vielen anderen Institutionen in der Region und es gibt
259 ganz enge Kontakte z.B. mit den Jugendbeauftragten der Polizei, wir haben
260 auch im Beratungsteil früher schon als Rebus einen eigenen „Cop for you“
261 gehabt hier. Als ReBBZ haben wir das natürlich sowieso, jetzt haben wir sogar
262 zwei, einen für den Beratungsteil hier und einen für den Schulteil, aber auch mit
263 allen Einrichtungen in der Region, die relevant sind in diesem Zusammenhang,
264 sind wir eigentlich in engem Kontakt und gut vernetzt.
265 So, und am stärksten entwickelt hat sich ja die Zusammenarbeit mit der
266 Jugendhilfe. Entstanden damals eigentlich im Jahre 2006, als wir so gerne das
267 europäisch finanzierte Projekt „Schulverweigerung - 2. Chance“ nach Hamburg
268 kriegen wollten / sollten und dabei vor der Fragestellung uns befanden, wie man
269 diese Co-Finanzierung von 55%, die man selbst mitbringen muss, wie man die
270 zusammenkriegt. Und damals sind wir ja mit eigentlich zwei Fragestellungen
271 angetreten, nämlich, erstens, zu sagen, wer hat eigentlich alles mit dieser
272 Gruppe der Schulverweigerung zu tun, also welche Institution, wer bringt dort
273 alles regelhaft Ressourcen ein und erreicht mit diesen Ressourcen aber nicht
274 genug. Das ist Frage 1 und Frage 2 ist: Können wir diese Ressourcen nicht aus
275 der Institution herauslösen und möglicherweise zu einem neuen intelligenteren
276 Ansatz zusammensetzen? Daraus ist ja erstens diese Co-Finanzierung ganz
277 schnell zusammengekommen und wir haben ja „Schulverweigerung – 2.
278 Chance“ an 8 Standorten in Hamburg am Schluss gehabt, weil tatsächlich dort
279 eine enge Kooperation insbesondere zwischen Jugendamt und damals Rebus
280 entstanden ist, weil diese Kinder, die massiv in der Schule stören, natürlich
281 nicht nachmittags Mami beim Abwaschen helfen, sondern eben auch
282 Kandidaten für die Jugendhilfe sind und in der Regel dort auch bekannt sind.
283 Und wir haben in diesem Zusammenhang unsere Ressourcen jetzt
284 zusammengetan und haben „Schulverweigerung – 2. Chance“ tatsächlich
285 gemeinsam aufgelegt und dann haben sich im Laufe der folgenden Jahre in
286 Hamburg an die 20 Kooperationsprojekte entwickelt zwischen Regelschulen,
287 damals noch Rebus und dem Jugendamt, die sich jeweils verschiedenen

288 Zielgruppen, die für alle ein Problem waren, zuwandten. Wir haben z.B. hier in
289 Billstedt schon kurz nach der „2. Chance“, die sich ja eher an Ältere, also 12-
290 bis 15-Jährige, wendet, haben wir dann sehr schnell das Grundschulprojekt hier
291 aufgelegt, d.h. eine Beschulung in einer Kleinstgruppe für 6 Grundschüler, die
292 vorher in ihren Grundschulen vollkommen unbeschulbar waren. Und hier
293 machen wir jetzt also in einer Kleinstgruppe Beschulung und Elternarbeit
294 gemeinsam mit dem Jugendamt, und so haben wir an die 20 Projekte in der
295 Stadt, was dann im Jahr 2012 dazu geführt hat, dass die Staatsräte von BASFI
296 und BSB, also Jugendbehörde und Schulbehörde gesagt haben, das wollen wir
297 jetzt mal auf eine vernünftige Grundlage stellen und auf eine vernünftige
298 Finanzierungsgrundlage. Und danach ist ja entstanden die
299 Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule.
300 Das ist bundesrepublikanisch einmalig. Das ist in keinem Bundesland, nur in
301 Hamburg, dass tatsächlich Jugendhilfe und Schule sich darauf verständigen,
302 bei den Kindern mit besonders herausforderndem Verhalten immer gemeinsam
303 zu arbeiten. Dort sind zwei Modellprojekte ja entstanden, die inzwischen auch,
304 also die Ressourcen, die dafür zur Verfügung gestellt worden sind, sind in der
305 Stadt auch weitgehend ausgeschöpft jetzt. Für eine kleine Gruppe von 100
306 extrem herausfordernden Kindern und Jugendlichen ist es jetzt möglich,
307 sogenannte temporäre Lerngruppen für ein Jahr zu führen, die mit einer guten
308 Personalressource von Jugendhilfe und Schule, und zwar paritätisch,
309 ausgestattet sind. Da fließt richtig Geld in diese Projekte. In einer Kleinstgruppe
310 von in der Regel 6 Schülerinnen und Schülern wird intensive
311 sozialpädagogische und schulpsychologische Arbeit geleistet, danach kommen
312 die Kinder wieder zurück in ihre Regelschulen und werden von dem Team ein
313 weiteres Jahr in der Regelschule beschult. Das zweite Modell sind
314 schulintegrierte Modelle, d.h. in verschiedenen Stadtteilschulen, auch hier in
315 Billstedt, haben wir gemeinsame Unterstützungsprojekte in der Stadtteilschule,
316 die gemeinsam von Schule, ReBBZ-Beratungsteil und Jugendhilfe finanziert
317 werden. In diesen schulintegrierten Projekten haben wir bis zu 300 Plätze in
318 ganz Hamburg. Ich glaube, es sind über 50 Projekte dieser Art inzwischen
319 entstanden, von daher ist der wesentlichste Kooperationspartner nach wie vor
320 die Jugendhilfe und damit ist Hamburg nach wie vor sehr weit vorn, dieses
321 tatsächlich auch strukturell geregelt und institutionalisiert zu haben. Das ist
322 wirklich ganz enorm, was es dazu hier gibt.

323
324 Ja, ich muss sagen, auch trotz meiner Arbeit wusste ich das auch nicht alles so
325 genau. Das ist auf alle Fälle sehr, wie sagt man, eine Hamburgensie.

326
327 Das wird von vielen Bundesländern übrigens interessiert angeschaut. Also ich
328 bin häufig in Nordrhein-Westfalen eingeladen, diese Dinge vorzustellen, da
329 haben wir wirklich gute Sachen hier.

330
331 Also, das kann sich durchaus profilieren, dass andere Bundesländer das auch
332 so übernehmen. Sie sprachen ja die Jugendhilfe an, Stichwort offene Kinder-
333 und Jugendarbeit, gibt es da auch Zugänge, die Sie kennen? Also gibt es
334 gemeinsame Projekte eventuell?

335
336 Ja, gibt es. Das haben wir. Unsere Bildungsabteilung im Hauskoppelstieg ist ja
337 unmittelbar angrenzend an das Haus der Jugend Billstedt und da gibt es schon

338 lange eine Zusammenarbeit, die ist jetzt nochmal vielleicht intensiviert im
339 Rahmen des ReBBZ, aber schon als das eine „Förderschule Lernen“ war im
340 Hauskoppelstieg, gab es immer gemeinsame Projekte. Die Kinder können in
341 der Mittagszeit rüber, soweit ich weiß, am Nachmittag gibt es Angebote, also da
342 gibt es eine ganz enge Zusammenarbeit.

343

344 Da hätte ich noch eine Nachfrage: Wenn es diese Projekte gibt, gibt es auch
345 irgendwelche Auswertungen von diesen Projekten, wird da evaluiert in
346 irgendeiner Form?

347

348 Mehr als allen Beteiligten recht ist. Die ganze Umsetzung der
349 Rahmenvereinbarung hat eine bestimmte Struktur. Es gibt eine
350 Lenkungsgruppe hamburgweit, die ist zusammengesetzt aus Mitarbeitern der
351 BASFI, der BSB, des ReBBZ und des Jugendamtes und darunter gibt es dann
352 auf bezirklicher Ebene bezirkliche Tandems aus jeweils der ReBBZ-
353 Gesamtleitung und jemandem aus dem Jugendamt, in der Regel sind das die
354 Netzwerker. Und das gibt es dann auf regionaler Ebene nochmal, also über den
355 Zugang in diesen Projekte wird immer gemeinsam entschieden. Man kommt in
356 diese Projekte nur rein, wenn sowohl das ReBBZ sagt ja, hier ist ganz großer
357 schulischer Unterstützungsbedarf, als auch das Jugendamt sagt, wir haben hier
358 massiven Unterstützungsbedarf aus unserer Sicht. Also jemand, der den
359 Unterricht in der Schule massiv stört, aber dem Jugendamt völlig unbekannt ist,
360 weil er möglicherweise tatsächlich nicht weiter auffällig ist, kann nicht in diese
361 Gruppen. Da kommt man nur rein wenn ReBBZ und Jugendamt das
362 gemeinsam entscheiden. Jetzt habe ich Ihre Ausgangsfrage vergessen.

363

364 Es ging darum, ob bei gemeinsamen Projekten evaluiert wird.

365

366 An der Spitze dieser Organisationen steht im Grunde genommen das Tandem
367 der beiden Staatsräte und in der BASFI gibt es, glaube ich, anderthalb Stellen,
368 die ausschließlich freigestellt sind für die Umsetzung der Rahmenvereinbarung,
369 und was dort an Formellen, zur Evaluation, zur Begleitung und sowas,
370 entwickelt ist, ist, wenn ich das offen sagen darf, eher etwas zu viel, weil es die
371 Jugendhelferträger, die diese Projekte ab einem
372 Interessensbekundungsverfahren, das ist also mit Ausschreibung jeweils, die
373 das übernommen haben, tatsächlich sehr viel auch einfach mit diesen
374 Papierarbeiten beschäftigt sind, mit den Auswertungssachen. Das muss man
375 sich angucken, darum ist da grundsätzlich nichts gegen zu sagen, aber es ist
376 doch sehr aufwändig.

377

378 Wird die Schülerschaft auch mit einbezogen bei der Auswertung?

379

380 Ganz unmittelbar im Sinne einer Befragung oder sowas nicht. Im Sinne von:
381 Was ist aus den einzelnen Schülern geworden, wo kommen sie her, wie lange
382 sind sie im Projekt gewesen, wo sind sie hingegangen oder sowas, so in der
383 Weise, denke ich schon.

