

# Umstrukturierungen von Schulen zu Ganztageschulen

**Auswirkungen für die offene Kinder- und Jugendarbeit  
unter dem besonderen Aspekt von Armut**

## **Diplomarbeit**

Katja Roßberg



Betreuende Prüferin:  
Prof. Dr. Marion Panitzsch-Wiebe

Zweiter Prüfer:  
Prof. Dr. Gerd Krüger

16.02.2008

**Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
Fakultät Soziale Arbeit und Pflege**

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Kindheit heute .....</b>	<b>5</b>
2.1	Exkurs: Entwicklung aus Sicht der ökologischen Systemtheorie .....	8
2.2	Familie.....	11
2.3	Freizeit.....	14
2.4	Schule.....	17
2.5	Medien.....	19
<b>3</b>	<b>Aufwachsen unter Bedingungen von Armut.....</b>	<b>23</b>
3.1	Exkurs: Kinderarmut als Forschungsgegenstand .....	23
3.2	Familie .....	27
3.3	Gesundheit.....	29
3.4	Sozialräumliche Aspekte .....	31
3.5	Bildungschancen .....	32
3.6	Freizeit.....	35
<b>4</b>	<b>Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen .....</b>	<b>36</b>
4.1	Kindeswohl und Kinderrechte.....	36
4.2	Grundbedürfnisse aus der Sicht der Entwicklungspsychologie .....	37
4.3	Der Lebenslagenansatz und das Spielräumekonzept.....	38
4.4	Einfluss von Armut auf die Bedürfnisse von Kindern.....	40
<b>5</b>	<b>Darstellung der Offenen Kinder und Jugendarbeit .....</b>	<b>43</b>
5.1	Rechtliche Grundlagen .....	44
5.2	Strukturcharakteristika .....	45
5.3	Die Bedeutung für benachteiligte Kinder und Jugendliche.....	48
5.4	Der Bildungsauftrag .....	50

<b>5.5</b>	<b>Die Zukunft der Offenen Kinder- und Jugendarbeit .....</b>	<b>55</b>
<b>6</b>	<b>Soziale Ungleichheit im Bildungssystem .....</b>	<b>57</b>
<b>6.1</b>	<b>Institutionelle Rahmenbedingungen.....</b>	<b>57</b>
<b>6.2</b>	<b>Lebensweltliche Einflussfaktoren.....</b>	<b>59</b>
<b>6.3</b>	<b>Konsequenzen für Gewährleistung von Chancengleichheit .....</b>	<b>62</b>
<b>7</b>	<b>Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendarbeit .....</b>	<b>64</b>
<b>7.1</b>	<b>Chancen und Risiken für die Kinder- und Jugendarbeit.....</b>	<b>66</b>
<b>7.2</b>	<b>Differenzen.....</b>	<b>69</b>
<b>7.3</b>	<b>Kooperation .....</b>	<b>72</b>
<b>7.4</b>	<b>Sozialraumorientierte Zusammenarbeit .....</b>	<b>75</b>
<b>8</b>	<b>Schlussbetrachtung.....</b>	<b>79</b>
<b>9</b>	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>83</b>
<b>10</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>84</b>

# 1 Einleitung

In der postmodernen Gesellschaft wird Bildung zur entscheidenden Voraussetzung für ein gelingendes Leben. Das Thema Bildung ist allgegenwärtig und zudem hochbrisant. Ausgelöst durch internationale Studien zum Vergleich der Leistungen der Schüler, allen voran der PISA-Studie, wird in der Fachöffentlichkeit sowie in der Politik darüber diskutiert, wie Lernen und Bildung auszugestalten sind und in welcher Weise sich das deutsche Bildungssystem verändern kann und soll. Im Kontext der aktuellen Bildungsdebatte steht das Bildungssystem dabei unterschiedlichen Herausforderungen und Anforderungen gegenüber.

Als Konsequenz daraus werden politisch und öffentlich die Verbesserung und der Ausbau von Bildungsangeboten gefordert, insbesondere ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote sollen Verbesserungen schaffen. Die Schule steht aktuell vor der Herausforderung nicht nur den Unterricht optimal zu gestalten, sondern auch soziale Probleme zu lösen. Sie soll sich vom Lernort zum Lebensort wandeln.

Darauf, dass neben der Schule auch andere Bildungsorte, wie z.B. die Familie und Jugendhilfe eine Fülle von Bildungspotentialen bieten, die zur Ausbildung von Kindern und Jugendlichen entscheidend beitragen, haben im Laufe der gegenwärtigen Bildungsdebatte ein Vielzahl von Fachartikeln, Stellungnahmen und Berichten kritisch hingewiesen und gleichzeitig davor gewarnt den Bildungsbegriff zu eng auf schulisches und formelles Lernen zu verkürzen.

Auch wenn die Offene Kinder- und Jugendarbeit aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen, insbesondere der Armutsentwicklung unter Kindern und Jugendlichen, vordergründig in ihrer Unterstützungsfunktion gefordert war und ist, verfolgt sie ebenso einen eigenständigen Bildungsauftrag, indem sie Heranwachsenden Bildungsprozesse zugänglich macht. Diese tragen insbesondere unter dem Aspekt des gesellschaftlichen Wandels einen bedeutsamen Teil zur Aus- und Identitätsbildung von Heranwachsenden bei.

Wenn sich die gegenwärtige Bildungsdebatte also nicht nur auf das Bildungssystem Schule konzentriert, sondern zugleich die außerschulischen Bildungsprozesse reflektiert, steht auch die Praxis und Theorie der Jugendhilfe und mit ihr die Offene Kinder- und Jugendarbeit vor der Herausforderung sich neu zu orientieren und zu verorten. Dies nicht zuletzt deshalb, weil bei der Neukonzeptionierung von Ganztageschulen die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe angedacht ist und somit für

die Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Neujustierung der Bildungsinstitution Schule die Chance besteht, sich als Kooperationspartner der Schule stark zu machen.

Ziel der Arbeit ist es also zu untersuchen, welche Konsequenzen sich für die Offene Kinder- und Jugendarbeit aus dem Ausbau der Schulen zu Ganztageschulen ergeben und welcher Handlungsbedarf daraus resultiert. Bezugnehmend auf den Kernauftrag der Kinder- und Jugendarbeit, die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen zu verringern sowie deren Entwicklung zu fördern, werden die Veränderungen mit Fokus auf die in den letzten Jahren weiter gestiegene Kinderarmut reflektiert. Da sich das Aufwachsen in Armut und mangelnde Bildungschancen gegenwärtig noch gegenseitig bedingen, soll überprüft werden, was für einen Anteil die Offene Kinder- und Jugendarbeit dazu beitragen kann, Bildungsgerechtigkeit in einem neu zu organisierenden Bildungssystem herzustellen und welche Bedingungen dafür nötig sind.

Zum Aufbau der Diplomarbeit:

Kapitel zwei gibt einen Überblick über die gegenwärtigen Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen, welche sich vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels im letzten Jahrhundert grundlegend verändert haben. Zur theoretischen Rahmung wird aus der Entwicklungspsychologie die ökologische Systemtheorie herangezogen, die davon ausgeht, dass Mensch und Umwelt reziprok aufeinander einwirken, sich gegenseitig beeinflussen und verändern. Daran anknüpfend werden die Veränderungen in den grundlegenden Dimensionen, die für das Aufwachsen und die Entwicklung von Kinder bedeutend sind, dargestellt. Dies beginnt mit der Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz und als zentrales Bezugssystem und wird gefolgt von der Schule als Bildungsinstitution mit besonders hohem Stellenwert und Einfluss auf zukünftige Lebensentwürfe. Des Weiteren wird die Ausbildung von Kindern gegenwärtig durch außerschulische Freizeitaktivitäten und den sich rasant weiterentwickelnden Mediensektor geprägt.

Das daran anschließende Kapitel drei setzt sich mit den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen unter Armut auseinander. Nach einer Übersicht über den aktuellen Forschungsstand zum Thema und der gleichzeitigen Klärung von verwandten Begriffen wird dargestellt, welche Auswirkungen die sozioökonomische Deprivationslage auf die verschiedenen Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen haben kann.

In der Annahme, dass die finanziellen Restriktionen Einfluss auf die Bedürfnisbefriedigung der betroffenen Kinder und Jugendlichen nehmen, werden zur Gegenüberstellung in Kapitel vier die kindlichen Grundbedürfnisse anhand von Modellen aus der sozialpolitischen, der entwicklungspsychologischen und der sozialwissenschaftlichen Disziplin dargestellt. Daran anschließend wird aufgezeigt, welchen Anteil die sozioökonomische Lage an der Bedürfniserfüllung hat.

Kapitel fünf setzt sich mit dem differenzierten und diffizilen Arbeitsfeld der Offenen Kinder und Jugendarbeit auseinander. Zunächst werden die normativen Ausgangsbedingungen erörtert, um darauf folgend die sich daraus ableitenden Strukturprinzipien und Leitlinien des Handlungsfeldes darzulegen, die als fachliche Standards gültig sind. Gerade aufgrund ihrer Niedrigschwelligkeit ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit besonders für sozioökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendliche bedeutsam geworden, deshalb wird im Weiteren erläutert inwieweit sich Ziele und Methoden mit Fokus auf diese Zielgruppe verändern. Dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit ebenso einen eigenständigen Bildungsauftrag wahrnimmt ist gerade in der aktuellen Bildungsdiskussion relevant. Aus diesem Grund erfolgt eine Diskussion über das Bildungsverständnis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, welches sich essentiell vom schulischen Bildungsverständnis und dessen Umsetzung unterscheidet. Darauf basierend werden zukünftige Themen und Aufgaben der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Bezug auf die Bildungsreform skizziert.

Das sechste Kapitel untersucht die schulinternen Gegebenheiten und Prozesse, die zur sozialen Ungleichheit im deutschen Bildungssystem führen. Nach einem Überblick über die institutionelle Struktur und Organisation des Schulwesens wird im Folgenden erörtert, welche schulischen Abläufe dazu führen, dass auf dem sozialen Hintergrund beruhende Einflussfaktoren signifikant für den Erfolg in der Schule werden. Basierend auf den vorhergehenden Untersuchungen und einer kurzen Analyse der bereits in den 60er Jahren stattgefundenen Reformbemühungen werden Überlegungen angestellt, welche Verbesserungen zu einer erhöhten Chancengleichheit im Bildungssystem führen können.

Nicht nur die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit sondern auch die Erfordernis auf gesellschaftliche Veränderungen und Umbrüche zu reagieren sind gegenwärtig Auslöser für die Neukonzeptionierung von Schulen als Ganztageschulen.

Kapitel sieben setzt sich damit auseinander, inwiefern diese Umgestaltungsprozesse die Arbeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit tangieren und welche neuen Her-

ausforderungen und Veränderungen sich für diese daraus ergeben. Einleitend wird zunächst abgewogen mit welchen Chancen und Risiken die Offene Kinder- und Jugendarbeit durch diese Fortentwicklung konfrontiert wird. Im Folgenden wird dargestellt, wie die Annäherung der beiden Institutionen Schule und Offene Kinder- und Jugendarbeit durch die grundsätzliche Differenz der beiden Arbeitsfelder erschwert wird. Anhand der inhaltlichen Bestimmung des ganzheitlichen Bildungsbegriffs in Anlehnung an Habermas wird ein optimiertes Ergänzungsverhältnis der beiden Institutionen begründet. Im Weiteren wird angeregt wie eine erfolgreiche Zusammenarbeit der beiden Institutionen ausgestaltet werden kann. Welche Bedeutung sozialraumbezogene Bildungskonzepte insbesondere für sozial benachteiligte Schüler und Schülerinnen haben und dass gerade die gemeinsame Orientierung an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sich besonders als Brücke für eine gemeinsame Zusammenarbeit eignet, wird abschließend dargestellt.

## 2 Kindheit heute

„Kinder und Jugendliche wachsen heute anders auf als früher“ (vgl. BMFSFJ, 2002: 42).

Ellen Key hat im Jahr 1900 ihr Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ vorgelegt. Der Titel sollte Programm sein für eine konsequente natürliche Erziehung, für das Wachsenlassen des Kindes und für eine Schule, die Arbeits- und Erlebnisräume bereitstellt (vgl. Hurrelmann, 1999). Am Ende des Jahrhunderts kann positiv bilanziert werden, dass sich in den meisten westlichen Ländern Kindheit als eigenständige Lebensphase herausgebildet hat, in der alle Kinder die Schule besuchen, eigene Freunde haben und spezifische kulturelle Vorstellungen entwickeln (vgl. Lauterbach und Lange, 2000: 5).

Kinder werden heute als Persönlichkeiten und somit als Subjekte verstanden und behandelt. Sie werden als junge Menschen mit eigenen Ansprüchen, Wünschen und Bedürfnissen wahrgenommen, die individuelle Lebensperspektiven entwickeln unabhängig von Geschlecht und Herkunft (vgl. Hurrelmann, 1999).

Zudem hat sich die Lebensphase Kindheit zu einem rechtlich verankerten und geschützten Lebensabschnitt entwickelt, in welchem die Rechte von Kindern auf Schutz, Erziehung und Entfaltung der Persönlichkeit und ihre Ansprüche auf gesellschaftliche Teilhabe kontinuierlich gestärkt und altersspezifisch stärker differenziert wurden (vgl. Honig, 1999: 97). Junge Menschen werden als eigenständige Altersgruppe durch spezielle Gesetze wie den Kinder- und Jugendschutz oder das Verbot der Kinderarbeit geschützt. Speziell für diese Altersgruppe wurden eigene, altersspezifische Lern-, Leistungs- und Unterstützungssysteme auf- und ausgebaut. Dabei ist die zentrale Bildungsinstanz heute die Schule, ergänzt wird diese durch Angebote der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. BMFSFJ, 2002: 56).