384

385 Ja, das reicht mir soweit, Herr Juhl. Der letzte Punkt lautet „soziale
386 Benachteiligung“, Ausgleich von sozialen Benachteiligungen im Stadtteil

387 Billstedt. Sie haben es ja eigentlich schon weitestgehend beschrieben, wie man
388 soziale Benachteiligung ausgleichen kann durch die verschiedensten
389 Kooperationen und Schulungsformen. Gibt es aber außerhalb von dem, was
390 Sie beschrieben hatten, noch Dinge, wo sie sagen, das ist jetzt noch mal was
391 Besonderes oder das würde ich schon als besonders wichtig ansehen?

392
393 Da könnte ich jetzt konkret nichts benennen. Also das Zentrale ist natürlich
394 wirklich, dass wir sowohl unsere Beratungsangebote als auch die Unterstützung
395 in den Regelschulen und die Angebote, die wir in unseren eigenen
396 Bildungsabteilungen machen, tatsächlich auch anpassen an die Situationen, in
397 denen Kinder und Jugendliche hier sind. D.h. in dieser schwierigen
398 Weiterentwicklung unseres Schulteils und dieser großen Herausforderung ist
399 einer der Punkte, der natürlich zu bedenken ist, hat das, was wir im Unterricht
400 machen, irgendetwas mit der Lebensrealität dieser Kinder zu tun. Also da wird
401 man curricular das auch alles noch mal angucken müssen, um tatsächlich die
402 aktuelle Situation der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen und
403 anzusetzen, wo sie sind. Natürlich gibt es in Stadtteilen, wie Wilhelmsburg,
404 Lurup oder Billstedt vielfältige, auch kulturelle Angebote, die versuchen,
405 tatsächlich Jugendliche in ihrer benachteiligten Situation besonders zu fördern.
406 Nehmen Sie zum Beispiel den Kulturpalast Hamburg mit den Musikangeboten
407 „Hip-Hop“ und „Klangstrolch“ und was sie da alles haben. Das sind natürlich
408 sehr interessante Angebote, um auch benachteiligten Jugendlichen tatsächlich
409 Zugang zu diesen Dingen auf einer Ebene möglich zu machen, auf der sie auch
410 darauf eingehen können.

411
412 Es ist aber nicht so, dass jetzt ReBBZ irgendwelche Interventionen unternimmt
413 und sagt, also das ist jetzt ein Schüler, der sollte dort vielleicht angedockt
414 werden, z.B. Kulturpalast, machen Sie das?

415
416 Ja, doch natürlich, das ist Teil des Beratungsprozess in den
417 Beratungsabteilungen des ReBBZ. Wenn uns eine Form von problematischer
418 Schulsituation gemeldet wird, dann ist die Vorgangsweise des ReBBZ ja immer
419 die einer Kind-Umfeld-Diagnose gewesen, d.h. man guckt sich wirklich die
420 Gesamtsituation an und dazu gehört dann neben schulischen
421 Unterstützungsmaßnahmen ohne weiteres auch Anbindung an weitere Dinge,
422 manchmal tatsächlich zusammen auch mit dem Jugendamt, aber auch an
423 musische Angebote, z.B. vom Kulturpalast. Wir haben eigene musische
424 Angebote hier im Haus über Honorarkräfte, auch das ist möglich. Es ist
425 natürlich ebenso, manch Teil der Arbeit erfordert, therapeutische Unterstützung
426 hinzuzuziehen, die Problematik der traumatisierten Flüchtlinge kommt ja jetzt
427 gerade erst auf uns zu, da müssen wir noch sehen. Also es geht in einem
428 Stadtteil der benachteiligt ist, immer darum, dass die Akteure auch versuchen,
429 eng zusammenzuarbeiten und wirklich angemessene Angebote gemeinsam
430 auch zu stellen.

431
432 Und sehr häufig ist es ja auch eine Kommunikationsproblematik, die durch die
433 verschiedenen Migrationshintergründe entsteht, sodass die Vernetzung ja auch
434 erschwert wird. Das kommt ja noch hinzu.

435 Stichwort nochmal „soziale Benachteiligung“: Gibt es innerhalb des ReBBZ für
436 ihr Fachpersonal Fortbildungen, methodische Zugänge, die sozusagen erlernt
437 werden, um diesen Fokus sozialer Benachteiligung besser bearbeiten zu
438 können?

439 Nein. Das ist Teil des Arbeitsalltags. Wir haben sehr viele Experten für sehr
440 verschiedene Bereiche von Suchtproblematik über sexuellen Missbrauch,
441 Gewalt. Sehr viele Experten in verschiedenen Fachrichtungen, aber eine
442 Ausbildung im Sinne von: „Wir schulen dich jetzt, mit sozial Benachteiligten zu
443 arbeiten“, das gibt es nicht.

444
445 Also jetzt so konkret nicht, sondern die Fachkräfte bilden sich entsprechend
446 selber aus oder besuchen je nach Bedarf die entsprechenden Kurse.

447
448 Ja.

449
450 Herr Juhl, wir sind nun am Ende. Ich bedanke mich für das Interview.

Experteninterview III

mit einer Expertin aus einer Stadtteilschule im Osten Hamburgs
(Der Schulname und Interviewpartner wird auf Wunsch anonymisiert)

Teilnehmer und Funktionsbeschreibung:

Abteilungsleiterin einer großen Stadtteilschule in Hamburgs Osten

David Geoffrey Meier, Interviewer

- 1 Vielen Dank, dass Sie sich zur Verfügung gestellt haben. Ich weiß, dass die
- 2 Schule immer viel zu tun hat. Umso schöner ist es, dass ich Sie als Expertin
- 3 gewinnen konnte. Vorab, alle empfindlichen Informationen werde ich in
- 4 anonymisiert in meiner Abschlussarbeit darstellen. Und sofern Sie nicht direkt
- 5 mit dem Namen benannt werden möchten, dann ist dies selbstverständlich kein
- 6 Problem. Zudem werde ich das Interview mit einem Audiogerät aufnehmen,
- 7 dies ermöglicht eine spätere Transkription und bessere Auswertung der
- 8 Informationen. Die Aufnahme wird danach gelöscht.
- 9 Okay, ich schreibe eine Master-Abschlussarbeit mit dem Thema
- 10 „Begünstigende Faktoren für den schulischen Erfolg in benachteiligten
- 11 Stadtteilen“. Benachteiligter Stadtteil wird insofern definiert, weil es anhand der
- 12 Schulabschluss-Statistiken für Hamburg, die ja jährlich von unserem
- 13 Schulsenator Herrn Rabe veröffentlicht werden, relativ große Unterschiede in
- 14 den Stadtteilen gibt. Zum Beispiel hat Blankenese oder Volksdorf ein anderes
- 15 Klientel, was heißt Klientel, also andere Familien, die i.d.R. einfach mehr Geld
- 16 und kulturelles Kapital besitzen, da fallen benachteiligte Stadtteile, wie z.B.
- 17 Billstedt, merklich ab.
- 18 Es ist im Grunde genommen erstmal nur ein Definitionsansatz von einem
- 19 benachteiligten Stadtteil.
- 20 Ich möchte in meiner Abschlussarbeit möglichst die guten und begünstigenden
- 21 Faktoren, die es den Jugendlichen trotz seiner schwierigen Lebenssituation
- 22 erlaubt, erfolgreich in seiner Schule zu sein und hierfür möchte ich Sie als
- 23 Expertin befragen. Vielleicht können Sie mir dazu einiges erzählen. Die
- 24 Ergebnisse, die ich hier ermitteln werde, die kann ich Ihnen gerne zusenden,
- 25 damit Sie nochmal einen Blick reinwerfen können.
- 26 Ich habe für das Interview drei Schwerpunkte gesetzt, das sind einmal die
- 27 „Zugänge“, die Sie als Schule und zum Stadtteil, Jugendhilfe oder –arbeit
- 28 eventuell haben. Unter „Zugänge“ können auch die Zugänge zum Schüler bzw.
- 29 zu seinen Eltern beschreiben werden. Der zweite Schwerpunkt heißt
- 30 "Vernetzung und Kooperation im Stadtteil" und der dritte Punkt: „Ausgleich
- 31 sozialer Benachteiligung". Zum Beispiel; welche Angebote und
- 32 Unterstützungsmaßnahmen gibt es, die eine soziale Benachteiligung in Schule,
- 33 Stadtteil und bei den Schülerinnen und Schüler ihre Schule, ausgleichen
- 34 können? Diese Fragen werde ich so offen wie möglich stellen, d.h. Sie können
- 35 wirklich frei das erzählen, was Sie wissen und vielleicht werde ich hier und da
- 36 mal eine kurze Zwischenfrage stellen. OK, fangen wir mit dem ersten
- 37 Schwerpunkt „Zugänge“ an.
- 38

39 Ja, Zugänge. Wir haben natürlich einen Beratungsdienst, der entsprechend
40 Zugang zu allen möglichen Angeboten im Stadtteil auch hat und sucht. Die
41 Kollegen, Klassenlehrer, die selber auch in bestimmten Fällen, wenn es zum
42 Beispiel um Suchtprävention geht oder Ähnliches, sich dann an die staatlichen
43 Stellen aber auch wenden, es gibt daher auch Beratungsstellen. Wir haben
44 immer wieder Flyer von entsprechenden Einrichtungen, die wir hier auch
45 auslegen, die auch genutzt werden in Einzelfällen, aber nicht systematisch, weil
46 es auch nicht jeden betrifft. Dann haben wir auch teilweise von der Behörde
47 Anregungen bekommen, wir haben hier mit JEA gestartet („jedem einen
48 Abschluss“). Das ist ja über die normale Förderung hinaus nochmal eine
49 Förderung, eine Nachhilfeförderung für Schüler die möglicherweise
50 abschlussgefährdet sind. Da starten wir in Klasse 8. Die Schüler bekommen da
51 Mathe-, Deutsch-, Englisch-Nachhilfe, also nicht nur in einem Fach und über
52 einen begrenzten Zeitraum, sondern zwei Jahre, und dann im zweiten Jahr
53 auch gezielt mit der Vorbereitung auf den ersten Schulabschluss. Da haben wir
54 immer 15 Schüler pro Jahrgang, die dieses besondere Förderkonzept
55 durchlaufen, das ist das eine. Und Beratungslehrer haben wir hier am Standort
56 arbeiten, die natürlich auch entsprechend im Stadtteil sich umtun, um Zugang
57 zu finden zu manchmal auch neuen Projekten, die wir dann nutzen. Also wir
58 arbeiten eng mit dem Haus der Jugend zusammen, haben da eine Kooperation
59 auch. Wir haben in unseren Neigungskurs-Angeboten Mädchengruppen, die
60 zum Beispiel über die Arbeiterwohlfahrt im Kinderhaus stattfinden. Im
61 Sonnenland gibt es Angebote für Kinder-und Jugendarbeit, und wir knüpfen
62 dann immer die Kontakte und nutzen sie auch entsprechend, viel aber im
63 Ganztagesbereich auch.

64

65 Es gibt ja sozusagen auch Kooperation richtig, Schule, Träger, freier Träger,
66 und dann gibt es halt, wie Sie schon sagten, diese Vernetzung. Gibt es da
67 einen Unterschied, habt ihr auch richtig so Kooperationsverträge mit anderen
68 Institutionen oder Trägern?

69

70 Ja, wenn es um Förderangebote geht, da ist unsere Förder-Koordinatorin dann
71 mit entsprechenden Trägern in einem Kooperationsvertrag, also mit JEA haben
72 wir einen Kooperationsvertrag. Das geht gar nicht anders. Und dann haben wir,
73 das habe ich ganz vergessen, das „180°-Team“ und die „zweite Chance“, da
74 haben wir natürlich einen Kooperationsvertrag. Da ist ja aber auch das
75 Jugendamt drin, insofern ist es ja nicht ein ganz freier Träger. Da ist das Rauhe
76 Haus zum einen jeweils mitbeteiligt als freier Träger und auf der anderen Ebene
77 ist aber das Jugendamt beteiligt und wir als Schule, und das ReBBZ, was ja
78 dann wieder eine staatliche Stelle ist.

79

80 D.h., das ganze Konzept ist so eine Art Mischkonzept?

81

82 Das ist ein Mischkonzept, genau. Und wir haben auch ganz tolle Erfahrungen
83 mit Basis & Woge und Verikom gemacht, da haben wir mal einen
84 interkulturellen Elternabend organisiert, was ja den Schülern indirekt zwar aber
85 auch zu nutzen ist, weil auch die Eltern gute Beratung brauchen. Unsere Eltern
86 hier im Stadtteil haben große Schwierigkeiten, ihre Kinder beruflich zu
87 orientieren, weil sie mit ihrem kulturellen Hintergrund zum Beispiel all diese

88 Ausbildungsplätze oder das duale System nicht durchschauen oder gar nicht
89 kennen und auch nicht wertschätzen können, weil in ihren eigenen Kulturen ist
90 ein Handwerksberuf nichts wert, das ist eher auf der unteren Schiene der
91 sozialen Schiene, sagen wir mal für die türkischen, für die türkischen Migranten
92 ist das häufig so, dass einen Handwerksberuf nichts gilt in ihrer Community und
93 dass die möchten, dass ihre Kinder Anwalt werden oder Händler. Das sind hoch
94 geschätzte Berufe und da ist ganz viel Aufklärungsarbeit vonnöten und deshalb
95 haben wir da eben mit Basis und Woge und Verikom auch einen
96 Kooperationsvertrag gehabt, aber im Umbruch der „D23-Schulen“ sollten wir
97 das mehr in 5/6 ansiedeln und konnten die auch nicht mehr benutzen, weil die
98 das auch nicht mehr angeboten haben.

99
100 Wenn ich das so richtig verstanden habe, bedeutet das, dass im Grunde
101 genommen die Eltern durch diese Schnittstelle, die sie mit Verikom unter
102 anderem zur Verfügung haben, auch ein Stück weit Aufklärungsarbeit leisten,
103 was die Anforderung der Schule betrifft, ist das so korrekt?

104
105 Ja, so ist es völlig korrekt. Genau. Unterstützung im Ermittlungsprozess könnte
106 man eigentlich sagen, also zum Thema Elternarbeit, um Kinder besser
107 unterstützen zu können, weil es mangelt eben auch an der Eltern-Mitarbeit an
108 dieser Schule und das ist für die Kinder aber auch wieder schlecht, wenn Eltern
109 schon Schule aufgrund der Sprachbarriere ungern betreten, weil sie Schule
110 mehr als Behörde noch immer wahrnehmen. Da kommt ja auch ab und an mal
111 so ein ernster Brief nachhause, dann mussten wir einen anderen Zugangsweg
112 zu den Eltern senden und das haben wir dann so versucht.

113
114 Es gibt ja Schulgremien, die offen für Eltern sind und Elternsprechtage, können
115 Sie mir hierzu was sagen?

116
117 Es gibt nicht mehr Elternsprechtage bei uns, sondern Lern- und
118 Entwicklungsgespräche, weil die ja doch mittlerweile mit einer gezielten Absicht
119 mehr geführt werden, deshalb heißt es heute Lern- und Entwicklungsgespräche,
120 weil so ein reiner Elternsprechtage manchmal nur in ein Hin- und Her-
121 Geschimpfe ausarten konnte, je nach Charakter. Und mit einer klaren
122 Zielsetzung, mit einem klaren Inhalt, was wird da eigentlich besprochen, mit
123 einer Vorplanung des Gesprächs auch durch die Klassenlehrer, ist es doch jetzt
124 eigentlich mit einer besseren Basis durchzuführen. Aber Eltern, also gerade
125 Kinder mit Eltern aus schwierigen Verhältnissen, da ist es ja so, dass die Eltern
126 auch nicht unbedingt, egal aus welchem Grund, nicht in Schule erscheinen
127 häufig. Das ist dann eher unser Problem, dass die Eltern überhaupt nicht, in
128 keiner Form, weder auf dem Elternabend noch beim LEG, manchmal sogar im
129 ganz schlimmen Fall, wenn man sie bestellt, zu einem Extratermin. Auch wenn
130 man guckt, dass es in deren Arbeitsplan passt, sie kommen nicht. Das haben
131 wir auch, in Einzelfällen. Da machen wir auch viele Hausbesuche in diesem
132 Rahmen. Dann gehen wir hin, aber auch stärker bezogen da drauf, wenn dann
133 die Kinder nicht kommen. So, wenn es thematisch nicht ist, dann können wir da
134 nicht hingehen. Wir können niemandem ein Gespräch aufzwingen. Wenn's aber
135 im Zusammenhang mit fehlendem Schulbesuch steht, dann dürfen wir das
136 aufzwingen.

137

138 Was gibt es da noch für ein Instrument, wenn zum Beispiel Schulverweigerung
139 vorliegt oder längere Fehlzeiten vorliegen?

140

141 Das ist ganz unterschiedlich, erstmal gehen ja die Klassenlehrer direkt in den
142 Kontakt mit den Eltern, wenn da überhaupt nichts zu Stande kommt, also im
143 positiven, dass sich was verändert, dann gehen die in Kontakt mit dem
144 Beratungsdienst, dann wird mit dem Kind und dem Beratungsdienst ein Termin
145 vereinbart, und dann wird halt geguckt, was können wir da tun für dieses Kind.
146 Im Zweifel, wenn da nach einiger Zeit der Beratung, der Ideensammlung, woran
147 könnte es liegen, und das Kind trotzdem nicht weiterkommt, dann haben wir
148 eben das Projekt „zweite Chance“, Schulverweigerer. Da lassen wir uns dann
149 wirklich helfen, weil die haben eine kleine Gruppe, die haben dann mehr
150 Ressourcen für diese Schüler und diese Schüler haben ja ein Problem mit
151 Schulbesuch und dann erstmal nur 3-4 Stunden am Tag, das kriegen dann
152 manche dann doch eher hin. Und binden sich so nach und nach dann doch
153 wieder ein in Schule.

154

155 Gut. Wollen wir nicht zu viel vorwegnehmen, wir haben ja zum Schluss nochmal
156 „Ausgleich sozialer Benachteiligung“, das passt da auch ganz gut rein. Vielen
157 Dank erstmal. Wir haben jetzt den zweiten Schwerpunkt „Vernetzung und
158 Kooperation im Stadtteil“. Das haben wir jetzt eigentlich auch doch größtenteils
159 schon durch.

160

161 Eins habe ich noch vergessen, mit dem Kulturpalast sind wir über die
162 Neigungskurse in engem Kontakt, das macht einer unserer Sozialpädagogen
163 und organisierte auch Tanzgruppen aktuell.

164

165 Aja, Schulsozialpädagogen, wie ist da die Zusammenarbeit, wie funktioniert das
166 hier? Zum Beispiel im Beratungsdienst?

167

168 Die haben einmal wöchentlich eine Sitzung, koordinieren das, beraten sich
169 auch gegenseitig, weil bei ganz schwierigen Schülern brauchen wir
170 Unterstützung. Dann beraten die sich mit den Abteilungsleiterinnen und wir
171 gucken, ob es eine Möglichkeit gibt, was kann man mit diesen Schülern
172 machen. Da fällt mir ein, wir haben noch einen Kooperationspartner, das ist die
173 Produktionsschule, ich glaube, „Sprungbrett“ ist da der Anbieter und wir
174 arbeiten ganz eng mit der Produktionsschule Horn und Bergedorf zusammen,
175 weil wenn so ein Schüler in 9 oder 10 so gar keinen Weg mehr findet, wir haben
176 auch teilweise Schüler, die in Heimen untergebracht werden, dann kommen sie
177 wieder an Schule, teilweise aber noch mit noch immer nicht genügend
178 bearbeiteter Problematik und finden dann auch nicht mehr ins, bei uns
179 jedenfalls nicht mehr, so richtig ins Schulsystem zurück, und wenn sie dann
180 noch praktische Anlagen haben, dann gucken wir sehr häufig, dass wir dann
181 sagen, o.k., das wär vielleicht mal eine Idee für das Auszeitmodell, lass ihn
182 doch mal drei Monate gucken, ob das passen könnte. Und dann gehen solche
183 Schüler, die haben dann auch keinen Abschluss, weil es ist ja teilweise auch
184 erst die 9. Klasse in der Auszeit, gehen dann über das Auszeitmodell und dann
185 über die Genehmigung der Behörde in Klasse 10, häufig schon in Klasse 10

186 vorzeitig in die Produktionsschule. Und werden da aber gut angebunden, wir
187 haben da gute Erfolge, dass solche Schüler dann auch noch einen
188 Schulabschluss schaffen, wenn sie denn einigermaßen da mitziehen und
189 wollen, dann bietet ja die Produktionsschule auch den Abschluss ISA mit an als
190 externe Prüfung, also wir müssen wirklich immer von Fall zu Fall ganz genau
191 gucken, was passt für den einzelnen Schüler, wo kriegen wir den noch sinnvoll
192 unter.