Die Kehrseite dieser Entwicklung ist jedoch, dass Kinder heute schon früh unter dem Druck einer leistungsorientierten Früherziehung stehen. „Die den Kindern heute eingeräumte hohe Eigen- und Selbstständigkeit führt in einer individualisierten Gesellschaft zu einem Individualitätsanspruch, dem Streben nach einer unverwechselbaren und bemerkenswerten Persönlichkeit“ (vgl. Hurrelmann, 2002: 47).

In modernen Gesellschaften haben sich die Lebenslagen und Lebensverhältnisse der Menschen individualisiert und pluralisiert. Es hat sich eine große Zahl von sozialen Institutionen, konkurrierenden Organisationen und Interessenverbänden sowie

eine Vielfalt von Wertorientierungen und Lebensstilen herausentwickelt. Aus dieser Entwicklung folgt, dass Eltern-Kind-Beziehungen und die Lebensphase Kindheit heute nicht mehr sozial vorgegeben sind, sondern individuell gestaltet werden können (vgl. Hurrelmann, 2002: 46).

Beck (1986) bezeichnet Individualisierung als Herauslösung aus gewachsenen Sozialformen, Rollen und Normen. An die Stelle traditioneller Bindungen und Sozialformen treten für ihn jedoch sekundäre Instanzen und Institutionen. Die Biographie der Menschen wird aus ehemals vorgegebenen Fixierungen herausgelöst und als Aufgabe in das Handeln jedes Einzelnen gelegt. Dabei nehmen die Anteile der prinzipiell entscheidungsverschlossenen Lebensmöglichkeiten ab und die Anteile der entscheidungsoffenen Lebensmöglichkeiten zu. Biographien werden in diesem Sinne selbstreflexiv, sie sind nicht mehr sozial vorgegeben, sie müssen von dem Einzelnen hergestellt werden. Damit verbunden ist ein Verlust an Sicherheiten, die individuelle Konstruktion von Lebensläufen birgt sowohl Risiken als auch Chancen für den Einzelnen (vgl. Beck, 1986: 205ff.).

So wird im Vergleich zu eher traditionellen Kindheiten dem modernen Kind im Sinne einer eigenen, aktiven und reflexiven Lebensgestaltung ein hohes Maß an Selbstständigkeit abverlangt (vgl. Lippitz, 1999: 66). Unterstützt wird dieser Prozess durch die verstärkte Förderung und Entwicklung der biografischen Identität seitens der Eltern. Für Hurrelmann (2002) scheint es zur wichtigsten Aufgabe der Familie zu werden, die Eigen- und Selbstständigkeit der Kinder zu fördern ohne sie gleichzeitig zu bevormunden (vgl. Hurrelmann, 2002: 47).

Zugleich hängt auch das Leben von Kindern von öffentlichen Regeln und Entwicklungen, wie z.B. Infrastrukturen, Vorgaben der Bildungsinstitutionen oder auseinander brechenden familiären Systemen ab. Infolgedessen wählen Kinder ihre Selbstständigkeit nicht bewusst aus, sondern sie wird ihnen auferlegt und zugemutet. Die Selbstständigkeit wird zu ihrer Entwicklungsaufgabe. „Das eigene Leben ist kein eigenes Leben im Sinne eines autonomen, selbstbestimmten und nur eigenen Interessen gewidmeten Lebens. Es ist paradoxer Weise vergesellschaftet“ (vgl. Lippitz, 1999: 67f.).

Für Kinder sind in den letzten zwei Jahrzehnten viele neuartige Einrichtungen im Betreuungs-, Freizeit- und Therapiewesen entstanden. Diese Entwicklung wird von Zeiher (1989) auf einen Modernisierungsschub der Bedingungen des alltäglichen Lebens um 1970 zurückgeführt, welcher mit Veränderungen wie der Bildungsreform,

den Anfängen der Frauenbewegung und der damit verbundenen vermehrten Erwerbsbeteiligung von Müttern, der Ausweitung im Dienstleistungssektor sowie der verstärkten Funktionsentmischung von Städten einhergeht. So wurde die Alltagswelt der Kinder aller Schichten reichhaltig ausgestattet mit kindspezialisierten Orten, Dingen und Medien, Personen und Konzepten. Die übrigen Orte und Dinge sind mehr als zuvor von Erwachsenen antizipiert und schließen Kinder aus. Abseits des für sie eigens Gemachten und Abgegrenzten ist die Welt für Kinder in vieler Hinsicht leerer an Möglichkeiten geworden (vgl. Zeiher, 1989: 68).

In einer funktionsentmischten Wirklichkeit bewegen sich Kinder nicht mehr in einem sich kontinuierlich ausweitenden einheitlichen Lebensraum, sondern es entwickelt sich das Modell eines „verinselten Lebensraumes“. Kinder halten sich zu unterschiedlichen Zeiten mit unterschiedlichen Aktivitäten und mit selbst ausgesuchten Freunden an unterschiedlichen, meist unverbundenen Orten in unterschiedlicher Funktion auf. Als Beispiel verbringen sie ihre Zeit vor der Schule und abends als Einzel- oder Geschwisterkind in der Familie, den Vormittag über in der Schule als Schulkind und den Nachmittag in diversen mehr oder weniger pädagogisierten Institutionen (vgl. Lippitz, 1999: 67).

Kindheit heute ist eine institutionalisierte Kindheit. Schon früh werden Erziehungsaufgaben, die traditionell der Familie, insbesondere der Mutter vorbehalten waren, von Institutionen wie Kindergärten und später der Schule übernommen. Kinder wie Eltern werden so mit reflexiver, da professionalisierter Erziehung konfrontiert, die bestimmten pädagogischen Konzepten folgt und die Erziehung unabhängig von familiären Traditionen zum bewussten Thema macht. Dabei stehen den Kindern im Laufe ihres Lebens unterschiedliche Bildungsinstitutionen zur Wahl. Diese Tatsache zwingt Kinder dazu, ihr zukünftiges Leben zum Gegenstand biografischer Reflexion zu machen und zusammen mit den Eltern, unter Beachtung der eigenen Kompetenzen, wie Leistungen, Motivationen und Talenten, wichtige Entscheidungen für die Zukunft zu treffen (vgl. Lippitz, 1999: 68).

Im Folgenden möchte ich auf ausgewählte Aspekte einer modernen Kindheit näher eingehen. Nach einem kurzen Exkurs zur Entwicklung von Menschen aus Sicht der ökologischen Systemtheorie werden die wichtigsten Kern- und Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen dargestellt.

## 2.1 Exkurs: Entwicklung aus Sicht der ökologischen Systemtheorie

Die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich mit den Veränderungen der Fähigkeiten und Verhaltensweisen des Menschen im Laufe seines Lebens. Dabei stehen vor allem Prozesse der Reifung und die Auswirkungen der Interaktionen zwischen Individuum und Umwelt im Mittelpunkt. Die verschiedenen Theorien, die sich hinsichtlich ihrer Modellvorstellungen unterscheiden, gehen gesondert auf biologische, lernpsychologische, sozialpsychologische oder tiefenpsychologische Aspekte ein (vgl. Stimmer, 2000: 182).

Den unterschiedlichen Theorien liegt jeweils ein bestimmtes Menschenbild zugrunde, weiterhin enthalten sie Annahmen über die Beziehungen des Einzelnen zu seiner Umwelt. Es werden jeweils Sichtweisen aus einer sehr komplexen Gegebenheit wiedergegeben, zusammengenommen ergänzen sich die verschiedenen Betrachtungsweisen zu einem ganzheitlichen Bild der Entwicklung (vgl. Mietzel, 2002: 13).

Da die Darstellung aller Entwicklungsaspekte zu umfangreich wäre, möchte ich mich bei meiner weiteren Darlegung auf die Sichtweise der ökologischen Systemtheorie beschränken. Der Grundgedanke dieser Theorie ist, dass der Mensch verändernd auf seine Umwelt wirkt und dass diese Veränderungen wiederum auf den Menschen zurückwirken. Mit Blick auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in Zeiten des gesellschaftlichen Wandels erläutert die ökologische Systemtheorie m.E. wesentliche Gesichtspunkte der kindlichen Entwicklung.

Bronfenbrenner geht davon aus, dass die menschliche Entwicklung nicht nur ein Vorgang in der Zeit ist, sondern auch von räumlichen Dimensionen abhängt. Er zeigt auf, dass auch innerhalb einer einzigen Kultur sich Menschen in unterschiedlichen Kontexten entwickeln. „Da Raum nicht als Abstraktum zu denken ist, sondern kulturell und sozial gefüllt ist, betont die Raumbezogenheit der Entwicklung in besonderer Weise deren Konkretisierung in soziokulturellen, ökonomisch unterschiedlich ermöglichten Formationen“ (vgl. Baacke, 1999: 156 + Mietzel, 2002: 30).

Eingeleitet wurde das ökologische Verständnis durch die Begriffe Lebensraum (Lewin 1936) und Settings (Barker 1968). Der Lebensraum setzt zunächst objektive Gegebenheiten voraus, die für das Individuum wiederum eine subjektive Bedeutung haben. Lewin erklärt Handeln als ein Sich-Umherbewegen im Lebensraum. Jeder Mensch bewegt sich zwischen verschiedenen Regionen. Ein Kind wechselt z.B. zwischen Familie, Freunden und Kindergarten. Der Übergang vom Lebensraum Familie zum Lebensraum Schule ist für das Kind ein bedeutender Entwicklungsschritt. Im

Laufe der individuellen Entwicklung findet eine Ausdifferenzierung des Lebensraumes statt. Mit zunehmendem Alter vervielfältigen sich die Regionen und gehen nicht mehr unbedingt ineinander über. In den unterschiedlichen Lebensräumen, in denen der Mensch agiert, ist er in unmittelbarem Kontakt mit sozialen Partnern. Verhaltensmuster legen den Umgang mit Partnern und physikalischen Objekten fest, diese werden im Laufe der Entwicklung erworben und ausgeführt. „Die Faktoren Ort, Zeit, physikalische Eigenschaften, Aktivität, Teilnehmer und Rolle konstituieren die Elemente eines Settings“ (Bronfenbrenner, 1977: 514; zit.n. Oerter, 2002). Kinder wechseln zwischen unterschiedlichen Settings wie Familie oder Schule. In den unterschiedlichen Kontexten zeigen sie verschiedene Verhaltensmuster. Entwicklung kann aus der Sichtweise der ökologischen Theorie also nicht als fortschreitender Aufbau universeller Verhaltensweisen und Handlungen verstanden werden (vgl. Oerter, 2002: 73ff.).

Analog zu Lewins Lebensraumkonzept und Barkers Begriff des Settings hat Bronfenbrenner versucht, die Person-Umwelt-Beziehungen der menschlichen Entwicklung systematisch darzustellen. Er geht von einer verschachtelten Struktur verschiedener Entwicklungsumwelten aus (vgl. Steinebach, 2000: 110). Das Kind entwickelt sich innerhalb unterschiedlicher Kontexte. Bronfenbrenner unterscheidet dabei zwischen fünf verschiedenen Umweltsystemen.

In einem konzentrisch angeordneten Gesamtsystem geht er zunächst vom Mikrosystem, der unmittelbaren Lebenswelt des Individuums aus. Für Kinder gehören dazu mehrere Subsysteme, wie Familie, Gleichaltrige oder Schule. Auch räumliche Gegebenheiten zeichnen diese Systeme aus (vgl. Mietzel, 2002: 30f).

Entscheidend ist, dass der Einfluss einer Verhaltensumgebung auf die kindliche Entwicklung von der Wahrnehmung bzw. der Interpretation des Kindes abhängt. Im Hinblick auf das Verhalten dominiert die erfahrene Umgebung die reale Umgebung. Um die Handlung eines Kindes verstehen zu können, muss also zu den objektiven Merkmalen der Umgebung auch einbezo-

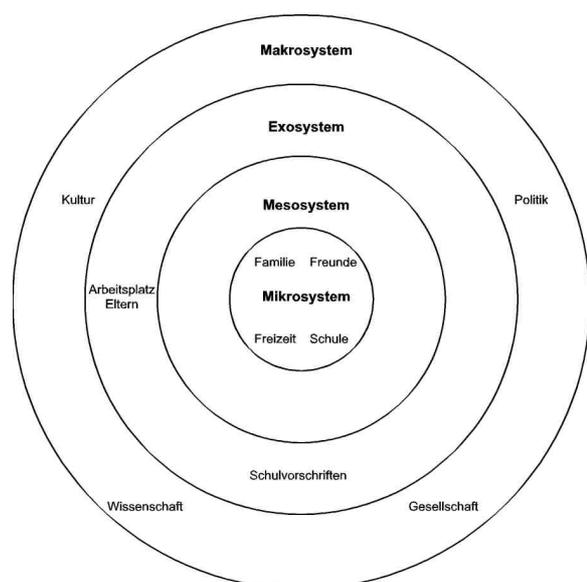


Abbildung 1: Ökosystem nach Bronfenbrenner

gen werden, was diese für das Kind subjektiv bedeuten. Verschiedene Dinge, Menschen oder Ereignisse in einer Situation können sich motivierend auf das Kind auswirken (vgl. Thomas/ Feldmann, 2002: 365f).