193

194 Da fällt mir ein, das hat mir Herr Juhl vor einigen Tagen erzählt, dass dieses
195 individuelle Konzept auf einzelne Schüler eingeht, es wird nach deren
196 persönlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen beispielsweise ein Lernplan erstellt.

197

198 Ja, wir haben eine ICH-Werkstatt hier, das hat Frau Krell gestartet vor einem
199 Jahr, das ist aber eine schulinterne Sache, da haben wir im Moment keine
200 Außenunterstützung oder so, sondern das ist so, dass Schüler, die im
201 Unterricht so gar nicht lernen oder ein hohes Störpotenzial haben, dass sie
202 dann zeitweise, phasenweise aus dem Unterricht in einen etwas ruhigeren
203 Raum mit weniger Mitschülern übergeleitet werden, aber systematisch, da wird
204 vorher drüber gesprochen im Jahrgangsrat, dass es vielleicht jetzt passend ist,
205 dass der da einen Plan bekommt und regelmäßig diese ICH-Werkstatt auch
206 besucht. Dann gibt es für den Schüler einen Lernplan für die Zeit, bestimmte
207 Stunden, in denen er in dieser ICH-Werkstatt ist, um so eine Ruhe-Tönung in
208 den Lernprozess hinein zu bekommen. Also eigentlich könnte man sagen,
209 nochmal so eine Übungswerkstatt, aber auch so ein bisschen so eine
210 Ruhetönung, weil manche Kinder wirklich schlecht in der Gruppe lernen
211 können.

212

213 Und diese Gruppen sind auch kleiner?

214

215 Sehr viel kleiner, da sitzen also so 4-5 Schüler maximal.

216

217 Und seit wann haben Sie das?

218

219 Das haben wir seit dem letzten Schuljahr.

220

221 Also auch noch nicht so fürchterlich lange?

222

223 Nein, das haben wir noch nicht so fürchterlich lange, also die „180°-Gruppe“
224 haben wir jetzt seit vier Jahren. Dann haben wir die „2. Chance“, die läuft auch
225 seit drei Jahren. Aber wir haben ja früher auch schon Schüler in die „2. Chance“
226 abgegeben, aber diese schulinterne, schuleigene „2. Chance“, die haben wir
227 jetzt seit drei Jahren erst so richtig, aber eben auch mit, finde ich, ganz guten
228 Erfolgen aus meiner Sicht, weil auch Schüler wirklich zurückgeführt werden aus
229 der zweiten Chance. Da haben wir auch ein gutes Beispiel von einem Schüler,
230 der war völlig schulfern, der war im Kopf völlig schulfern, eigentlich hat er nicht
231 so furchtbar viel geschwänzt, es gab auch Tage, wo er mal nicht in die Schule
232 gekommen ist, aber er war vor allen Dingen, weil wir haben bei dem Konzept
233 auch überlegt, es muss nicht nur unbedingt die körperliche Abwesenheit ein
234 Zugangsgedanke sein, sondern es kann auch, der Schüler ist im Kopf völlig

235 abwesend von Schule sein, als Zugangsgrund. Und das war bei ihm eher der
236 Fall. Und durch die Übungs-Schleife, er war nur ein halbes Jahr drin, er wollte
237 gar nicht so super gern dahin, hat sich am Anfang sehr gesperrt, und dann
238 haben wir erstmal probiert, Probeweche hin und her, also ganz viel dran
239 gearbeitet. Dann war er ungefähr ein halbes Jahr da, ist dann zurückgeführt
240 worden in die Klasse und hat funktioniert, bei ihm, also es gibt auch durchaus
241 positive Beispiele. Wo wir ein bisschen Schwierigkeiten haben und auch noch
242 keine Idee haben, sind unsere Roma- und Sinti-Mädchen, weil die von ihren
243 Familien auch so beraten werden, du brauchst überhaupt nichts machen, du
244 brauchst auch keinen Schulabschluss und wir bringen dich schon irgendwie in
245 der Sippe unter, verheiraten dich... Weil das ist kaum zu durchbrechen, wenn
246 die dann nicht von sich aus lernen wollen, weil dann lehnen die sich zurück
247 nach dem Motto, ja dann brauche ich auch nicht in die Schule, dann brauche
248 ich auch nicht lernen, weil die sorgen ja schon für mich. Und diese Kinder
249 unterzubringen, ist die größte Herausforderung und da haben wir noch keine
250 gute Idee. Ich habe mal mit Freude im Radio gehört, im NDR, es gibt einen
251 Roma- und Sinti-Sozialarbeiter an einer Schule, aber das ist ein Tropfen auf
252 dem heißen Stein und der kann ja auch nur an seiner Schule arbeiten.

253

254 Das hatte ich auch gerade gedacht, da müsste es eine Schnittstelle in Form von
255 interkultureller Vermittlungsarbeit geben.

256 Also die, die aus der Community lernen wollen, wenn die Schüler von sich aus
257 ein Lerninteresse haben, dann ist es überhaupt kein Problem, dann durchlaufen
258 die die Schule eigentlich gut, das sind ja keine dummen Menschen, sondern
259 das sind nur Menschen, die eine andere Haltung zu Schule haben und zum
260 öffentlichen Lernsystem haben, dann läuft das. Die machen dann auch ihre
261 Abschlüsse hier. Nur wenn in der Familie so die Haltung, du bist ein Mädchen,
262 das ist alles nicht so schlimm, wir sorgen für dich und dieses Mädchen selber
263 auch nicht so ein hohes Lerninteresse hat, dann lehnen diese Mädchen sich
264 zurück häufig und sagen o.k., dann habe ich es auch nicht nötig, was soll ich
265 mich dann anstrengen.

266

267 Apropos Lerninteresse, da müssen ja auch Anreize in der Familie auch
268 geschaffen werden, und wenn die nicht vorhanden sind, dann wird es schwierig.
269 Zumal existiert bei Sinti und Roma-Familien ein sozusagen geschlossenes
270 Familiensystem, und das ist ja meist sehr hierarchisch aufgebaut. Um einen
271 Fuß in die Tür zu bekommen, das weiß ich das als Sozialarbeiter, muss man
272 erstmal wissen, wer hat überhaupt das Sagen in der Familie hat. Das ist
273 nämlich gar nicht so klar. Es ist nicht zwangsläufig der Vater. So einen Fall
274 kenne ich aus meiner Fallarbeit im ASD.

275 Noch ein anderes Stichwort: Inklusion. Es gibt ja die sogenannten
276 Inklusionshelfer. Können Sie mir dazu was sagen?

277

278 Inklusionshelfer, da fällt mir nur das BU-Netzwerk ein, da haben wir einen
279 Kontakt mittlerweile zum BU-Netzwerk aufgebaut, also das ist
280 berufsorientierend logischerweise. Und wir haben für drei unserer inklusiven
281 Schüler jetzt jemanden gewinnen können über das BU-Netzwerk, die dann im
282 Berufsorientierungsprozess berät. Die haben alle einen Schulabschluss und da

283 gucken wir jetzt, wie kriegen wir die irgendwie sinnvoll untergebracht,
284 möglicherweise auch über die AV-Inklusion.

285
286 Was heißt AV?

287
288 AV heißt Ausbildungsvorbereitung, und die können dann auch den ISA nochmal
289 nachträglich abnehmen bei diesen Schülern in Klasse 11, wenn die eventuell
290 über eine berufliche Orientierung dann doch wieder ans allgemeinbildende
291 Lernen herangeführt werden. Dann gibt es auch nochmal eine externe ISA-
292 Prüfung, auch im 11. Schulbesuchsjahr AV. Es gibt für unsere normalen
293 Schüler eine AV nach Klasse 10, wenn die keinen Ausbildungsplatz haben, da
294 gehen die regelhaft ja mittlerweile hin, und bei den Schülern haben wir im Blick,
295 dass wir sagen, vielleicht sollten die schon vorzeitig in Klasse 10 in eine AV-
296 inklusiv eintreten. Klar haben wir teilweise Schüler ohne Abschluss, haben wir
297 aber nicht zu viele an dieser Schule, ich weiß nicht, ob Sie unsere
298 Schulstatistiken schon mal eingesehen haben, wir hatten im letzten Schuljahr
299 drei Schüler, die hier ohne Abschluss nur waren, das ist sehr wenig für 120
300 Schüler an einem Brennpunkt, also da haben wir ganz hart dran gearbeitet,
301 dass sie irgendwie dann doch alle einen Abschluss gekriegt haben. Im letzten
302 Schuljahr hatte ich im Jahrgang mit 120 Schülern zehn Schüler, die keinen
303 Abschluss haben, die aber in diesem Schuljahr noch den Abschluss
304 nachmachen können und wenn man dann so einen ganz extremen
305 Schulverweigerer hat in so einem Jahrgang, also ich habe eine Schülerin, die
306 ist von einer anderen Schule gekommen, ist auch betreut worden von der Stelle
307 für Gewaltprävention, die wir auf der Obacht-Liste, Schulwechsel, wir haben sie
308 hier zwei Tage gesehen, haben dann intensiv Kontakt gesucht, damit sie
309 herkommt und in dieser ganzen Entwicklung ist sie dann mal teilweise sogar
310 vom Referat für Gewaltprävention schulisch betreut worden mit ein paar
311 Stunden, damit sie irgendwo überhaupt mal wieder eine Lernanbindung hat, hat
312 aber nicht wirklich funktioniert. Und irgendwann hat das Gericht gesagt,
313 sämtliche Jugendhilfe, sämtliche Gelder vom ASD werden komplett eingestellt,
314 weil diese Familie sich komplett verweigert. Das einzige, was wir machen
315 konnten, war, mit Bußgeld nur noch zu reagieren. Weil sie das dann ja formal
316 abarbeiten müssen, weil wir kriegten dieses Kind nicht in die Schule. Unser
317 "Cop-for-You" hat einen Hausbesuch mitgemacht, die kam nicht, und die Mutter
318 hat auch nichts unterstützt und das Gericht hat dann irgendwann gesagt, ok,
319 hier, dann ziehen wir jetzt alle Gelder ab, es muss dann irgendwann mal weh
320 tun, hat aber nicht weh getan. Es ist trotzdem nichts passiert. Es ist dann ein
321 formaler Akt, der auch nicht weiterhilft, aber wenn alle Institutionen dann sagen,
322 Schule mach mal, alle Hilfsorganisationen und alle Hilfsbereiche ihre Hilfe
323 herausziehen, Schule mach mal, da blieb uns nur noch formal-juristisches
324 Bußgeld, weil natürlich müssen wir was machen, wenn hier eine Schülerin nicht
325 auftaucht. Aber wir haben unsere Mittel auch ausgeschöpft und die
326 Bußgeldstelle schickt ein einziges Mal jemanden da vorbei, zum Abholen, wir
327 haben hier keinen Abholdienst an der Schule, wer soll das leisten täglich.

328
329 Ja, da müsste eigentlich schon richtige Jugendhilfe, aber Sie sagten, da war ja
330 sogar der ASD.

331

332 Der Richter hat alles rausgenommen, alle Gelder, nach dem Motto, das muss
333 mal richtig wehtun. Aber es hat nicht wehgetan.

334
335 Aber das ist verwunderlich. Ich wunder mich gerade, dass das Gericht so urteilt,
336 weil eigentlich ist es ja ein pädagogisches Problem. Man darf da eigentlich
337 nichts herausnehmen, man muss da eigentlich mehr rein tun.

338
339 Also sie hat Therapie gekriegt, sie hat in einer Wohngruppe gewohnt, dann ist
340 sie zu der Mutter zurück. Also es ist ganz viel reingesteckt worden, die kam ja
341 mit diesem Bündel hier an und ich weiß auch gar nicht, warum die einen
342 Schulwechsel machen sollte. So im Nachhinein war das völlig, das war, einen
343 Problemfall an eine andere Schule schicken, weil die Probleme waren in der 5.,
344 6., 7. Klasse und in der 8. Klasse kommt sie hierher, wechsel mal die Schule.

345
346 Also im Grunde genommen keine richtige Problem-Aufarbeitung und es wurde
347 verschleppt.

348
349 Es waren ja ganz viele Menschen dran, und das, was sie so erlebt hatte, war
350 auch wirklich hochbrisant für das Kind selber, sie war erst Opfer, anschließend
351 ist sie dann aber auch mit in so eine Täterschaft, deshalb ja auch auf die
352 Obacht-Liste, dann hat sie ja Therapie gekriegt. Die Therapeutin hat eine ganze
353 Zeit gesagt, die ist überhaupt nicht gruppenfähig, dann haben die gesagt, ok,
354 dann mach du mal was schulisch mit ihr, haben Material rüber geschickt, damit
355 sie irgendwas machen konnte, aber wenn Menschen keine Hilfe annehmen
356 oder keine Veränderungen einzeln passieren, da ist ganz viel gelaufen, wirklich,
357 dann kann Schule die auch nicht erreichen, weil wenn jemand eine intensive
358 Therapie durchlaufen muss, was sollen wir dann da noch tun. Das sind wir ein
359 bisschen hilflos mit unseren Mitteln hier. Das muss man ganz klar sagen.

360
361 Ich bin ja seit über sieben Jahren schon beim ASD und ich hatte ein bis zwei
362 Kandidaten, da war das so ähnlich. Man weiß nicht, was man machen soll und
363 ein Fall endete sogar sehr tragisch. Der war allerdings schon volljährig als
364 verstarb, leider, da war ich Fallmanager. Da habe ich ziemlich viel investiert und
365 bin dem doch erfolglos hinterhergelaufen.

366
367 Wir haben bei ihr natürlich auch alles versucht. Wir haben überlegt
368 Produktionsschule, wir haben überlegt „zweite Chance“, wir haben das alles
369 überlegt, aber es ist auch nichts angenommen worden, weil zudem muss man
370 ja die Unterschrift der Eltern haben. Und die Anbindung des Kindes, dass sie da
371 überhaupt, also wir machen das mit der Produktionsschule so, dass wir die
372 dann mal 14 Tage einfach mal zum Schnuppern hinschicken, das machen wir
373 netterweise umsonst. So, wenn die da aber überhaupt nicht ankommt oder nur
374 einen Tag da ist und da auch keine Anbindung gelingt, weil wenn einer nur
375 einen Tag oder einen halben Tag irgendwo kommt, dann kann man ihn nicht
376 einbinden, wie soll das denn gehen. Und dann wieder nicht mehr erscheinen.
377 Und dann nimmt auch unsere Produktionsschule die Schüler nicht, weil die
378 können genauso wenig hinter ihnen herlaufen. Ein bisschen hingehen gehört
379 dazu und die ist nirgendwo angekommen.

380

381 Hört sich wie ein schwerer Fall an. Da kann man schon fast an eine
382 geschlossene Einrichtung bis zur Volljährigkeit denken. Aber das ist nicht
383 einfach umzusetzen.

384

385 Und es ist auch vom ASD-Mitarbeiter ein bisschen abhängig. Weil wir haben
386 hier eine gehabt, die war in der 7./8. Klasse immer verschollen, wirklich
387 verschollen, die ist abgehauen von zuhause, aus den Wohngruppen, die ist
388 dann immer von der Polizei aufgegriffen worden und der Kollege vom ASD
389 sagte, Frau Müller, Sie wissen, was in geschlossenen Heimen sitzt und ich
390 weiß, was in geschlossenen Heimen sitzt. Und sie war so in der Rapper-Szene.
391 Und eigentlich relativ da wohlbehalten. Wenn sie dann zwar auch nicht in die
392 Schule kam, aber das waren keine bösen Menschen. Die haben sie da nicht
393 vergewaltigt, die haben sie nicht auf den Strich geschickt, sondern sie hat
394 einfach auch altersuntypisch so früh sich ausgelebt, könnte man sagen, weil sie
395 von Vater und Mutter immer nur zu spüren bekam, ich will dich nicht, ich will
396 dich nicht, ich kann dich grad mal nicht brauchen. So, und da ist sie einfach zu
397 früh in eine Szene reingeraten, die sie zumindest vom Unterricht abgehalten
398 hat, aber das ist keine böse Szene gewesen. Sie ist vom Schulbesuch
399 abgehalten worden, aber keiner, der sie wirklich körperlich angegangen ist. Weil
400 die Problematik war bei einer anderen Schülerin im Hintergrund. Und dann hat
401 der ASD-Mitarbeiter gesagt, Sie wissen aber, was in geschlossenen Heimen
402 sitzt. Da habe ich die möglicherweise hinterher an der Nadel oder ich hab sie
403 auf dem Strich. Und wir kannten sie ja, wir haben sie ab und an hier gehabt.
404 Das ist eigentlich ein total fröhliches, nettes Mädchen gewesen, so, von ihrer
405 Haltung her. Und das ist auch nicht kaputtgegangen, obwohl sie auf der Straße
406 war, und irgendwo abgehauen, weil sie immer Unterschlupf bei wirklich ganz
407 netten Leuten gefunden hat. Und sie ist auch nicht gewalttätig aufgefallen. Die
408 haben wir mittlerweile wieder eingefangen, die sitzt jetzt bei uns in der „zweiten
409 Chance“ und hat jetzt von sich aus die Absicht, wieder in ihre Klasse
410 zurückzukehren. So ganz klappt es noch nicht, weil sie noch nicht mit der
411 erforderlichen Regelmäßigkeit auftaucht, aber da war es vielleicht ganz gut, sie
412 nicht in ein geschlossenes Heim zu packen, weil da wäre sie vielleicht noch
413 kaputter rausgegangen. Weil das ist ja auch immer so eine Abwägung.

414

415 Ja, das ist das letzte Instrument, was man eigentlich überhaupt anwenden will.
416 Man hat sozusagen eine Wächterstellung seitens des Jugendamtes.

417

418 Ich konnte den Kollegen gut verstehen, als er sagte, was erreichen wir für sie,
419 machen wir sie noch kaputter oder vielleicht kriegen wir sie dann doch nach und
420 nach stabilisiert. Und er hatte Recht.

421

422 Ich habe noch eine letzte Frage. Es gibt ja die so genannten
423 Stadtteilkonferenzen, das kennen Sie ja sicherlich. Nehmen Sie an so etwas
424 teil?

425

426 Teilweise, also das machen wir noch nicht so systematisch. Wenn, dann geht
427 auf jeden Fall unser Ganztages-Koordinator hin, aber mehr so um
428 Neigungskurs-Themen zu besprechen. Wir haben aber auch dadurch zum
429 Beispiel mit einem Alten-Wohnheim so eine halbe Kooperation durch

430 Kennenlernen, durch Gespräche mit den Verantwortlichen da hergestellt, so
431 dass wir da auch mal einen Schülerpraktikanten unterbringen konnten, das ist
432 ja für Schüler auch ein Ausbildungsmarkt, zum Beispiel, die, die in dem sozialen
433 Bereich arbeiten wollen. Altenpfleger ist ein Beruf, den man auch mit nicht so
434 hohen Einstiegsabschlüssen erreichen kann und da haben wir durchaus so eine
435 Absprache-Kooperation. Oder wenn Schüler mal sich hier völlig daneben
436 benehmen, da gibt es ja hier bei uns Paragraph-49-Konferenzen, dass wir da
437 auch Absprachen haben, dann gehen die mal ins Altenheim für 2-3 Tage,
438 unterstützen die älteren Menschen dort, um auch das soziale Lernen da mal ein
439 bisschen in den Köpfen anzuregen je nach Problem, was da auf der Paragraph-
440 49-Konferenz verhandelt wurde, wo mangelt es denn, ist es der Bereich
441 soziales Lernen? Dann schicken wir Schüler auch dort ganz gern hin.

442

443 Was sind Paragraph-49-Konferenzen?

444

445 Das ist so eine Ordnungsmaßnahmen-Konferenz. Da geht es darum, wenn
446 Schüler, wenn es irgendeinen Vorfall gab, das kann ein Gewaltvorfall sein, das
447 kann eine massive Respektlosigkeit sein, es kann aber auch, sagen wir mal, ein
448 absolut unangemessenes Verhalten Mitschülern gegenüber sein. Da
449 verhandeln die Lehrer dann darüber, was ist eine sinnvolle pädagogische
450 Maßnahme, und dann gibt es auch richtige strafende Maßnahmen, dass man
451 Schüler dann mal phasenweise vom Unterricht ausschließt. Und das ist dann
452 ganz unterschiedlich, was wir da je nach Vorfall auch verhandeln, sozusagen
453 als Kollegengruppe.