Die Entwicklung wird zum einen vorangetrieben durch die individuellen Merkmale eines Kindes, wie z.B. dem Interesse an bestimmten physischen und sozialen Aspekten seiner Umwelt. Während beispielsweise das eine Kind lieber liest, ist das andere Kind lieber sportlich aktiv. Andererseits werden von der Umwelt Wechselbeziehungen ausgelöst, die sich fördernd bzw. beeinträchtigend auf die kindliche Entwicklung auswirken (vgl. Thomas/ Feldmann, 2002: 367f).

Das Mesosystem beschreibt die Beziehungen der Mikrosysteme untereinander. Ereignisse, die sich in einem Mikrosystem abspielen, können Auswirkungen auf andere Mikrosysteme haben. Das Mesosystem definiert sich also durch das Wechselwirkungsgefüge, das zwischen den Mikrosystemen besteht (vgl. Mietzel, 2002: 31).

Das nächste außerhalb des Mesosystems liegende System bezeichnet Bronfenbrenner als Exosystem. Die Lebensbereiche dieses Systems werden von Kindern nicht unmittelbar erfahren und liegen außerhalb ihres Einflussbereiches. Jedoch können die Ereignisse, die in diesen Lebensbereichen stattfinden, Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes haben. Zum Exosystem werden Bereiche wie der Arbeitsplatz der Eltern, Schulvorschriften oder Freunde der Geschwister gezählt. Sind die Eltern eines Kindes Vollzeit berufstätig, so werden sie weniger Zeit mit ihm verbringen können als Eltern, die z.B. nur halbtags arbeiten (vgl. Thomas/ Feldmann, 2002: 370f).

Weitere Einflussgrößen sind das Makro- und das Chronosystem. Das erstere umschreibt die Kultur und Subkultur in der sich ein Kind entwickelt. Das kulturelle Verständnis einer Gesellschaft bringt typische Rollen, Glaubensüberzeugungen, Einstellungen und Wertungen hervor, die sich über die Zeit ebenso verändern können. Mit dem Chronosystem berücksichtigt Bronfenbrenner Veränderungen in der Umwelt des Kindes. Kritische Lebensereignisse, wie z.B. die Scheidung der Eltern, die Geburt eines Geschwisterkindes oder der Umzug in eine neue Wohnumgebung erfordern die Anpassung an neue Situationen (vgl. Mietzel, 2002: 32).

Die ökologische Betrachtungsweise der menschlichen Entwicklung berücksichtigt also das Mensch-Umwelt-System als Einheit, die jeweils in all ihren Teilgrößen aufeinander einwirkt und sich im Laufe der Entwicklung verändert. Besonders bedeutend sind die Übergänge in einen neuen Lebensbereich, die mit spezifischen Prob-

lernen und Aufgaben verbunden sind und eine Herausforderung an das vorhandene Entwicklungspotential stellen. Zum Beispiel müssen Kinder beim Eintritt in die Schule spezifische Bewältigungs- und Anpassungsstrategien bilden, die sie wiederum in ihrer Entwicklung voranbringen. Werden die Möglichkeiten des Kindes durch die Anforderungen des neuen Lebensbereichs allgemein überfordert oder sind sie noch gar nicht in der Lage geeignete Bewältigungsstrategien zu entwickeln, besteht die Gefahr einer Entwicklungsbeeinträchtigung. Diese können jedoch durch möglichst fließend gestaltete Übergänge sowie durch angemessene Unterstützung der Anpassungsversuche des Kindes vermieden werden (vgl. Nickel/ Schmidt-Denter, 1995: 32ff.).

## 2.2 Familie

Das traditionelle Familienbild, also das der Eltern, die mit ihren minderjährigen Kindern gemeinsam in einem Haushalt leben, stellt den Maßstab dar, vor dessen Hintergrund sich der Wandel der Lebensformen besonders gut verdeutlichen lässt. In Folge des kulturellen Wandels wurden sowohl nicht-familiäre Lebensformen als auch veränderte familiäre Lebensweisen festgestellt. So sind in den letzten Jahren Lebensformen wie nichteheliche Lebensgemeinschaften, Scheidungsfamilien sowie Patchworkfamilien oder dual-career families in das öffentliche Interesse getreten. Diese alternativen familiären Lebensweisen suggerieren, dass das Modell der traditionellen bürgerlichen Familie inzwischen keinen Bestand mehr hat und infolge einer zunehmenden Pluralisierung verdrängt wird (Lauterbach, 2000: S. 155ff.).

Diese Vermutung lässt sich sozialdemographisch nicht bestätigen. So lebten 1998 knapp 83% der 15,4 Millionen minderjährigen Kinder mit einem Elternpaar zusammen (Statistisches Bundesamt 2000). Es zeichnet sich in unserer Gesellschaft vielmehr eine Polarisierung zwischen traditionellen Lebensformen, also denjenigen die sich für ein Kind entscheiden und jenen die kinderlos bleiben, ab. Der größte Teil der Kinder wächst nach wie vor bei verheirateten Eltern auf. Statistisch deutlich wird jedoch, dass familiäre Lebenszusammenhänge heute weniger produktiv sind, weniger stabil und weniger attraktiv. Das kann an den Zahlen des Geburtenrückgangs, der Zunahme der Scheidungshäufigkeit sowie dem Rückgang der Heiratshäufigkeit abgelesen werden (vgl. Joos, 2001: 116). Der medial stark hervorgehobene Wandel von Lebensformen hat sich außerhalb organisierter Familienverhältnisse vollzogen und weniger stark innerhalb. Es zeichnet sich hingegen ab, dass immer mehr Men-

schen sich dazu entscheiden keine Kinder zu bekommen (vgl. Lauterbach, 2000: 160).

Es lässt sich also nach wie vor eine Dominanz partnerschaftlichen Zusammenlebens feststellen, gleichzeitig bringen aber auch immer mehr unverheiratete Frauen mit oder ohne einen festen Partner Kinder zur Welt. So hat die Zahl der Alleinerziehenden in den 90er Jahren weiter zugenommen. Im Jahr 1991 betrug der Anteil der Alleinerziehenden bundesdurchschnittlich noch ca. 18%, bis 1998 stieg der Anteil auf ca. 21% (vgl. BMFSFJ, 2002: 123). Bezüglich der Familienkonstellation ist zu erwarten, dass Kinder in Einelternfamilien über weniger ökonomische Ressourcen verfügen und die allein erziehenden Eltern auch weniger Zeit für Kind und Haushalt haben, da sie in einem größeren Ausmaß erwerbstätig sind als verheiratete Mütter oder Väter (vgl. Joos, 2001: 123).

Familie ist das erste Bezugssystem für Kinder, sie hält zentrale Ressourcen bereit und befriedigt elementare Bedürfnisse. Bis ungefähr zur Mitte dieses Jahrhunderts sah man die wesentliche Aufgabe der Eltern in der Erziehung der Kinder zu einem normkonformen Verhalten, heute wird inzwischen die wesentliche Funktion der Eltern in der Unterstützung des Kindes bei der Entwicklung seiner Motive sowie seiner Lernbereitschaft gesehen. Es wird der Sozialisation eine hohe Bedeutung stabiler dialogischer Interaktionsbeziehungen beigemessen (vgl. Joos, 2001: 113ff.). Der dominierende Beziehungsmodus im modernen Eltern-Kind-Verhältnis ist der Trend vom Befehlshaushalt hin zum Verhandlungshaushalt. Der Umgang zwischen Eltern und Kind ist heute weniger durch Befehlen und Gehorchen geprägt, vielmehr durch ein gegenseitiges Aushandeln dessen, was Kindern tun dürfen oder auch nicht. Damit geht ein Erziehungsleitbild einher, welches die möglichst frühe Selbstständigkeit des Kindes befürwortet und rigide Kontrollen des Kinderalltags ablehnt (vgl. Büchner, 1994: 15f).

Das die Erziehungsstile und -vorstellungen insgesamt liberaler geworden sind könnte mit einer gewachsenen Erwerbstätigkeit von Frauen und der damit einhergehenden ökonomischen Unabhängigkeit zusammenhängen. Zudem hat sich der Trend zur Herausverlagerung von Sozialisationsleistungen aus dem Bereich der Familie in den letzten Jahrzehnten nochmals verstärkt. Die Familien werden zum einen transparenter durch die Möglichkeiten der Kontrolle und den gewachsenen Einblick in das elterliche Erziehungs Handeln, wenn institutionelle Angebote in einem stärkeren Maße die zuvor familiär erbrachten Erziehungsleistungen übernehmen. Zum anderen kann

davon ausgegangen werden, dass der Erziehungsstil der institutionellen Angebote eher aushandlungsorientiert als autoritär ist, zumal diese wiederum der Kontrolle durch die Eltern unterliegen (vgl. BMFSFJ, 2002: S.126).

Du-Bois-Reymond (1995) hat ebenso darauf hingewiesen, dass Kinder die Erwartungen an ihre Mitsprache und Aushandlungsprozesse unter Umständen als belastende Zumutung erleben. Für die Eltern ergeben sich aus der verstärkten Gegenseitigkeit und der Anerkennung der sich entwickelnden Persönlichkeit des Kindes höhere Ansprüche an die Erziehung und neue Anlässe für Enttäuschungen und Konflikte. Daraus könnte ein erhöhter Bildungs- und Beratungsbedarf resultieren (vgl. BMFSFJ, 1998: 150).

Aus der Perspektive von Kindern zeigt sich anhand verschiedener Kindersurveys, dass den familiären Faktoren in Bezug auf das allgemeine subjektive Wohlbefinden eine hohe Bedeutung zugemessen wird. So hängt kindliches Wohlbefinden in erster Linie von familiären Variablen und in zweiter Linie von Schule und dem sozialen Kontakt zu Gleichaltrigen ab. Das Wohlbefinden ist abhängig von Erziehungsverhalten und soziodemographischen Merkmalen. So konnte von Lang (1985) festgestellt werden, dass für Kinder die Bewertung von Familie von der elterlichen Strenge, vom bestrafenden Erziehungsverhalten sowie dem Ausmaß gemeinsamer Beschäftigungen von Eltern und Kindern abhängig ist. Familie bildet zunächst den primären Lebensbereich von Kindern, in welchem sie unmittelbare Interaktionserfahrungen machen und über den alle weiteren Systeme auf das Kind einwirken. Mit zunehmenden Alter kommen andere nicht-familiäre Lebensbereiche wie Kindergarten, Schule sowie die Gruppe der Gleichaltrigen, in denen Kinder interagieren und sozialisiert werden, hinzu (vgl. Joos, 2001: 111f).

Für Coleman (1991) ist die Familie der entscheidende Ort an dem Soziales Kapital über die Generationen hinweg übertragen wird. Er meint mit sozialem Kapital „die Menge der Ressourcen [...], die in Familienbeziehungen und in sozialer Organisation der Gemeinschaft enthalten sind und die kognitive oder soziale Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen fördern“ (Coleman, 1991: S.389). Der Bildungserfolg von Kindern hängt für Coleman von der wechselseitigen Beziehung zwischen Eltern und Kind sowie der physischen Präsenz der Eltern, also der Investition in gemeinsam verbrachte Zeit wie zum Beispiel gemeinsame Aktivitäten mit Kindern oder die Hilfe und Kontrolle bei den schulischen Aufgaben, ab. Wesentlich für die Kapitalübertra-

gung auf die nachwachsende Generation ist somit die Qualität und Quantität der sinnhaften Kontakte zwischen Eltern und Kindern (vgl. Joos, 2001: 124).

## 2.3 Freizeit

In der neueren Kindheitsforschung wird Freizeit in Verbindung mit dem Begriff Kinderkultur verwendet oder auch unter dem Begriff kinderulturelle Praxis gefasst. Dabei wird die kinderulturelle Praxis definiert als die konkreten Handlungen der Kinder im außerschulischen Bereich (vgl. Joos, 2001: 174).

Es wird im Weiteren zwischen einer Kultur für Kinder und einer Kultur der Kinder unterschieden. Die Freizeitgestaltung von Kindern kann beide Formen enthalten. Es wird davon ausgegangen, dass institutionalisierte Formen der Freizeit eher den Charakter einer Kultur für Kinder aufweisen, als den einer Kultur der Kinder (vgl. Seckinger / van Santen, 2002: 186). Mit der Kultur für Kinder sind diejenigen Einrichtungen, Produkte und Ereignisse umrissen, die von den Erwachsenen für Kinder hergestellt werden. Dem gegenüber steht mit der Kultur der Kinder eine von den Kindern selbst geschaffene Kultur, einschließlich ihrer eigenen Probleme, Ängste und Sehnsüchte (vgl. Joos, 2001: 174).

Martha Muchow hat schon in den 30er Jahren die Eigenständigkeit der kindlichen Lebenswelt untersucht. Bei ihrer Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ ging sie davon aus, dass der Raum der Kinder nicht einfach eine Ansammlung von Spiel- und Aufenthaltsorten sei, sondern als Lebensraum verstanden werden muss, indem sich Kinder Nischen und Lücken im städtischen Raum aneignen und Dinge und Plätze für ihre eigenen Bedürfnisse umdeuten. Kinder gestalten in der Straßenöffentlichkeit ihren freien Kontakt zu anderen Kindern. Kindergruppen finden zusammen und konstruieren ihre freie Zeit nach eigenen Regeln. Diese Peergruppenaktivität, die von Erwachsenen weitgehend unbeeinflusst ist, bildet für Kinder ein wichtiges Lernfeld, nicht zuletzt für soziales Verhalten (vgl. Fuhs, 2001: 136f).