454 Das kann sein, dass ein Schüler mal zwei Tage ausgeschlossen ist, er aber
455 sehr gern in die Schule geht und ihm das wirklich ein bisschen wehtut und er
456 das vermeiden will und daraufhin wirklich sein Sozialverhalten verändert. Es
457 kann aber eben auch sein, dass er sehr unkooperativ mit Mitschülern umgeht,
458 denen was gestohlen hat oder so, dass man dann mal sagen kann, ok, der geht
459 vielleicht wirklich mal ins Altenheim, das passt dann vielleicht, dass er mal sieht,
460 dass es Menschen mit Problemen gibt und dass man sich dann mal ein
461 bisschen freundlich und nett verhält in dieser Welt. Das müssen sie ja auch
462 lernen, weil sie das teilweise in ihren Familien nicht lernen.

463

464 Vielen Dank für das Interview.

Exemplarische Auswertung des Experteninterviews II gemäß zusammenfassender Inhaltsanalyse

Zeilen 27-28	„Und zwar deshalb sind die ReBBZ entstanden, weil diese Sonderschulen vor dem Hintergrund der Inklusion immer kleiner geworden sind [...].“	Durch Inklusion werden Sonderschulen kleiner. Schaffung neuer Strukturen des ReBBZ	ReBBZ entstand wegen Inklusionsumsetzung in Sonderschulen	Inklusionsumsetzung in Bildungseinrichtungen <u>Inklusion</u> in Bildungseinrichtungen
Zeilen 35-37	„[...] Unterstützung und Beratung in der Regelschule oder möchte man, dass das Kind, die Eltern, ihr Sohn oder ihre Tochter mit Förderbedarf im Bereich Lernen, Sprache oder Verhalten in einer Sonderschule beschult wird.“	ReBBZ bietet Beratung für Schulen an und berät und vermittelt Eltern beim besonderen Förderbedarf ihres Kindes	ReBBZ bietet Beratung an Schulen und Vermittlung beim besonderen Förderbedarf	ReBBZ berät und unterstützt. <u>Angebote und Unterstützungsmaßnahmen</u>
Zeilen 37-38	„Das ist ja bei Inklusion das Entscheidende, dass Hamburg das dem Elternwahlrecht überlässt.“	Wichtiges Merkmal der Inklusionsumsetzung ist das Elternwahlrecht, welches in Hamburg ausgeübt wird.	Elternwahlrecht ist ein wichtiger Bestandteil der Inklusion in Hamburg	<u>Inklusion</u> über Elternwahlrecht in Hamburg möglich Partizipation in Hamburg
Zeilen 48-51	„Eltern kommen mit Schulproblemen oder auch Konflikten mit der Schule in die Beratungsabteilung. Dann natürlich die Jugendämter, Kinder- und Jugendpsychiater, die Polizei, jeder, der irgendwie was mit einem Schulproblem zu tun hat, kann sich an die Beratungsabteilung wenden.“	Eltern und Institutionen nehmen bei Schulproblemen Kontakt zur Beratungsstelle des ReBBZ auf.	Eltern und Institutionen nutzen die Angebote des ReBBZ	Beschreibung der Möglichkeiten und Zugänge des ReBBZ <u>Zugänge</u> und Möglichkeiten des ReBBZ
Zeilen 51-54	„[...] irgendwelche Bewohner des Stadtteils, denen zum Beispiel auffällt, dass sie im Hof vormittags um 10:00 Uhr immer ein Kind sehen, von dem man denkt, das müsste doch eigentlich in der Schule sein.“	Bewohner melden sich beim ReBBZ, wenn ein Kind nicht zur Schule geht.	Angebote des ReBBZ werden angenommen Beschreibung der Lebenslage im Stadtteil	Zugänge des ReBBZ werden im Stadtteil angenommen <u>Zugänge</u> des ReBBZ <u>Lebenslage der Zielgruppe</u>
Zeilen 58-61	„[...] sehr viele verschiedene Institutionen und Teilnehmer, landet dann im Sekretariat, die Stichworte zu der Anfrage werden aufgenommen und einmal in der Woche wird das im multiprofessionellen Team zwischen Psychologen, Sozialpädagogen und Lehrern verteilt.“	Anfragen beim ReBBZ werden durch ein multiprofessionelles Team bearbeitet.	ReBBZ arbeitet multiprofessionell	Multiprofessionelles Arbeiten Ausgleich sozialer Benachteiligung in Schule und Stadtteil <u>Inklusion</u>
Zeilen 79-81	„[...] wenn Schüler selbst hier ankommen und sagen: <Ich habe Probleme mit meinem Lehrer, ich brauche Hilfe>, das ist also wirklich ein offener Zugang.“	Jeder kann Kontakt herstellen, selbst Schüler melden sich und werden beraten.	Offener Zugang zu den Beratungsgeboten des ReBBZ	Zugänge zum ReBBZ <u>Zugänge</u>

Zeilen 99-102	„Das geht dann im Wesentlichen an die Beratungsabteilung des ReBBZ, die dort vor Ort beraten und auch unterstützen, also tatsächlich auch zum Teil mit im Unterricht sind.“	Schulen werden beraten und unterstützt, z.B. durch Schulbegleitung.	ReBBZ bietet Schulen Unterstützung an.	Unterstützung bei Schulproblemen <u>Angebote und Unterstützungsmaßnahmen</u>
Zeilen 102-105	„Sie wissen vielleicht, dass das Verfahren zur Schulbegleitung für Kinder mit psychosozialen Beeinträchtigungen jetzt an die ReBBZ gewandert ist, d.h. wir können auch über dieses Instrument in der Schule einzelne Schülerinnen und Schüler intensiver einzeln unterstützen.“	Schulbegleitung für Schüler wird über ReBBZ durchgeführt und Schulen angeboten.	Schulbegleitung für Schulen als Instrument für benachteiligte Schüler	Unterstützung bei Schulproblemen <u>Inklusion</u> <u>Angebote und Unterstützungsmaßnahmen</u>
Zeilen 106-109	„Es gilt zu gucken, ob dieses Kind tatsächlich einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen, Sprache oder emotionale Entwicklung hat. Dann ist die Schule im Zuge der Inklusion dafür mit Sonderschullehrern ausgestattet, die unterstützen.“	ReBBZ unterstützt Sonderschulen bei der sonderpädagogischen Bedarfsfeststellung und Umsetzung des Bedarfs.	Besondere Lernbehinderungen des Schülers werden gemeinsam mit der Sonderschule bearbeitet.	ReBBZ unterstützt Sonderschulen <u>Angebote und Unterstützungsmaßnahmen</u>
Zeilen 109-111	„Außerdem haben die Schulen schon seit langem in der Regel Beratungsdienste oder wenigstens Sozialpädagogen oder Beratungslehrer, haben also eine ganze Menge eigener Ressourcen, mit denen sie schwierige Situationen unterstützen.“	Unterstützung für lernschwächere Kinder und Jugendliche gibt es in Schulen seit Längerem.	Schulen haben Zusatzangebote bei Schulproblemen.	Ausgleichsmechanismen bei Schulproblemen <u>Angebote und Unterstützungsmaßnahmen</u>
Zeilen 123-124	„[...] im Stadtteil Billstedt, unser Schulteil hier, die Bildungsabteilung des ReBBZ in der Schule Hauskoppelstieg, das war früher eine Förderschule im Bereich Lernen.“	Unterrichtsräume des ReBBZ befinden sich in der Schule Hauskoppelstieg.	Kooperation mit der Schule	<u>Vernetzung im Stadtteil</u>
Zeilen 123-124	„Jetzt sind die Schulteile des ReBBZ für alle drei Punkte zuständig: Lernen, Sprache und emotionale / soziale Entwicklung, d.h. wir haben eine Bandbreite von Schülern dort, die geht von dem stark lernbehinderten Kind an der Grenze zur geistigen Behinderung bis möglicherweise dem massiv auffälligen Gymnasiasten.“	Zuständigkeiten mehrerer Schulteile obliegen dem ReBBZ. Beschulung von stark lernbehinderten Kindern bis zu auffälligen Gymnasiasten	Beschreibung des Tätigkeitsbereichs und der Nutzer des ReBBZ	ReBBZ als Unterstützungssystem für benachteiligte Schüler <u>Angebote und Unterstützungsmaßnahmen</u>

Zeilen 124-127	„[auffälliger] Gymnasiast, was man sagen muss, ist relativ selten, aber Kinder mit emotionalen / sozialen Verhaltensproblemen, die wenigstens den mittleren Bildungsabschluss erreichen können, die haben wir immer wieder.“	Wenig auffällige Gymnasiasten, mehr Schüler mit Verhaltensproblemen, die ihren mittleren Abschluss bei ReBBZ schaffen könnten	Die meisten Nutzer haben Verhaltensprobleme, können aber ihren mittleren Abschluss schaffen.	Beschreibung der Schülerschaft des ReBBZ <u>Lebenslage der Kinder und Jugendlichen</u>
Zeilen 133-139	„Hinzu kommt, dass sehr viele Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen und Sprache inzwischen in die Inklusion gegangen sind. Und in unseren Schulleisten landen ganz häufig die Kinder, die an ihrem massiv herausfordernden Verhalten scheitern. D.h. wir haben eine außerordentlich schwierige Schülerschaft, wenn Sie das als Zahl tatsächlich mal sehen, wir sind das neulich einmal durchgegangen, von 150 Schülern, die wir an dem Standort Hauskoppelstieg haben, sind 50 wirklich mehrfach belastet, haben ganz massiv herausforderndes Verhalten.“	Viele Kinder mit dem Förderschwerpunkt „Lernen und Sprache“ werden gefördert. Zudem häufig mit massiv herausfordernden Verhalten. Die schwierige Schülerschaft nimmt zu, ca. ein Drittel ist mehrfach belastet.	ReBBZ-Beschulung von mehrfach belasteter Schülerschaft kommt häufig vor.	Ein Drittel mehrfach belastete Schüler werden von ReBBZ beschult. Beschreibung von benachteiligten Schülern aus dem Stadtteil <u>Inklusion</u> <u>Lebenslage der Kinder und Jugendlichen</u> Bildungsungleichheiten im Stadtteil
Zeilen 141-142	„[...] sind wir hier in einem Stadtteil mit hoher sozialer Benachteiligung und ohnehin stark belasteten Kindern.“	Stadtteil mit stark belasteten Kindern	Bildungsungleichheiten im Stadtteil mit hoch belasteten Kindern	<u>Lebenslage der Kinder und Jugendlichen</u>

Zeilen 143-151	„[...] erst im Prozess dieser Entwicklung: Wir arbeiten da mit völlig differenzierten Angeboten, also wir lösen in Teilen Klassenverbände auf, und eigentlich hat jedes Kind, zumindest nach den ersten 2 Stunden, dann einen völlig individuellen Stundenplan. D.h. es gibt Angebote, z.B. die Leseförderung, oder Kinder, die auch immer noch nicht alphabetisiert sind, die haben einen Vorbereitungskurs auf den Hauptschulabschluss. Wir haben Schülerfirmen, Kinder, die völlig müde sind vom Lernen, wir haben musische Angebote, wir haben Sportangebote, also ein breites Förderband von Angeboten. Jeder unserer Schülerinnen und Schüler hat quasi einen eigenen Stundenplan, der auf ihn zugeschnitten ist und auf die Bedürfnisse, die dort sind.“	Differenzierte Angebote für benachteiligte Schüler; z.B. Erstellung eines individuellen Stundenplans, Leseförderung oder gar Alphabetisierung einiger Schüler als Vorbereitung für ESA. Benachteiligte und schwierige Kinder und Jugendliche erhalten diverse Angebote und werden individuell beschult und betreut: Anpassung an die Bedürfnisse des Schülers Kooperation mit Betrieben: Schülerfirmen	Hohe Bildungsungleichheiten im Stadtteil Bildungsbenachteiligte Kinder werden durch individuelle Förderung gefördert Konzept noch in der Entwicklungsphase Differenzierte Angebote für benachteiligte Schüler, Individuelle Pädagogik gegen Benachteiligung	Konzept gegen Bildungsungleichheiten noch in der Entwicklungsphase <u>Methoden gegen Bildungsungleichheiten</u> Individuelle Pädagogik ermöglicht Teilhabe <u>Inklusion</u> Viele benachteiligte Schüler in Billstedt
Zeilen 156-159	„Schülerschaft wird immer schwieriger, die Bandbreite der kognitiven Fähigkeiten ist sehr breit. In Billstedt ist das nur eben noch mal potenziert durch die soziale Situation, die man eben zum Teil in Eimsbüttel nicht in dieser ausgeprägten Weise hat wie hier.“	Billstedts Sozialraum wirkt auf die kognitiven Fähigkeiten der Schüler/ Kinder und Jugendlichen	Lebenslage der Kinder und Jugendlichen wird durch den Sozialraum Billstedt beeinflusst.	<u>Lebenslage Kinder und Jugendliche</u> Mehr individuelle Bildungspädagogik seit Inklusionsumsetzung
Zeilen 165-169	„Also eigentlich ist Individualisierung im Unterricht nichts Neues. Jeder normale Lehrer muss auch sehen, dass er tatsächlich möglicherweise auch verschiedene Arbeitsblätter für verschiedene Kinder hat oder so. Das ist natürlich deutlich stärker geworden im Rahmen der Inklusion, wo jetzt tatsächlich also auch Kinder mit richtigem sonderpädagogischen Förderbedarf in einer normalen Klasse sitzen.“	Individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen in Schulen ist nichts Neues. Im Rahmen der Inklusion hat sich dieser Ansatz allerdings verstärkt.	Mehr individuelle Pädagogik im Unterricht für benachteiligte Schüler	<u>Methoden gegen Bildungsungleichheiten</u> Mehr individuelle Bildungspädagogik seit Inklusionsumsetzung

Zeilen 174-178	„[...] im Klassenunterricht individualisiert zu arbeiten, also das schwächere Kind kriegt möglicherweise andere Anforderungen, als das starke Kind, das findet aber immer noch in einem Klassenverband statt, während wir hier jetzt strukturell individualisieren und Klassenverbände in Teilen auflösen und Angebote machen und jedes Kind kriegt quasi ein Paket von Angeboten, was zu ihm passt und nimmt an den entsprechenden Dingen teil.“	ReBBZ arbeitet mit in Teilen aufgelösten Klassenverbänden, hierdurch erhält das Kind ein Paket von Angeboten.	Mehr individuelle Pädagogik im Unterricht für benachteiligte Schüler	<u>Methoden gegen Bildungsungleichheiten</u> Lernanpassung
Zeilen 182-183	„Wir haben in unseren Klassen etwa 14-15 Kinder.“	Kleine Klassen	Kleine Klassen	<u>Methoden gegen Bildungsungleichheiten</u>
Zeilen 190-193	„Im Wesentlichen sind das Sonderschullehrer, die in dem Teil arbeiten. Wir haben natürlich auch eine Ausstattung mit Sozialpädagogen, wenige, aber wir haben sie, manchmal Erzieher im Grundschulteil, also das sind schon andere Berufsgruppen, allerdings nicht hochfrequent, in der Regel sind es Sonderschullehrer.“	kleine Klassen, bei Bedarf werden diese durch Sozialpädagogen und Erzieher unterstützt	Mehr Lernbetreuung Zusätzliche Fachkräfteunterstützung im Unterricht	<u>Inklusion</u> <u>Methoden gegen Bildungsungleichheiten</u> Bildungsunterstützung
Zeilen 201-203	„[...] schon seit dem Jahr 2000, als es gegründet wurde, den Auftrag, aktiv Vernetzung im Stadtteil zu betreiben. Das ist natürlich ganz zentral immer gewesen mit dem Bereich der Jugendhilfe.“	ReBBZ betreibt aktive Vernetzung seit 2000 im Stadtteil, insbesondere mit der Jugendhilfe.	Aktive Zusammenarbeit und Kooperation von ReBBZ mit Trägern im Stadtteil	ReBBZ betreibt aktive Vernetzung im Stadtteil <u>Vernetzung und Kooperation</u>
Zeilen 209-211	„Das ist heute identisch, die Jugendamtsregion ist identisch mit dem Einzugsgebiet des ReBBZ, weil sich relativ zügig herausgestellt hat, dass diese Zusammenarbeit doch die wichtigste ist.“	Zuständigkeitsbereich identisch mit der Jugendhilfe, weil die Zusammenarbeit bedeutsam ist	Zuständigkeitsbereich von Jugendhilfe und ReBBZ identisch: arbeiten eng zusammen	Institutionelle Zusammenarbeit <u>Vernetzung und Kooperation</u>
Zeilen 212-217	„Ich sag gleich, wohin das auch geführt hat insgesamt. Sehr stark im Fokus ist im Moment die Verstärkung der Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie, das ist etwas schwieriger und holpriger im Grundsatz schon als mit dem Jugendamt, was man vielleicht noch verstehen kann, weil private Arztpraxen zum Teil auch anders aufgestellt sind dabei, aber das ist eine Baustelle, an der alle 13 ReBBZ arbeiten.“	Neue Entwicklung: Enge Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie Finanzierung schwieriger, aber im Klärungsprozess	Neue Vernetzungsstrukturen zwischen Schule und Gesundheit bilden sich.	Interdisziplinäre Zusammenarbeit im Stadtteil <u>Vernetzung und Kooperation</u> Sozialräumliche Veränderungen verbessern

Zeilen 216-219	„Sie werden das vielleicht gesehen haben, wir haben hier in Billstedt z.B. die Außenstelle einer kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis auf dem Gelände, die haben hier Räume gemietet und das verstärkt natürlich die Zusammenarbeit.“	Kurze Wege: jugendpsychiatrische Praxis auf dem Gelände des ReBBZ	Bessere Zusammenarbeit durch kurze Wege	<u>Vernetzung und Kooperation</u>
Zeilen 219-220	„Ebenso werden Sie vielleicht gesehen haben, dass wir hier eine vom Jugendamt finanzierte Erziehungsberatungsstelle haben.“	Erziehungsberatungsstelle auf dem Gelände des ReBBZ	Bessere Zusammenarbeit durch kurze Wege	<u>Vernetzung und Kooperation</u>
Zeilen 223-226	„Aber wir sind auch vernetzt mit vielen anderen Institutionen in der Region und es gibt ganz enge Kontakte z.B. mit den Jugendbeauftragten der Polizei, wir haben auch im Beratungsteil früher schon als Rebus einen eigenen „Cop for you“ gehabt hier.“	Enge Kontakte mit Polizei durch „Cop-for-You“-Projekt	Interdisziplinäre Zusammenarbeit im Stadtteil	<u>Vernetzung und Kooperation</u>
Zeilen 230-242	„Am stärksten entwickelt hat sich ja die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe. Entstanden damals eigentlich im Jahre 2006, als wir so gerne das europäisch finanzierte Projekt „Schulverweigerung - 2. Chance“ nach Hamburg kriegen wollten. [...] Wir haben ja die „2. Chance“ an 8 Standorten in Hamburg am Schluss gehabt, weil tatsächlich dort eine enge Kooperation insbesondere zwischen Jugendamt und damals Rebus entstanden ist.“	Kooperation mit der Jugendhilfe am stärksten: Gemeinsames Projekt „2. Chance“	Gemeinsame Projekte zwischen Jugendhilfe und ReBBZ	<u>Vernetzung und Kooperation</u> Schule und Jugendhilfe Enge institutionelle Zusammenarbeit wg. schwieriger Zielgruppe
Zeilen 243-245	„[...] weil diese Kinder, die massiv in der Schule stören, natürlich nicht nachmittags Mami beim Abwaschen helfen, sondern eben auch Kandidaten für die Jugendhilfe sind und in der Regel dort auch bekannt sind.“	Auffällige Kinder und Jugendliche in der Schule sind meist bei der Jugendhilfe bekannt.	Schul auffällige sind in Jugendhilfe bekannt	Institutionelle Zusammenarbeit Bildungsungleichheiten in Billstedt <u>Inklusion</u> <u>Vernetzung und Kooperation</u>