„Beim traditionellen nachbarschaftlichen Straßenspiel lebten Kinder mit Erwachsenen im Raum vermischt, aber in ihrem Tun für sich“ (Zeiber/ Zeiber, 1994: 23). Im Zuge der städtischen Entwicklung sind zunehmend mehr Stücke der gesamten räumlichen Welt funktionsgebunden, davon werden die meisten von Erwachsenen genutzt. Funktionsdiffuse Räume entrücken und mit diesen verschwinden auch die Nutzungsmöglichkeiten, die für Kinder darin lagen (vgl. Zeiber/ Zeiber, 1994: 361). Die

Veränderungen im Kinderalltag werden mit Begriffen wie zunehmender Verhäuslichung, Verinselung und Organisiertheit des Lebensalltags von Kindern umrissen. Es scheint als könnten immer weniger Kinder die Erfahrung von spontaner, ungeplanter und natürlicher Begegnungs-, Bewegungs- und Spielerlebnisse außer Haus machen. Christine Ahrend (1997) hat die Kinderöffentlichkeit auf der Straße und in den Zwischenräumen untersucht und kommt zum Schluss, dass die Straßenöffentlichkeit als Erfahrungsraum weiterhin von Bedeutung bleibe, denn auch die von Erwachsenen belebte Straße habe eine wichtige soziale und kulturelle Aufgabe. „Für das Aufwachsen und für die Sicherheit in der Stadt sind Stadtstraßen, die wenigstens ein bescheidenes Niveau öffentlichen Lebens im alltäglichen Ablauf hervorbringen, weiterhin unersetzliche Orte“ (Ahrend, 1997: 200). Indem Kinder lernen mit der Straße umzugehen, öffentliche Verkehrsmittel zu benutzen, unterschiedliche Erwachsene zu beobachten oder mit Freunden Eis essen zu gehen, eignen sie sich die Welt der Erwachsenen in vielseitiger Weise an und bilden somit in der Straßenöffentlichkeit vielfältige körperliche, kognitive und soziale Fähigkeiten aus (vgl. Fuhs, 2001: 138). Für Zinnecker (1990) tritt aufgrund der Urbanisierung an die Stelle der Straßenkindheit das „Modell einer pädagogisch betreuten und individualisierten Familienkindheit“ (vgl. Zinnecker, 1990: 155). Der Straßenraum ist inzwischen für Kinder nicht mehr uneingeschränkt nutzbar. Mit der Ausdifferenzierung städtischer Räume geht aber auch eine Entwicklung von Spezialräumen für Kinder einher. Die Spezialisierung von Lebensräumen beinhaltet eine scharfe Trennung von Spezialorten für Kinder einerseits und Plätzen, die ausschließlich Erwachsenen vorenthalten sind andererseits (vgl. Nagl/Kirchler 1994: 295).

In dem Zusammenhang sprechen Zeiher/Zeiher (1994) von verinselter Kindheit. Sie gehen davon aus, dass sich Kinder ihren Lebensraum, ausgehend von ihrem Zuhause als Zentrum, nicht mehr zusammenhängend und allmählich ausweitend erschließen. Dieses traditionelle Modell würde bedingen, dass Kinder alles was sie zur Gestaltung ihrer Freizeit benötigen in ihrem näheren Umfeld vorfinden. Dies kann inzwischen aber nicht mehr als gegeben vorausgesetzt werden (vgl. Zeiher/Zeiher, 1994: 27). „Wir sprechen darum von ‚verinselter Kindheit‘ und meinen damit, dass Kinder ihre Erlebnisräume nicht mehr als zusammenhängend und übergänglich erleben, sondern als „Erfahrunginseln“, die nicht mehr geschlossene lebensweltliche Areale zur Verfügung halten“ (Baacke, 1999: 136).

Nachbarschaftliches Leben und Spielen von Kindern kann infolge der abnehmenden Kinderdichte bedingt durch den starken Geburtenrückgang und aufgrund der Tatsache, dass Kinder einen immer größeren Teil ihrer Freizeit in Kindereinrichtungen verbringen, in den sozialen Nahräumen nicht mehr so natürlich entstehen.

Die Größe des verinselten Lebensraums indem sich kleinere Kinder aufhalten ist dabei abhängig von der Alltagsmobilität der Eltern, erst ab der mittleren Kindheit können Kinder immer mehr Wege selbstständig zu Fuß oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln zurücklegen. Dadurch, dass kein Zwang mehr besteht sich in einem begrenzten Raum aufzuhalten und sich mit den dort vorgegebenen Gegebenheiten auseinander zu setzen und zudem die Aufenthaltsdauer an den einzelnen Orten kürzer ist, gehen Zeiher/ Zeiher davon aus, dass Kinder nicht in gleicher Weise mit einem verinselten Lebensraum verwachsen wie mit einem einheitlichen Lebensraum.

Weil jedes Kind seine individuelle Inselzusammenstellung und individuelle Inselrouten hat und an jedem Ort eine andere Personengruppe antrifft, kommt es zu einer Partikularisierung der sozialen Beziehungen, die die Ausbildung stabiler Beziehungen erschwert und Unverbindlichkeiten fördert.

Die Gestaltung ihres Lebensraums und ihrer Freizeit ist Kindern heute nicht mehr vorgegeben, sie muss von ihnen aktiv hergestellt werden. „Vielmehr ist es jetzt vermehrt von einem besonderen Handeln des Einzelnen, von seiner alltäglichen Lebensführung, abhängig, welche Möglichkeiten aus einer im Raum weit verstreuten und zeitlich strukturierten Vielfalt in seinem Leben aufgenommen werden“ (Zeiher/ Zeiher, 1994: 29). Es wird zur Aufgabe jedes Individuums sich bewusst mit der alltäglichen Lebensführung auseinander zu setzen. „Darin liegt ein Moment der Freisetzung des Individuums aus festen sozialen Einbindungen in einen Zustand selbst steuerbarer Verfügung über Bedingungen der eigenen Existenz“ (Zeiher/ Zeiher, 1994: 29). So wird Kindern zeitlich spontanes Handeln erschwert, da dem Handeln zunächst Planung und Vorbereitung vorausgeht. Zudem müssen die unterschiedlichen Möglichkeiten erkannt und mit eigenen Wünschen und Zielen in Beziehung gesetzt werden (vgl. ebda, 1994: 26 ff.).

Die Tendenz zur Verinselung kann als ambivalent bewertet werden. Der einheitliche Lebensraum löst sich zwar einerseits auf, dagegen haben Kinder heute eine Vielfalt von Möglichkeiten um ihre Freizeit individuell zu gestalten (vgl. Fuhs, 2001: 141).

Die Freizeit bietet Kindern neben der Schule Gelegenheit eigenen Interessen und Hobbies nachzugehen, zu spielen, musisch-kreative Fähigkeiten auszubilden,

Freundschaften zu knüpfen und Gleichaltrige zu treffen. Sie ist in der Regel mit viel Spaß und Wohlbefinden verbunden. Während Vorschul- und Grundschulkindern ihre freie Zeit noch vorwiegend mit Spielen verbringen, hat sie für Schulkinder zunehmend eine sinnstiftende Funktion. Es wird in diesem Kontext auch von Freizeitkarrieren oder von einer Professionalisierung des außerschulischen Lernens gesprochen. Empirische Studien belegen, dass Kinder ihre Freizeit zunehmend weniger frei gestalten, sondern sich diese durch regelmäßige und feste Termine auszeichnet. Die Freizeit von Kindern ist verstärkt mehr organisiert und institutionalisiert, sie wird von Eltern, der Freizeitindustrie sowie den Bildungseinrichtungen als außerschulischer Raum für den Erwerb von kulturellem Kapital entdeckt und genutzt (vgl. Joos, 2001: 176 ff.).

## 2.4 Schule

Der Schuleintritt ist für die ganze Familie mit grundlegenden Veränderungen verbunden. „Die Kinder betreten ein neues setting, in dem andere Regeln gelten als zu Hause und in der Nachbarschaft“ (Baacke, 1999: 276). Kinder müssen sich in der Schule neue Formen der sozialen Interaktion aneignen, wie z.B. Begrüßungsrituale bei Stundenbeginn, das Verhalten in Prüfungssituationen oder die Regularien des interaktionalen Austauschs während des Unterrichts. Hinter diesen Verhaltensregeln stehen Machtzuschreibungen, welche Kinder auch ohne sie zu thematisieren mittleren. Der Lehrer als Wissensvermittler gibt den Kindern die grundlegenden Regeln für das gemeinsame Lernen vor. Eine wesentliche Veränderung findet im Umgang mit der Zeit statt. Die Zeit ist mehr als zuvor strukturiert in Lerneinheiten und Pausen, Schulvormittage und freie Nachmittage sowie Schul- und Ferienzeit (vgl. Baacke, 1999: 277f). Diese stringenten Zeitvorgaben wirken sich nicht nur auf das Leben der Kinder sondern auch auf das der ganzen Familie aus.

Hurrelmann umschreibt mit Hilfe des Begriffes „Schulkindheit“ die heutige Kindheit kritisch als organisierte Schulzeit mit vorgeschriebenen Gegenständen, Verfahren, Zeitabläufen und Verhaltensweisen (vgl. Hurrelmann, 1999).

Der Eintritt in die Schule und die Übergänge in weiterführende Schulen stellen für Kinder zentrale Lebensereignisse dar, die mit Neuorientierungen und Anstrengungen verbunden sind. Die Schule als gemeinschaftlicher Ort des Lernens unterliegt spezifischen Gestaltungsprinzipien, die sich auf das Wohlbefinden von Kindern auswirken

können. Die Zusammensetzung von Schülergruppen erfolgt nach Alters- und Leistungskriterien, eine weitere Differenzierung erfolgt ab der fünften Klassenstufe ausschließlich über Leistungskriterien in die weiterführenden Schulen. Folglich werden Leistungserfolg oder Schulversagen schon während der Kindheit zu dominanten Themen des Lebensalltags und der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Joos, 2001: 167).

Die Bildungsinstitution Schule nimmt im Leben von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Stellung ein. Aufgrund der Modernisierung sowie der zunehmenden gesellschaftlichen Spezialisierung und Differenzierung sind die Anforderungen an Bildungs- und Berufsabschlüsse gestiegen (vgl. Joos, 2001: 154). „Schule ist für immer mehr Heranwachsende zu einem zentralen Instrument der Lebensplanung geworden“ (Honig, 1999: 96).

Gukenbiehl (1998) spricht in diesem Kontext von einem Bedeutungswandel der Bildung. Es wird eine zunehmende und längere Bildungspartizipation festgestellt, die dazu führt, dass verstärkt mehr Personen einen höheren Bildungsabschluss erwerben. Der kontinuierliche Anstieg der Bildungsaspiration hat zur Folge, dass ein mittlerer schulischer Abschluss zur Mindestqualifikation wird (vgl. Gukenbiehl, 1998: 99).

Die Hauptschule ist dagegen zu einer Schule der Minderheit geworden. Noch in den 60er Jahren verließen drei Viertel aller Jugendlichen im Alter von 14 Jahren die Schule vorwiegend mit einem Volksschulabschluss. Dagegen verbringt in den 90er Jahren nur noch ein Fünftel der Schüler seine Schulzeit in der Hauptschule, der Nachfolgeinstitution der Volksschule. Somit hat sich die durchschnittliche Schulbesuchsdauer um mehrere Jahre ausgedehnt (BMFSFJ, 2002: 154).

Höhere Schulabschlüsse sind bedeutender geworden, weil die bildungsbezogenen Voraussetzungen in die Berufslaufbahn angehoben wurden. So werden dort, wo früher niedrigere Schulabschlüsse ausreichend waren heute höhere Schulabschlüsse erforderlich (vgl. Joos, 2001: 158). Zugleich konstatiert Geißler (1994) eine „Bildungsinflation“ und meint damit die gleichzeitige Entwertung und Aufwertung der Bildungsabschlüsse. Dadurch, dass sich die Menge der höheren Bildungsabschlüsse stark gesteigert hat, haben sie gleichzeitig an Wert verloren (vgl. Geißler, 1994: 115ff.).

Aufgrund der Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeit ist die Schule für immer mehr Heranwachsende über eine längere Zeitspanne zum zentralen Lebensraum geworden. Daraus resultieren eine Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten und

Chancen der Persönlichkeitsentwicklung für Kinder und Jugendliche. Andererseits werden als Konsequenz der Veränderung Entwicklungsrisiken darin gesehen, dass Kinder und Jugendliche zu lang von sozialen Verantwortungen und wirklichen Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten ferngehalten werden (vgl. Joos, 2001: 156).

Der Bildungsverlauf nimmt Einfluss auf den zukünftigen Sozialstatus von Kindern und die damit zusammenhängenden Privilegien. Von den Eltern werden hohe Erwartungen an die schulischen Leistungen der Kinder gestellt. Die Ergebnisse der empirischen Schulforschung haben als wichtigste Belastungsfaktoren schulischen Leistungsdruck, der allgemein als Überforderung und spezifisch als Prüfungsangst erlebt wird, Schwierigkeiten in der Beziehung zu Lehrern und Mitschülern sowie Diskrepanzen zwischen den Leistungserwartungen der Eltern und den tatsächlichen Leistungen festgestellt (vgl. Eder/ Fehlhofer: 1994: 210).

## 2.5 Medien

„Die rasanten Entwicklungen im Bereich der ‚neuen‘ Medien schaffen für Kinder und Eltern wie auch für das Zusammenleben in der Familie große Herausforderungen“ (BMFSFJ, 1998: 211). In der heutigen Informations- und Kommunikationsgesellschaft entwickeln sich Neuerungen in immer kürzeren Abständen. So steigt das Angebot an Kommunikationsmöglichkeiten und der Informationsmenge aller Art exponentiell (vgl. ebda, 1998: 212). Die Allgegenwart von Medien lässt kein Aufwachsen in pädagogisch geschützten Zufluchtsstätten mehr zu. Ein gelingendes Aufwachsen von Kindern kann heute nur noch innerhalb einer Medienwelt stattfinden (vgl. Sander, 2002: 159). Medien sind gegenwärtig zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Alltags von Kindern und ihren Familien geworden (vgl. Lange, 2002: 79).

Der Begriff Massenmedien deutet dabei die Weitergabe von Botschaften aller Art an ein anonymes und nicht miteinander verbundenes Publikum an. Die Informationen werden z.B. durch Printmedien, Rundfunk oder Kino vermittelt. Durch die so genannten neuen Medien und der damit verbundenen Einführung des Personalcomputers sowie dem Internet hat eine weitere kommunikative Fortentwicklung von hohem Ausmaß stattgefunden. Die Möglichkeiten des Internets erlauben nun einen interaktiven Austausch zwischen Sender und Empfänger, eine weitreichende Vernetzung und führen außerdem zu einer weltweiten Globalisierung, bei der ein grenzen-

loser Datenaustausch möglich wird. Die Massenmedien sind gekennzeichnet durch einseitige Kommunikation. Das Publikum ist verstreut und es kommt zu einer rezeptionsorientierten Kommunikation. Dagegen besteht durch das Internet die Möglichkeit selbstgestaltend in die Kommunikationswelt einzugreifen (vgl. Baacke, 1999: 97+292f).

Das Selbstverständnis von Medien im Alltag von Kindern spiegelt die Ergebnisse der Studie von Feierabend/Klingler (1999) wieder, die aufzeigen, dass Haushalte mit Kindern zu 100% über ein Radio, zu 99% über ein Fernsehgerät, zu 92% über einen Videorecorder, zu 92% über ein Telefon und zu 72% über einen CD-Player verfügen. Außerdem gibt es in 47% der Haushalte mit Kindern einen PC. Die Auswahl an Medien, die dem Kind im familiären Umfeld zur Verfügung steht, bestimmt unmittelbar die nutz- und erfahrbare Umwelt von Kindern und Jugendlichen (vgl. Lange, 2002: 84).

Medien gelten heute neben der Familie, der Schule und den Gleichaltrigengruppen als eine wichtige Sozialisationsinstanz, die das Aufwachsen von Kindern wesentlich mitbestimmen (vgl. Sander, 2002: 157). Medienangebote aller Art beeinflussen die Sozialisationsprozesse aufgrund ihrer Zunahme und der Methoden der Verbreitung erheblich. Es wird für Eltern und Kinder immer schwieriger gewissenhaft und bindend aus dem vielseitigen Angebot auszuwählen. Dadurch, dass mögliche Auswirkungen für Eltern ungewiss sind und es ihnen vielfach an eigenen Erfahrungen mangelt, wird ihre Unsicherheit in Bezug auf Medien verstärkt. Die Kinder selbst dagegen stehen den neuen Medien und ihrem rasanten Fortschritt offener gegenüber, folglich müssen sie schon früh Eigenverantwortung im Umgang mit Medien übernehmen (vgl. BMFSFJ, 1998: 212).

Die Allgegenwart von Medien bedingt eine Mediatisierung kindlicher Lebenswelten. Die Frage nach den Auswirkungen der Medien auf das Wohlergehen und das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen wird in der Sozialforschung sehr kontrovers diskutiert. Jäckel (1997) stellt fest, dass es für Kinder generell zu einer Zunahme der mediengebundenen Erfahrungen kommt. Die elektronischen Medien nehmen inzwischen für die Freizeitgestaltung von Kindern einen höheren Stellenwert ein, woraus eine wachsende Verschmelzung von Medienwirklichkeit und sozialer Wirklichkeit resultieren kann. Zudem stellt er die verstärkte Präsenz von Symbolen aus den Medien und der Werbung im Lebensalltag von Kindern fest (vgl. Jäckel, 1997: 10).

Kritiker befürchten, dass Gewaltdarstellungen im Fernsehen bei Kindern die Bereitschaft zu aggressiven Verhaltensweisen oder deren Tolerierung fördern. Es gibt Überlegungen, ob durch die Mediennutzung andere Tätigkeiten sowie soziale Beziehungen möglicherweise verdrängt oder in ihrer Qualität beeinträchtigt werden (vgl. BMFSFJ, 1998: 211). Postman (1988) vertritt die These, dass sich die traditionellen Formen der Kindheit allmählich auflösen. Insbesondere durch die Bildmedien sind alle Bereiche des Erwachsenenlebens für Kinder frei zugänglich, einschließlich der „Geheimnisse“ der Erwachsenenwelt. Postman schlussfolgert daraus, dass sich die „Unschuld der Kinder“ in der modernen Mediengesellschaft auflösen wird (vgl. Sander, 2002: 157f.).

Im aktiven Gebrauch von Medien eignen sich Kinder aber auch außerhalb der offiziellen Bildungsinstitutionen Kompetenzen und Präferenzen an, die zur Herausbildung von Identität beitragen (vgl. Lange, 2002: 80).

Es kann bei den Kindern heute eine zunehmende Medienautonomie festgestellt werden. Kinder können gegenwärtig immer früher und souveräner mit Medien umgehen und wissen diese sinnvoll für ihre Bedürfnisse einzusetzen (vgl. Sander, 2002: 158). Zu einem großen Teil eignen sich Kinder Medienkompetenz autodidaktisch an. Baacke (1997) stellt fest, dass Kinder die neue Entwicklungsaufgabe „Medienkompetenz im Informationszeitalter“ auf Grund von natürlicher Neugier und grundsätzlicher Unbefangenheit gegenüber technischen Innovationen und Fortentwicklungen hauptsächlich eigenständig erlangen (vgl. BMFSFJ, 1999: 234).

Im Prozess der Mediennutzung eignen sich Kinder aktiv die nötige Medienkompetenz an, die es ihnen erlaubt, Medien für ihre Zwecke zu nutzen und sie sinnvoll in ihrem Alltag einzusetzen. Da allerdings nicht vorausgesetzt werden kann, dass alle Kinder in derselben Weise erfolgreich einen geeigneten Medienumgang erlernen, den sie benötigen um die komplexe Medienwelt zu bewältigen, ist es Aufgabe der Medienpädagogik die Kinder bei ihrer Entwicklungsaufgabe zu stützen und zu fördern. Zudem wird es nicht möglich sein Kinder umfassend vor den von den Medien ausgehenden Risiken zu schützen. Folglich ist es notwendig sie zu einem autonomen und bewussten Umgang mit Medien zu befähigen, der es ihnen ermöglicht, sich auch dort behaupten zu können, wo sie nicht von Erwachsenen geschützt werden können (vgl. Sander, 2002: 160ff.).

Ihre ersten und nachhaltigen Medienerfahrungen machen Kinder meist im familiären Umfeld. Deshalb kommt auch der Familie eine wichtige Rolle im Erlernen von Me-

dienkompetenz zu. Die Medienkindheit konkretisiert sich im Rahmen der familiären Beziehungen. „Diese prägen die Prozesse der Sozialisation im umfassenden Sinne des Wortes, also nicht nur den Erwerb praktischer Fähigkeiten, sondern auch die Art, wie das Kind seine Umwelt wahrnimmt, versteht und beeinflusst sowie welches Bild seiner selbst es zu entwickeln vermag“ (BMFSFJ, 1998: 234). Insgesamt kann Medienkompetenz umfassend durch optimale Rahmenbedingungen gefördert werden.

### 3 Aufwachsen unter Bedingungen von Armut

„Armut von Kindern ist ein in Deutschland immer noch viel zu wenig beachtetes Problem. Obwohl Kinderarmut eng mit Elternarmut verknüpft ist, ist sie ein eigenes Phänomen. Sie unterscheidet sich [...] von der Eltern- und Erwachsenenarmut erheblich sowohl in Ausmaß als auch in Qualität, da Kinder besondere Bedürfnisse und Handlungsziele haben“ (BMFSFJ, 1998: 88).

Kinder und Jugendliche sind im Vergleich zu anderen Altersgruppen überproportional von Armut betroffen. Diese Entwicklung ist spätestens Mitte der neunziger Jahre offensichtlich geworden und wird in den ersten Armutsstudien konkret mit dem Begriff „Infantilisierung der Armut“ benannt (vgl. Holz, 2002: 24).

Die Folgen und Auswirkungen der Globalisierung werden auch für Kinder und Jugendliche unterschiedlich spürbar. Es findet eine zunehmende Verschärfung der sozialen Polarisierung in der Gesellschaft statt, indem der Reichtumsentwicklung gleichzeitig eine Armutsentwicklung gegenübersteht (vgl. Herz, 2004: 5).

Inwieweit sich Armut auf die Entwicklung der betroffenen Kinder auswirkt ist sehr unterschiedlich und hängt von verschiedenen Faktoren ab. Armut kann also nur multidimensional betrachtet werden um sie in ihrem gesamten Ausmaß erfassen zu können. „Die verschiedenen Einflussfaktoren verweisen auf unterschiedliche Dimensionen der Armut bei Kindern und Jugendlichen, welche zu jeweils spezifischen Erscheinungsformen von Armut bzw. Armutstypen führen“ (Butterwegge/ Klundt/ Zeng, 2005: 146f). Nicht zuletzt entwickeln Kinder und Jugendliche spezifische Bewältigungsstrategien, um Belastungen und Probleme, die sich für sie aus der deprivierten Lage ergeben, kompensieren zu können (vgl. Butterwegge/ Klundt/ Zeng, 2005: 147; Chassé/ Zander/ Rasch, 2005: 41; Brinkmann, 2002: 61).

#### 3.1 Exkurs: Kinderarmut als Forschungsgegenstand

In den letzten Jahren ist das Thema Kinderarmut als eigenständiges soziales Problem stärker in den Blickpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt.

Der Begriff „neue Armut“ zeigt auf, dass immer weniger die klassischen Armutsgruppen (Obdachlose, Gelegenheitsarbeiter) das Bild der Armut prägen, sondern aus unterschiedlichen Gründen zunehmend auch Normalhaushalte von Armut bedroht sind und in Armut geraten. Besonders betroffen sind Erwerbslose, Menschen mit un-

zureichendem Arbeitseinkommen, allein erziehende Frauen, kinderreiche Familien und Migranten. „Armut und Niedrigeinkommen ist nicht mehr das Schicksal einer kleinen randständigen und sozialpolitisch vernachlässigten Gruppe, sondern das Armutsrisiko gehört heute zur Lebenswirklichkeit einer großen Zahl von Normalfamilien“ (Klocke/ Hurrelmann, 2001: 11). Es zeigt sich, dass vor allem Kinder bzw. Familien mit Kindern zunehmend von Armut betroffen sind (vgl. Chassé/ Zander/ Rasch, 2005: 11; Klocke/ Hurrelmann, 2001: 10f; Butterwegge, 2000: 24f).

Armut von Kindern ist die Folge geminderter Erwerbs- und Einkommenschancen ihrer Eltern. Gegenwärtig ist eine Prekarisierung der Erwerbs- und Einkommensverhältnisse festzustellen. „Der ökonomisch induzierte Wandel der Arbeitsgesellschaft weitet mit breiten Deregulierungsprozessen die Sektoren prekärer Arbeitsverhältnisse aus und lässt das so genannte Normalarbeitsverhältnis tendenziell von der Regel zur Ausnahme werden“ (Chassé/ Zander/ Rasch, 2005: 16). Hohe Mobilitäts- und Flexibilitätsanforderungen verringern die Chancen von Familien am Erwerbsleben teilzunehmen, vor allem, wenn die Erwerbsmöglichkeit der Eltern durch eine hohe Kinderzahl oder durch Ein-Elternschaft erheblich beeinträchtigt ist (vgl. ebda, 16).

Walper (2001) stellt fest, dass die gesellschaftlichen Entwicklungen und deren Folgen die Hauptursache für Kinderarmut sind. Als wichtigste ursächliche Faktoren für Kinderarmut benennt sie Erwerbslosigkeit der Eltern, Familien mit Migrationshintergrund und allein erziehende bzw. kinderreiche Familien. Sie kritisiert den fehlenden gesellschaftlichen Lastenausgleich zur Existenzsicherung des Kindes und zur Umverteilung der Kosten für die Kindererziehung, genauso wie die immer noch mangelnden Kinderbetreuungsangebote. Insgesamt führen diese Faktoren zu belastenden Lebenssituationen, die Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen können (vgl. Holz, 2002: 26f).

Der in der Bundesrepublik Deutschland verwendete Armutsbegriff bezieht sich auf das relative Armutskonzept. In Abgrenzung zur absoluten Armut, die durch das Fehlen lebensnotwendiger Grundlagen (Essen, Kleidung und Unterkunft) bestimmt ist, bezeichnet die relative Armut Personen oder Familien, „[...] die über nur so geringe materielle, kulturelle und soziale Mittel verfügen, dass sie von der Lebensweise ausgeschlossen sind, die in der Bundesrepublik als unterste Grenze des Akzeptablen annehmbar ist“ (Klocke/ Hurrelmann, 2001: 12). Es sind in der Sozialforschung unterschiedliche Ansätze zur Bestimmung und Beschreibung von relativer Armut vor-

handen, einschließlich der Einschränkungen, die für die Betroffenen daraus resultieren (vgl. ebda: 11f).