<p>Zeilen 247-253</p>	<p>„[...] im Laufe der folgenden Jahre in Hamburg an die 20 Kooperationsprojekte entwickelt zwischen Regelschulen, damals noch Rebus und dem Jugendamt, die sich jeweils verschiedenen Zielgruppen, die für alle ein Problem waren, zuwandten. Wir haben z.B. hier in Billstedt schon kurz nach der „2. Chance“, die sich ja eher an Ältere, also 12- bis 15-Jährige, wendet, haben wir dann sehr schnell das Grundschulprojekt hier aufgelegt, d.h. eine Beschulung in einer Kleinstgruppe für 6 Grundschüler, die vorher in ihren Grundschulen vollkommen unbeschulbar waren.“</p>	<p>Viele Kooperationsverträge zwischen Schule, Rebus (ReBBZ) und Jugendamt</p> <p>Ihre Zielgruppe war für alle ein Problem</p> <p>In Billstedt wurde nach dem gemeinsamen Projekt „2. Chance“ für 12-15-Jährige das Grundschulprojekt für schwierige Grundschüler gegründet.</p>	<p>Ausgleichsprojekte für Bildungsungleichheiten in Billstedt</p>	<p><u>Methoden gegen Bildungsungleichheiten</u></p> <p><u>Vernetzung und Kooperation</u></p>
<p>Zeilen 258-260</p>	<p>„[...] entstanden die Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule. Das ist bundesrepublikanisch einmalig.“</p>	<p>Rahmenvereinbarung: „2. Chance“ und Grundschulprojekt sind in Deutschland einmalig</p>	<p>Institutionelle Hamburger Zusammenarbeit in Deutschland einmalig</p>	<p><u>Methoden gegen Bildungsungleichheiten</u></p> <p><u>Vernetzung und Kooperation</u></p>
<p>Zeilen 261-267</p>	<p>„[...] bei den Kindern mit besonders herausforderndem Verhalten immer gemeinsam zu arbeiten. Dort sind zwei Modellprojekte ja entstanden, die inzwischen auch, also die Ressourcen, die dafür zur Verfügung gestellt worden sind, sind in der Stadt auch weitgehend ausgeschöpft jetzt. Für eine kleine Gruppe von 100 extrem herausfordernden Kindern und Jugendlichen ist es jetzt möglich, sogenannte temporäre Lerngruppen für ein Jahr zu führen, die mit einer guten Personalressource von Jugendhilfe und Schule, und zwar paritätisch, ausgestattet sind.“</p>	<p>Kinder mit besonders herausforderndem Verhalten werden in Hamburg mit zwei Modellprojekten bewältigt:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. temporäre Lerngruppe 2. schulintegriertes Modell <p>Finanzielle Ressourcen in Hamburg hierfür weitestgehend ausgeschöpft</p> <p>Temporäre Lerngruppen sind personell durch Schule und Jugendhilfe angemessen ausgestattet</p>	<p>schwierige Zielgruppe erhalten besondere schulische Unterstützung in Hamburg</p> <p>Finanzierung der Projekte für schwierige Zielgruppe in Hamburg fast ausgeschöpft</p> <p>Projektmodelle werden durch Schule und Jugendhilfe finanziert und sind personell gut ausgestattet</p>	<p>Vernetzung und Kooperation</p> <p><u>Methoden gegen Bildungsungleichheiten</u></p>

Zeilen 268-276	„In einer Kleinstgruppe von in der Regel 6 Schülerinnen und Schülern wird intensive sozialpädagogische und schulpsychologische Arbeit geleistet, danach kommen die Kinder wieder zurück in ihre Regelschulen und werden von dem Team ein weiteres Jahr in der Regelschule beschult. Das zweite Modell sind schulintegrierte Modelle, d.h. in verschiedenen Stadtteilschulen, auch hier in Billstedt, haben wir gemeinsame Unterstützungsprojekte in der Stadtteilschule, die gemeinsam von Schule, ReBBZ-Beratungsteil und Jugendhilfe finanziert werden. In diesen schulintegrierten Projekten haben wir bis zu 300 Plätze in ganz Hamburg. Ich glaube, es sind über 50 Projekte dieser Art inzwischen entstanden.“	In temporären Lerngruppen erfolgt eine intensive sozialpädagogische und schulpsychologische Betreuung. Nach Reintegration in die Regelschule wird das Kind noch ein weiteres Jahr vom Team betreut.	Beschreibung der Arbeit der temporären Lerngruppe Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe	<u>Methoden gegen Bildungsungleichheiten</u> Enge institutionelle Zusammenarbeit
Zeilen 292-297	„Unsere Bildungsabteilung im Hauskoppelstieg ist ja unmittelbar angrenzend an das Haus der Jugend Billstedt und da gibt es schon lange eine Zusammenarbeit, die ist jetzt nochmal vielleicht intensiviert im Rahmen des ReBBZ, aber schon als das eine „Förderschule Lernen“ war im Hauskoppelstieg, gab es immer gemeinsame Projekte. Die Kinder können in der Mittagszeit über, soweit ich weiß, am Nachmittag gibt es Angebote, also da gibt es eine ganz enge Zusammenarbeit.“	Zwischen dem ReBBZ und Schule Hauskoppelstieg existiert eine lange Zusammenarbeit. Diese wurde durch die Inklusionsumsetzung nun intensiviert.	Enge Zusammenarbeit zwischen ReBBZ und Sonderschule Sozialräumliche Konzepte	Evaluation der Angebote erfolgt ohne Befragung der Zielgruppe <u>Verbesserungsvorschläge</u> <u>Methoden gegen Bildungsungleichheiten</u>
Zeilen 330-332	„Ganz unmittelbar im Sinne einer Befragung oder sowas nicht. Im Sinne von: Was ist aus den einzelnen Schülern geworden, wo kommen sie her, wie lange sind sie im Projekt gewesen, wo sind sie hingegangen oder sowas, so in der Weise, denke ich schon.“	Angebote von Schule und ReBBZ werden nicht durch eine direkte Befragung der Jugendlichen reflektiert.	Evaluation der schulischen Ersatzangebote erfolgt ohne direkte Befragung der Zielgruppe	<u>Verbesserungsvorschläge</u>

Zeilen 341-344	„[...] dass wir sowohl unsere Beratungsangebote als auch die Unterstützung in den Regelschulen und die Angebote, die wir in unseren eigenen Bildungsabteilungen machen, tatsächlich auch anpassen an die Situationen, in denen Kinder und Jugendliche hier sind.“	lebensorientierte Anpassung der der Angebote an Jugendliche sei vorhanden, aber keine genauen Kenntnisse	lebensorientierte Anpassung der Angebote für Kinder und Jugendliche noch nicht geklärt	<u>Verbesserungsvorschläge</u>
Zeilen 347-355	„Also da wird man curricular das auch alles noch mal angucken müssen, um tatsächlich die aktuelle Situation der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen und anzusetzen, wo sie sind.“	lebensorientierte Anpassung der Angebote des ReBBZ für Kinder und Jugendliche noch nicht geklärt	Methodenfindung der Evaluation für die Angebote der Zielgruppe noch im Prozess	<u>Verbesserungsvorschläge</u>
Zeilen 349-355	„Natürlich gibt es in Stadtteilen, wie Wilhelmsburg, Lurup oder Billstedt vielfältige, auch kulturelle Angebote, die versuchen, tatsächlich Jugendliche in ihrer benachteiligten Situation besonders zu fördern. Nehmen Sie z.B. den Kulturpalast Hamburg mit den Musikangeboten „Hip-Hop“ und „Klangstrolch“ und was sie da alles haben. Das sind natürlich sehr interessante Angebote, um auch benachteiligten Jugendlichen tatsächlich Zugang zu diesen Dingen auf einer Ebene möglich zu machen, auf der sie auch darauf eingehen können.“	Beschreibung der Angebote für Kinder und Jugendliche im Stadtteil	Stadtteilbezogene Angebote	<u>Inklusion</u> <u>Verbesserungsvorschläge</u>

Zeilen 361-367	„Das ist Teil des Beratungsprozesses in den Beratungsabteilungen des ReBBZ. Wenn uns eine Form von problematischer Schulsituation gemeldet wird, dann ist die Vorgangsweise des ReBBZ ja immer die einer Kind-Umfeld-Diagnose gewesen, d.h. man guckt sich wirklich die Gesamtsituation an und dazu gehört dann neben schulischen Unterstützungsmaßnahmen ohne weiteres auch Anbindung an weitere Dinge, manchmal tatsächlich zusammen auch mit dem Jugendamt, aber auch an musische Angebote, z.B. vom Kulturpalast.“	Vorgangsweise des ReBBZ: Durchführung einer Kind-Umfeld-Diagnose ReBBZ betreibt eine ganzheitliche Analyse des Kindes, sodass schulische wie sozialräumliche Angebote dem Kind oder Jugendlichen angeboten werden können.	Angebote der Zielgruppe erfolgen nach ganzheitlicher Analyse des ReBBZ.	<u>Methoden gegen Bildungsungleichheiten</u>
Zeilen 370-372	„Also es geht in einem Stadtteil, der benachteiligt ist, immer darum, dass die Akteure auch versuchen, eng zusammenzuarbeiten und wirklich angemessene Angebote gemeinsam auch zu stellen.“	Enge Zusammenarbeit mit der Zielgruppe ist in einem benachteiligten Stadtteil wichtig, um passende Angebote zu offerieren.	Zielgruppe und Angebote werden angepasst	<u>Methoden gegen Bildungsungleichheiten</u>
Zeilen 380-382	„Das ist Teil des Arbeitsalltags. Wir haben sehr viele Experten für sehr verschiedene Bereiche von Suchtproblematik über sexuellen Missbrauch, Gewalt. Sehr viele Experten in verschiedenen Fachrichtungen.“	Anpassung der Angebote an die Zielgruppe erfolgt durch ein interdisziplinäres Team im Stadtteil.	Ganzheitliche Analyse der Zielgruppe für gute Angebote erforderlich	<u>Methoden gegen Bildungsungleichheiten</u>

Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorstehende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und mich anderer als der im beigefügten Verzeichnis angegebenen Hilfsmittel nicht bedient habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Außerdem erkläre ich, dass ich mit der Einstellung dieser Masterarbeit in den Bestand der Bibliothek der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg einverstanden bin.

Hamburg, 28.09.2015

David Geoffrey Meier