Der Ressourcenansatz bemisst die Armutslagen auf Grundlage des Einkommens oder dem Sozialhilfebezug. Gemäß der Sozialgesetzgebung (SGB XII) sind Personen zur Deckung ihres lebensnotwendigen Bedarfs berechtigt Hilfe zum Lebensunterhalt in Anspruch zu nehmen. Laut dem Statistischen Bundesamt 2005 ergab sich bei Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren im Jahr 2003 eine Sozialhilfequote von 7,2%. Diese ist mehr als doppelt so hoch, wie die der bundesdeutschen Sozialhilfeempfänger insgesamt (3,4%). Der Bezug von Sozialhilfe als Kriterium zur Bestimmung von Armut ist allerdings nur unzureichend, da es eine beachtliche Dunkelziffer von Menschen negiert, die ihren Anspruch auf Hilfe aufgrund von Unwissen, Scham, Stolz oder Angst vor Stigmatisierungen nicht geltend machen (vgl. Butterwegge/ Klundt/ Zeng, 2005: 101f; Chassé/ Zander/ Rasch: 2005, 11f).

Der in der Wissenschaft am weitesten verbreitete Zugang zur Untersuchung von Armut ist die Betrachtung der Einkommensverteilung. Als relativ arm gelten nach Maßgabe der EU-Kommission Familien, deren Einkommen 50% und weniger vom durchschnittlichen Haushaltsnettoeinkommen beträgt. Weiterhin wird die 40% Grenze als strenge Armut und die 60% Grenze als Armutsnähe definiert (vgl. Zimmermann, 2000: 73). Der Datenreport 2004 zeigt auf, dass im Jahr 2002 mehr als ein Zehntel (11,1%) der Bevölkerung in Deutschland unter Bedingungen von relativer Armut lebt. Der Anteil der Haushalte mit Kindern unter der 60%-Armutsgrenze hat sich seit 1998 von 12,6% auf 13,9% im Jahr 2003 erhöht. Insgesamt lebten 2002 17,6% aller Kinder bis zu zehn Jahren unter der Armutsgrenze (vgl. Chassé/ Zander/ Rasch, 2005: 11f).

Der Lebenslagenansatz gibt im Gegensatz zum Ressourcenansatz Armutslagen differenzierter wieder. Er geht von einer kumulativen Unterversorgung in mindestens zwei von vier zentralen Lebensbereichen aus. Dazu gehören Einkommen, Arbeit, Ausbildung und Wohnen (vgl. Klocke/ Hurrelmann, 2001: 13). Eingeführt wurde der Begriff von Gerhard Weisser, dem es bei der Armutsbetrachtung nicht nur um die konkrete Ausstattung mit bedeutsamen Gütern geht „sondern auch um den Verlust oder die starke Einschränkung der subjektiven Handlungsspielräume sowie um die Kategorien des subjektiven Wohlbefindens und der Zufriedenheit“ (Chassé/ Zander/ Rasch, 2005: 18). Aus der unterdurchschnittlichen Einkommenslage von Familien kann eine weitere Unterversorgung in zentralen Lebensbereichen wie Bildung, Ge-

sundheit, sozialer Integration oder auch soziokultureller Teilhabe resultieren. Der Lebenslagenansatz vermag das Phänomen Armut am umfassendsten wiederzugeben, allerdings gestaltet sich die Operationalisierung bei der praktischen Umsetzung als schwierig. Für die Messbarkeit der Lebenslagen muss dargelegt werden, welche Lebensbereiche und Handlungsoptionen einbezogen werden, wie diese untereinander gewichtet werden und welche Schwellenwerte für Armut gelten sollen (vgl. ebda: 18f).

Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) und der Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO) haben im Rahmen der AWO-ISS-Studie einen erweiterten kindzentrierten Armutsbegriff entwickelt, der die Lebenslagen und Lebenssituationen von Kindern in Armutslagen mehrdimensional zu erfassen versucht. Kongruent zum Lebenslagenansatz wird Armut bei diesem nicht als reine ökonomische Unterversorgung begriffen, sondern es werden zusätzliche Dimensionen der Lebenslagen von Kindern mit einbezogen. Es wird ausgehend von der materiellen Lage der Familie untersucht, ob bei dem Kind selbst eine ausreichende materielle Grundversorgung vorliegt. Zudem werden die kulturelle und soziale Dimension von Armut wie z.B. sprachliche Kompetenzen, soziale Kontakte, Sozialverhalten oder der Gesundheitszustand mit berücksichtigt. Die letztgenannte Dimension der Gesundheit beachtet ausgehend vom WHO-Gesundheitsbegriff das vollständige körperliche, geistige und soziale Wohlbefinden und nicht nur das Freisein von Krankheiten und Beschwerden. Neben den bereits genannten Dimensionen sind die konkrete Lebenslage des Kindes und seine zukünftigen Lebenschancen von den folgenden Einflussfaktoren abhängig: gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Lebenssituation in der Familie, familiäres Umfeld und die sozialen Netzwerke der Familie sowie Zugangsmöglichkeiten zu institutioneller professioneller Unterstützung (vgl. Hock/ Holz/ Wüstendörfer, 2001: 390ff.).

Das Armutskonzept der AWO-ISS-Studie beabsichtigt im umfassenden und systematischen Zusammenhang „[...] die Lebenssituation armer und nicht armer Kinder und Jugendlicher im Hinblick auf Entwicklungsmöglichkeiten, Sozialisationsbedingungen und damit auch ihre Teilhabe- und Lebenschancen besser zu erfassen und einzuschätzen [...]“ (ebda: 393). Aus den Ergebnissen der Studie wird evident, dass Armut bei einem großen Teil der Kinder bereits früh negative Folgen für ihre Lebenssituation hervorrufen kann. Andererseits muss sie jedoch nicht zwangsläufig zu ein-

geschränkten Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes führen (Chassé/ Zander/ Rasch, 2005: 43).

Um die Bedeutung und die Auswirkungen von Armut für den Einzelnen und die Familie verstehen zu können, ist die Entwicklung eines multidimensionalen Armutsverständnisses nötig, dass die Armutserscheinungen in ihrer Prozesshaftigkeit begreift und ihre objektiven und subjektiven Dimensionen beachtet. Die kindzentrierte Sichtweise berücksichtigt dabei die Lebenssituation, die anstehenden Entwicklungen sowie die subjektiven Wahrnehmungen der von Armut betroffenen Kinder (vgl. Butterwegge/ Holm/ Zander, 2003: 83).

Armut in ihren vielfältigen Erscheinungen tangiert die Entwicklung von betroffenen Kindern in den verschiedensten Bereichen. Im Folgenden möchte ich einen Überblick über einzelne Bereiche wie den familiären Zusammenhang, die Auswirkungen auf dem Gebiet der Bildung, mögliche gesundheitliche Beeinträchtigungen und das räumliche und soziale Umfeld von sozial deprivierten Kindern geben.

### **3.2 Familie**

Für Kinder gilt die Familie als Mediator von Armutsbedingungen, da die sozioökonomische Deprivationslage nicht als Auslöser für armutsbedingte Belastungen der Kinder gesehen wird, sondern diese erst durch die Familie vermittelt wird. Inwieweit sich dabei die familiäre Armut auf die Kinder und Jugendlichen auswirkt, ist erheblich von den Reaktionen der Eltern abhängig. Maßgebliche Einflussgrößen sind die familiäre Interaktion, die Beziehungen untereinander und das elterliche Erziehungsverhalten (vgl. Merten, 2003: 144).

Empirische Studien belegen, dass „[...] finanzielle Knappheit mit Beeinträchtigungen der Familienbeziehungen einhergeht und dass diese Belastungen der Familiendynamik eine entscheidende Rolle für die resultierenden Entwicklungsbelastungen der Kinder und Jugendlichen spielen“ (Walper, 2001: 385). So hängen die psychosozialen Folgen von Armut und die Bewältigungsstrategien der Kinder unter anderem von der Beziehungsqualität und Belastungsfähigkeit der Familie ab (vgl. Butterwegge/ Klundt/ Zeng, 2005: 146). Materielle Verarmung erfordert zunächst die Umstellung der Haushaltsökonomie, im Weiteren wirkt sie sich auf das familiäre Rollensystem und den sozialen Status der Familie aus. Daraus können Beeinträchtigungen in der

elterlichen Beziehung, der Eltern-Kind-Beziehung sowie dem elterlichen Erziehungsverhalten erfolgen (vgl. Chassé/ Zander/ Rasch, 2005: 40).

Die Kinder sind oft „[...] mit Sorgen, Zukunftsängsten, Niedergeschlagenheit und einer erhöhten Reizbarkeit der Eltern konfrontiert, die sich sowohl in der Interaktion zwischen den Eltern [...] als auch in deren Umgang mit den Kindern niederschlagen können“ (Walper, 2001: 386).

Beeinträchtigungen im Erziehungsverhalten der Eltern können sich unterschiedlich äußern: Zum einen kann sich unter Armutsbedingungen der Grad der elterlichen Zuwendung verringern. Die Kinder erfahren weniger Aufmerksamkeit für ihre Belange und Bedürfnisse, eine geringere Anteilnahme und weniger liebevolle Fürsorge. Indem sich die Aufsicht der Kinder durch ihre Eltern mindert bleibt unerwünschtes Verhalten möglicherweise unentdeckt. Mit der emotionalen Belastung der Eltern steigt die Wahrscheinlichkeit, dass zu harten Strafen und willkürlicher Disziplinierung gegriffen wird. Eine Reihe von Befunden zeigt auf, dass diese Umstellungen des elterlichen Erziehungsverhaltens als wesentliche Faktoren negativer Auswirkungen auf die emotionale Befindlichkeit und das Problemverhalten von Kindern und Jugendlichen gelten (vgl. ebda: 386).

Dagegen ist belegt, dass regelmäßige gemeinsame Aktivitäten in der Familie, ein gutes Familienklima, das Freisein von Schulden und ausreichender Wohnraum einen positiven Einfluss auf das Wohlergehen von Kindern in Armut ausüben. Diese Faktoren vermögen es, die potenziell ungünstigen Wirkungen familiärer Armut auszugleichen. Bei Kindern mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass sich Deutschkenntnisse mindestens eines Elternteils zusätzlich positiv auf deren Lebenslage auswirken. Die genannten positiven Einflussfaktoren betonen gleichzeitig die Leistung derjenigen Eltern, die es trotz materieller Notlage schaffen, die Entwicklung ihres Kindes zu fördern (vgl. Holz, 2002: 32; Hock/ Holz/ Wüstendörfer, 2001: 395).

„Obwohl die familiären Verhältnisse eine maßgebliche Rolle als Puffer für oder als Verstärker von deprivierten Lebenslagen spielen, sollte Eltern nicht einfach die Schuld für Armutsfolgen ihrer Kinder gegeben werden“ (Butterwegge/Klundt/Zeng, 2005: 148). Klundt/Zeng appellieren, mit in Betracht zu ziehen unter welchen besonderen Belastungen Eltern nicht in der Lage sind ihren Kindern die nötige Zuwendung und Förderung entgegen zu bringen. Im Sinne des von Hans Weiß geprägten Beg-

riffes „blaming the victims“<sup>1</sup> wäre es verfehlt, „[...] die Verantwortung für ökonomische und gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen von Armut auf die Menschen zu verlagern, die sie zu ertragen haben“ (Klundt/ Zeng, 2002: 44).

Inwieweit Problemlagen aus familiären Deprivationslagen resultieren und welche Bewältigungskompetenzen den Eltern und Kindern zur Verfügung stehen ist von verschiedenen Bedingungen abhängig: Dazu gehören die Qualität der allgemeinen psychosozialen Grundfähigkeiten der Betroffenen, die besonderen sozioökonomischen Lebensverhältnisse der Familie, der Grad der Anerkennung und Integration im sozialen Umfeld und in sozialen Netzwerken, aber auch die Nähe und Verfügbarkeit unterstützender Hilfesysteme (vgl. Brinkmann, 2002: 61).

Es ist anzunehmen, dass mit zunehmendem Alter der Kinder die Bedeutung des familiären Kontextes für die Entwicklung und Sozialisation abnehmen wird, an die Stelle der Familie treten verstärkt die Beziehungen zu den Peergroups. Walper weist darauf hin, dass diese einerseits alternative und kompensatorische Erfahrungen bieten, andererseits jedoch auch armutsbedingte Belastungen unabhängig von den familiären Problemlagen verstärken können (vgl. Butterwegge/ Klundt/ Zeng 2005, 149f). Zur Belastung werden die Kontakte zu Gleichaltrigen, indem sie materielle Benachteiligungen in Form von Stigmatisierungen oder Differenzenerfahrungen subjektiv spürbar werden lassen (vgl. Chassé/ Zander/ Rasch 2005, 40).

### 3.3 Gesundheit

Armut kann bei Kindern und Jugendlichen Beeinträchtigungen des Wohlbefindens und Minderwertigkeitsgefühle hervorrufen. Dabei ist relevant, inwieweit die sozioökonomische Benachteiligung subjektiv von den Kindern empfunden wird (vgl. Walper, 2005: 172).

Für Palentien/Klocke/Hurrelmann ist in diesem Hinblick gerade die zunehmende Spaltung der Gesellschaft in Arm und Reich von Bedeutung. „Insbesondere diese Auseinanderentwicklung der Lebensbedingungen der heranwachsenden Generation hat erhebliche Auswirkungen auf deren Wohlbefinden sowie Teilnahmemöglichkeiten und Lebenschancen der in Armut lebenden Kinder und Jugendlichen“ (Palentien/ Klocke/ Hurrelmann, 1999: 34f.). Der durch die familiäre Armutslage bedingte Ausschluss von Aktivitäten und Lebensmustern der Gleichaltrigen kann zu starken Be-

---

<sup>1</sup> „Vorwürfe an die Opfer“

eintrüchtigungen des Selbstwertgefühls, des psychosozialen Wohlbefindens und der Lebensfreude führen. Die von Armut betroffenen Kinder können mitunter nicht im gleichen Maße an den Alltagsroutinen der Gleichaltrigen teilnehmen. Genauso können sie lediglich stark eingeschränkt an den Symbolen der Warenwelt teilhaben. Gerade in der Entwicklungsphase von Kindern werden diese Umstände als besonders belastend empfunden und erschweren den Prozess der sozialen und personalen Identitätsbildung (vgl. ebda: 35).

Dabei beziehen sich die Befunde zumeist auf ältere Kinder, entsprechende Untersuchungen für jüngere Kinder sind rar. Bacher (1997) vermutet, dass die sozioökonomischen Benachteiligungen von Kindern altersspezifisch unterschiedlich erlebt werden, da Selbstbild und Wohlbefinden von jüngeren Kindern noch eher vom Familien- und Erziehungsklima als von der sozialen Umwelt abhängen (vgl. Walper, 1999: 309).

Auch der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung vom April 2001 zeigt auf, dass sich belastende Lebensbedingungen bedingt durch niedriges Einkommen auf die Gesundheit und das Gesundheitsverhalten auswirken und ebenso zu einem schlechteren Zugang zu gesundheitlicher Versorgung führen (vgl. Klundt/Zeng, 2002: 40). Risikofaktoren sind Mängel im Gesundheitsverhalten und bei der Ernährung. Aus Einsparungen bei Nahrungsmitteln kann eine Fehlernährung resultieren. Klocke/Hurrelmann (1995) kommen bei ihren Untersuchungen zu den Ergebnissen, dass Kinder aus deprivierten Familien seltener Obst und Vollkornbrot dafür aber öfter Fastfood essen. Weiterhin stellten sie beim Gesundheitsverhalten der betroffenen Kinder mangelndere Zahnhygiene und geringere sportliche Aktivitäten fest (vgl. Walper, 1999: 307f). Die geringere sportliche Betätigung ist nicht nur mit unmittelbarer Einschränkung im subjektiven Wohlbefinden verbunden, sondern birgt auch Beeinträchtigungen der physischen Gesundheit und körperlichen Entwicklung. Des Weiteren kann sportliche Aktivität, welche im Übrigen zur wichtigsten Freizeitaktivität moderner Kindheit geworden ist, dem Stress in den Familien entgegenwirken (vgl. Lange/ Lauterbach/ Becker, 2003: 159).

Eine Jugendgesundheitsstudie des Berufsverbandes der Ärzte für Kinderheilkunde und Jugendmedizin hat belegt, dass Hauptschüler häufiger krank werden als Kinder und Jugendliche von Realschulen und Gymnasien. Sie sind in einem stärkeren Maße von psychosomatischen Beschwerden wie Bauch- und Kopfschmerzen sowie Müdigkeit, aber auch von Übergewicht und Nikotinkonsum betroffen. Zu vermutende Ursa-

chen hierfür sind die Unzufriedenheit mit den Zukunftsaussichten und ein geringeres Gesundheitsbewusstsein (vgl. Butterwegge/ Klundt/ Zeng, 2005: 137). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch der Gesundheitssurvey, durchgeführt von Hurrelmann und Klocke (1995). Demzufolge klagen Kinder und Jugendliche aus deprivierten Lagen „[...] häufiger über Kopfschmerzen, fühlen sich öfters schlecht, können häufiger schlecht einschlafen und schätzen ihren Gesundheitszustand insgesamt als schlechter ein als die übrigen Gruppen, insbesondere im Vergleich zu den Kindern und Jugendlichen der privilegierten oberen 6%“ (Walper, 1999: 307f).

### 3.4 Sozialräumliche Aspekte

In den Städten kommt es zunehmend zu einer sozialräumlichen Ausgrenzung von Armut. Es bilden sich in ihrer Struktur homogene Stadtteile, die von Armut geprägt sind. „In den deutschen Metropolen und Großstädten entwickeln sich so genannte soziale Brennpunkte, wobei derzeit eine kumulative Abwärtsbewegung dieser Sozialräume stattfindet, verbunden mit einer dauerhaften Marginalisierung der Bewohner“ (Herz, 2004: 4). Segregation entsteht aufgrund von Mechanismen des Wohnungsmarktes, die den Bevölkerungsgruppen mit niedrigen Einkommen nur wenige Optionen eröffnen. In der Folge entstehen Sozialräume, die sich durch einen hohen Anteil an Haushalten mit extrem niedrigen Einkommen, einem hohen Anteil an Sozialhilfeempfängern, einem besonders hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit schlechten Bildungschancen und -abschlüssen sowie einem hohen Anteil von Jugendlichen und Langzeitarbeitslosen, vielen Einelternfamilien und einem relativ hohen Anteil an Ausländerfamilien auszeichnen (vgl. Becher, 2006: 13ff.).

Wodurch sich sozial benachteiligte Sozialräume auszeichnen hat der Deutsche Städtetag 1979 folgendermaßen definiert: „Soziale Brennpunkte sind Wohngebiete, in denen Faktoren, die die Lebensbedingungen ihrer Bewohner und insbesondere die Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen negativ bestimmen, gehäuft auftreten“ (Breitfuss/ Dangschat, 2001: 131f).

Die Bedingungen von sozial benachteiligten Sozialräumen beinhalten negative Effekte, die sich auf die Sozialisation der dort lebenden Kinder auswirken:

In einer von Armut geprägten Umgebung kann sich ein soziales Milieu herausbilden, dessen Normen sich von den Verhaltensweisen der „Normalgesellschaft“ unterscheiden. Bei Kindern, die in einer solchen Umwelt aufwachsen, besteht das Risiko der

sozialen Isolation gegenüber der Außenwelt, da ihnen die Möglichkeiten Erfahrungen mit dem „normalen“ Leben zu machen verwehrt bleiben. Im Weiteren ist die Erfahrungswelt von Kindern durch die fehlende Repräsentation von positiven Rollenvorbildern eingeschränkt. Diese gesellschaftlich unerwünschten Verhaltensweisen werden mit Eintritt in die Schule spürbar (vgl. Häußermann, 2004: 134f).

Benachteiligte Sozialräume bieten Kindern keine ausreichenden Entfaltungs- und Aneignungsmöglichkeiten. Zudem ist in diesen Sozialräumen Infrastruktur oft nur eingeschränkt vorhanden. Gerade Kinder aus armen Familien sind jedoch aufgrund ihrer finanziellen Lage vorwiegend auf ihren Sozialraum verwiesen, der ihnen aber nur wenige Raum- und Erlebniserfahrungen bietet (vgl. Breiffuss/ Dangschat, 2001: 131ff.). Das Dilemma von anregungsarmen Wohnumgebungen, die in physischer und sozialer Hinsicht weniger komplex sind, kann folgendermaßen erklärt werden: „Die räumliche Umwelt bietet ein Potenzial an Erfahrungsmöglichkeiten, die zwar nur wirksam werden können, wenn das Kind über entsprechende Wahrnehmungsfähigkeiten verfügt, aber diese entwickeln sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt, und eine stimulusarme Umwelt bietet wenig Stoff für solche Auseinandersetzung“ (Häußermann/ Siebel, 2000: 133).

Es wirkt sich zusätzlich benachteiligend aus, wenn der Sozialraum mit einem negativen Image behaftet ist, entstanden aus real gemachten Erfahrungen oder aufgrund von Vorurteilen gegenüber dem Quartier. Daraus resultierende Stigmatisierungen schränken die Handlungsmöglichkeiten der Bewohner zusätzlich ein (vgl. Häußermann, 2004: 134).

Sozialpolitisch kann kritisch angemerkt werden, dass sozialräumliche Segregation der Gesellschaft den Blick auf die alltäglich in ihr stattfindende Ausgrenzung entzieht, wodurch eine gesellschaftliche Spaltung verschärft wird, da Solidarität nicht mehr gelebt werden kann (vgl. Butterwegge/ Klundt/ Zeng, 2005: 140).

### **3.5 Bildungschancen**

Die schulische Bildung ist einer der wichtigsten Einflussfaktoren für die Gestaltung des weiteren Lebenswegs von Kindern und Jugendlichen. „Bildung wird, im Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft, zunehmend zu einer zentralen Ressource für Beschäftigung Einkommen und soziale Integration“ (Palentien, 2005: 163). Der

Einsatz in Bildung ist somit Schlüssel für die soziale und kulturelle Bildung des Einzelnen (vgl. ebda: 163).

Nach wie vor sind jedoch der Zugang zu höherwertigen Schul-, Ausbildungs- und Berufsabschlüssen sowie der Zugang zum Studium stark von Herkunft, Bildungsstand und der beruflichen Stellung der Eltern abhängig. Es zeigt sich, dass Kinder aus armen Familien nicht nur in ihren Handlungsmöglichkeiten, sondern auch in ihren Bildungschancen stark eingeschränkt sind. „Arme Kinder können wahrscheinlich keine oder nur niedrige schulische Bildungszertifikate erwerben, die beim anschließenden Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko bergen oder nur den Zugang zu beruflichen Positionen eröffnen, die niedrig entlohnt werden“ (Lauterbach/ Lange/ Becker, 2003: 160). Das kann besonders gut am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe dargestellt werden (vgl. Butterwegge/ Klundt/ Zeng, 2005: 140).

Lauterbach und Lange (1998) haben die Konsequenzen von materieller Armut und einem von Sorgen belastetem Familienklima für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs zur Sekundarstufe untersucht. Sie messen dem Übergang in die weiterführenden Schulen besondere Bedeutung bei, da dieser maßgeblich und irreversibel über die Zukunft jedes Einzelnen entscheidet. „Er bildet eine Schnittstelle, an der individuelle, biografische Verläufe und soziale Strukturen – Verzweigungen gesellschaftlich vorgeformter Entwicklungsbahnen – zusammentreffen und in besonderer Weise die langfristige Platzierung der Menschen in der Gesellschaft präformieren“ (Lauterbach/ Lange/ Becker, 2003: 160).

In ihrer Untersuchung zwischen 1984 und 1995 stellten sie fest, dass im Durchschnitt etwa 41% der Kinder im Alter von 10 bis 12 Jahren die Hauptschule besuchten, davon lebten fast 55% in Armut und 53% in prekären Wohlstandsbedingungen. Andererseits besuchten 29% der Kinder im oben genannten Alter das Gymnasium, der Anteil von Armut betroffener Kinder lag aber lediglich bei 16%. Lauterbach und Lange konstatieren die berufliche Ausbildung der Eltern und das Vorhandensein wirtschaftlicher Sorgen als wichtige Einflussfaktoren für die Bildungskarriere der Kinder. Neben den finanziellen Überlegungen sind es vor allem auch mentale Einschränkungen der Zukunftserwartungen, die gegen eine längere und teurere Ausbildung sprechen. Hinzu kommt, dass sich Störungen innerhalb der elterlichen Beziehung aufgrund sozioökonomischer Deprivation auf das Erziehungsverhalten auswirken können und daraus wiederum fehlende Unterstützung und mangelnde Aufsicht der bil-

dungsbezogenen Aktivitäten resultieren (vgl. Butterwegge/ Holm/ Zander, 2003: 184f.).

Palentien begründet die Bildungsbenachteiligung mit ungleichen Ausgangsbedingungen: „Soziale, kognitive, motivationale, sprachliche und emotionale Kompetenzen stehen in einem engen Zusammenhang mit familialen Rollenstrukturen und den dadurch bedingten Interaktionsstrukturen der Familie, dem Erziehungsstil, dem Beziehungsklima sowie dem Anregungs- und Anforderungspotenzial“ (Palentien, 2005: 162). Aufgrund ihrer Lebenslage sind Kinder, die in Armut leben, von einer relativen Unterversorgung in Bezug auf Lern- und Erfahrungsräume, Kontakt- und Kooperationsmöglichkeiten sowie Spielräumen betroffen (vgl. ebda: 162).

Zu den ungleichen Zugangsvoraussetzungen kommt hinzu, dass das deutsche Schulsystem stark selektiv wirkt. Ursel Becher (2005) erklärt: „Deutsche Schulen sortieren ihren Nachwuchs zu früh und meistens unumkehrbar aus“ (Becher, 2005: 43). Die Ergebnisse der Hamburger KESS-4-Studie belegen, dass Hamburger Grundschul Kinder aus armen Familien bei gleichen kognitiven Lernvoraussetzungen und gleicher Leistung geringere Chancen haben eine Bildungsempfehlung für das Gymnasium zu erhalten (vgl. ebda: 44).

Aufgrund von Unterversorgungen in den Bereichen Wohnen, materielle Ausstattung, kulturelles Verständnis und Verhalten werden Kinder in der Schule oft ausgegrenzt und stigmatisiert. An diesen Ausgrenzungsprozessen sind nicht nur Mitschüler, sondern auch Lehrer beteiligt. Die betroffenen Kinder reagieren darauf häufig mit Lernschwierigkeiten oder Schulverweigerung. Des Weiteren kann sich ein Gefühl von Ohnmacht breit machen, verbunden mit einem unsicheren Selbstbild sowie geringem Selbstwertgefühl (vgl. Becher, 2006: 11ff.).

Die herkömmliche Schule, die vordergründig unterrichtet, ist nur unzureichend in der Lage auf die Lebensbewältigung ihrer Schüler angemessen einzugehen. Sie orientiert sich an allgemeingültigen Leistungsvorgaben und bewertet nicht den individuellen Fortschritt, sondern im sozialen Vergleich. „Für einen nicht geringen Prozentsatz von Kindern wird die Schule nicht als Ort eigener Interessen, selbstgewählter Zeit, sinnerfüllten Tuns und allgemeinen Wohlbefindens erlebt“ (BMFSFJ, 1998: 212).

Herz (2004) u.a. sprechen sich dafür aus, dass die professionelle Arbeit von Lehrkräften das Erkennen von Leistungs-, Lern- und Verhaltensproblemen bei zugrunde liegender Armutsproblematik umfassen sollte und dass sich daraus Konsequenzen für den Schulalltag ergeben sollten, die eine bessere Integration von sozial benachtei-

lichten Kindern ermöglicht. Denn für „arme SchülerInnen sind die Lernbeziehungen zum Unterrichtsgegenstand, die Beziehungsebene zur Lehrerin und zum Lehrer sowie zur Klassengemeinschaft hoch belastet und hochproblematisch“ (vgl. Herz, 2004: 6; Becher 2005, Hußmann 2006).

### **3.6 Freizeit**

Der außerschulische Lebensbereich gewinnt neben der Schule zunehmend an Bedeutung, „[...] weil es in diesem Handlungsfeld um die Teilhabechancen an kultureller Praxis, die Entwicklung von Lebensstilen, den Erwerb von Qualifikationen und somit um die Generierung von Bildungs- und Lebenschancen geht“ (Joos, 2001: 180).

Der außerschulische Erwerb von kulturellem Kapital ist jedoch an verschiedene Bedingungen wie finanzielle Mittel oder das Vorhandensein von Angebotsstrukturen geknüpft, wodurch es herkunftsbedingt zu Differenzen kommen kann, die für Kinder in der Konsequenz eine soziale Ungleichheit bedeuten. Kinder aus armen Familien können aufgrund ihrer sozioökonomischen Lage nicht gleichberechtigt von den Chancen der wachsenden Freizeitindustrie und den kulturellen Dienstleistungen profitieren (vgl. ebda: 180)

Brinkhoff und Mansel (1998) stellten beispielsweise in einer Erhebung fest, dass die Wahrscheinlichkeit für die Mitgliedschaft in Sportvereinen stark von dem Sozialstatus der Herkunftsfamilie abhängig ist. Dabei ermöglichen es gerade die Freizeitaktivitäten in Vereinen oder anderen kulturellen Institutionen, dass Kindern vielfältige selbstwertverstärkende Erfahrungen von Erfolg abseits des schulischen Geschehens zu erlangen (vgl. Butterwegge/ Klundt/ Zeng, 2005: 147f).

Aufgrund der finanziellen Notlage finden mit Kosten verbundene Urlaubsreisen, Ausflüge und Freizeitaktivitäten in den Familien nur selten oder überhaupt nicht statt. Infolgedessen bleiben darauf beruhende Erfahrungen und Lernprozesse aus und können ebenso wenig in Gleichaltrigengruppen oder in der schulischen Interaktion eingebracht werden. Diese Gegebenheiten bedeuten für die betroffenen Kinder häufig einen Prestigeverlust und können zu Diskriminierungen und Ausgrenzungen führen (vgl. Becher, 2006: 12).

## 4 Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen

Bedürfnisorientierung gilt schon seit jeher als eines der obersten Prinzipien professioneller Sozialarbeit. Im Kontext von Armut bzw. Ausgrenzung führt diese Handlungsweise dazu, „dass nicht die vorhandenen finanziellen Mittel, sondern das Wissen um menschliche Grundbedürfnisse und ihre kontextuell und kulturell unterschiedlichen Befriedigungsformen die primären Kriterien professioneller Sozialer Arbeit sind“ (Staub-Bernasconi, 2).

In diesem Sinne möchte ich im Folgenden klären, welche Bedürfnisse Kinder und Jugendliche haben, um darauf basierend aufzuzeigen, ob und inwieweit die sozio-ökonomische Lage der Familien Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat. Wie ich im Weiteren darstellen werde, ist eine positive menschliche Entwicklung stark von der Befriedigung von Bedürfnissen abhängig.

Die Darstellung der kindlichen Grundbedürfnisse kann aus unterschiedlichen Perspektiven erfolgen. Sozialpolitisch knüpft sie an den Begriff des Kindeswohls aus dem SGB VIII sowie an die UN-Kinderrechtskonvention an. In der Entwicklungspsychologie hat Maslow (1978) die „Grundbedürfnisse einer gesunden seelisch-körperlichen Entwicklung“ in Form einer Bedürfnispyramide veranschaulicht. Die Disziplin der Sozialwissenschaften hat mit dem Konzept der Lebenslage von Weisser, weiterentwickelt von Nahnsen, die menschlichen Grundanliegen in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext gestellt.

### 4.1 Kindeswohl und Kinderrechte

Der im SGB VIII festgelegte Rechtsbegriff des Kindeswohls beabsichtigt die Interessen von Kindern und Jugendlichen zu wahren. Die Verankerung des Kindeswohls in der Sozialgesetzgebung sichert die Kinderrechte auf Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit, Versorgung und Schutz sowie Erziehung und Bildung normativ ab.

Gemäß Zitelmann gelten in unserer Gesellschaft die Grundbedürfnisse von Kindern als verbindlicher minimaler Standard des Kindeswohls. Diese leitet er von dem, in der UN-Kinderrechtskonvention dargelegten „basic needs“ ab (vgl. Zitelmann, 2001: 128).

Die Normierung des Kindeswohls stellt Anforderungen an das Aufwachsen von Kindern, die gesellschaftlich gewährleistet werden sollen. Praktisch wird dieses Anliegen

durch das Wächteramt des Staates bzw. der Jugendhilfe sichergestellt. Es geht dabei vor allem um die strukturellen Bedingungen des Aufwachsens, die von der Gesellschaft garantiert werden sollen (vgl. Chassé/ Zander/ Rasch, 2005: 58).

Die Kriterien für eine angemessene Gewährleistung des Kindeswohls sollten dabei in Abhängigkeit von den jeweiligen konkreten gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten einer Sozialgemeinschaft definiert werden (vgl. Schone/ Gintzel/ Jordan/ Kalscheuer/ Münder, 1997: 23).

In der Auseinandersetzung um den Kindeswohlbegriff kann kritisch angemerkt werden, dass ihm die partizipative Dimension, als eine Kategorie angemessener Sozialisationsbedingungen fehlt und die einzelnen Merkmale überwiegend aus der Sicht von Erwachsenen und nicht kindzentriert definiert werden (vgl. Chassé/ Zander/ Rasch, 2005: 58).

### 4.2 Grundbedürfnisse aus der Sicht der Entwicklungspsychologie

Maslow hat die elementaren Bedürfnisse für die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Form einer Bedürfnispyramide dargestellt. Ihm zur Folge können die einzelnen Bedürfnisse in einer Rangfolge angeordnet werden. Erst wenn die Basisbedürfnisse bis zu einem Mindestmaß befriedigt sind, können sich auf der nächsten Stufe neue Interessen herausbilden und deren Befriedigung angestrebt werden (vgl. Schone/ Gintzel/ Jordan/ Kalscheuer/ Münder, 1997: 23f.).

Wie in Abbildung 2 dargestellt zählen zu den Grundbedürfnissen:

1. Physiologische Bedürfnisse: Essen, Trinken, Wärme, Schlaf, Ruhe etc.
2. Sicherheitsbedürfnisse: körperliche Unversehrtheit, Stabilität, Schutz, Geborgenheit, Angstfreiheit etc.
3. Bedürfnis nach Verständnis und sozialer Bindung: die Befriedigung von Grundbedürfnissen nach



Abbildung 2: Bedürfnispyramide nach Maslow

Kontakt und emotionalem Austausch sowie die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft etc.

4. Bedürfnis nach Selbstwert und Wertschätzung: bedingungslose Anerkennung und Wertschätzung der eigenen Persönlichkeit, der Wunsch nach seelischer und körperlicher Zärtlichkeit sowie Achtung der eigenen Autonomie etc.
5. Bedürfnis nach Anregung, Spiel und Leistung: Aneignung von Wissen über die Welt, Anregung und Anforderung etc.
6. Bedürfnis nach Selbstverwirklichung: Entwicklung eines Selbstbildes, selbstbestimmtes Handeln, Bewusstseinsentwicklung sowie Lebensbewältigung etc.

(vgl. Schmidtchen, 1989: 106)

Vor allem die Nicht-Befriedigung der Basisbedürfnisse (Ebene 1-3) können für die Entwicklung von Kindern schwerwiegende Folgen haben. Werden dagegen die Bedürfnisse der höheren Ebenen nur partiell befriedigt, so hat dies keine existenzgefährdenden Auswirkungen. Maslow nimmt an, dass das Versagen von Bedürfnissen auf den unteren Ebenen besser verkraftet werden kann, wenn die Bedürfnisse höherer Ebenen nahezu maximal befriedigt werden (vgl. Schone/ Gintzel/ Jordan/ Kalscheuer/ Münder, 1997: 23f.).

Eine präzise Auslegung der Bedürfnisebenen ist vom sozialen Kontext abhängig, denn „was ein Kind zum Aufwachsen braucht ist in höchstem Maße geschichts- und gesellschaftsabhängig“ (ebda). Die Darlegung von kindlichen Bedürfnissen fällt in anderen Kulturen anders aus als in der Unserigen, genauso wie die Darlegung wohl noch vor 100 Jahren in unserer Kultur eine andere war. Es kann kritisch angemerkt werden, dass das Modell von Maslow keine genaueren Rückschlüsse zulässt, an welchem Punkt eine geminderte Bedürfnisbefriedigung zu einer defizitären Lebenslage führt. Daran ist also nicht zu erkennen, ob die Lebenssituation eines Kindes durch die Nicht-Befriedigung bestimmter Bedürfnisse soweit beeinträchtigt ist, dass mit negativen Folgen für die gesundheitliche Situation sowie die Persönlichkeitsentwicklung gerechnet werden muss (vgl. ebda: 25f.).

### **4.3 Der Lebenslagenansatz und das Spielräumekonzept**

Das Konzept der Lebenslage betrachtet die Lebenssituation von Menschen aus biologischer, psychischer und sozialer Perspektive. Weisser bestimmt die Lebenslage

des Einzelnen als Spielraum, der ihm zur Erfüllung seiner Interessen zur Verfügung steht. Die Konstitution des Spielraums ist dabei von unterschiedlichen Komponenten abhängig. Demnach sollte die Erfüllung menschlicher Grundanliegen gesellschaftliches und politisches Ziel sein (vgl. Holz, 2006: 4). In diesem Sinne deutet Nahnsen „Lebenslage als Lebensgesamtchance“ von Individuen. Die Entfaltung und Realisierung von Interessen ist danach von der Quantität und Qualität verschiedener Lebenslagebereiche, wie Versorgung, soziale Kontakte, Bildung, Regeneration und Partizipation abhängig. Das heißt die Handlungsspielräume werden durch diese vorstrukturiert (vgl. Chassé/ Zander/ Rasch, 2005: 53).

Chassé/Zander&Rasch haben das Spielräumekonzept, das als altersunabhängig konzipiert wurde, auf die Lebenslage von Kindern übertragen und es als Grundlage ihrer empirischen Forschung angewendet. Dabei haben alle Dimensionen von Lebenslagen, die für Erwachsene relevant sind, auch für Kinder eine eigenständige Bedeutung, auch wenn sie aus der Perspektive und Wahrnehmung von Kindern anders geprägt und gewichtet sind (vgl. Holz, 2006: 5).

Die folgenden Spielräume beanspruchen die ganzheitliche Darstellung der individuellen Lebenslage von Kindern:

1. Einkommens- und Versorgungsspielraum: Dieser ist für Kinder von den materiellen Ressourcen der Familie abhängig, dabei geht es um die Versorgung materieller Grundbedürfnisse, wie Ernährung, Kleidung oder Wohnen.
2. Lern- und Erfahrungsspielraum: Qualität und Struktur von Lern- und Aneignungsmöglichkeiten im Alltag der Kinder nehmen Einfluss auf die Aneignung von sozialem und kulturellem Kapital, das wiederum prägend für die spätere Entwicklung ist. Diese Dimension fasst die außerschulischen Freizeitaktivitäten, den sozialräumlichen Erfahrungsraum, Schule als bildungsmäßiges Lern- und Erfahrungsfeld sowie als sozialer Erfahrungsraum, genauso wie Anregung und Förderung durch Eltern und soziale Netzwerke.
3. Kontakt- und Kooperationsspielraum: Dieser stellt den Grad sozialer Integration dar, der sich anhand des familiären Netzwerks, des kindlichen Netzwerks, der sozialen Teilhabemöglichkeiten oder den Spiel- und Freizeitmöglichkeiten bemisst.
4. Muße- und Regenerationsspielraum: Auch Kinder sind durch die von ihnen zu bewältigenden Lern- und Entwicklungsaufgaben belastet und bedürfen in ihrer Freizeit Entspannungs- und Ruhemöglichkeiten. Ruhe und Entspannung können sie in ihrem Wohnumfeld, bei Freizeitaktivitäten oder in ihrer Familie erfahren.

5. Entscheidungs- und Dispositionsspielraum: Dieser bezieht sich auf die Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten von Kindern in Bezug auf ihren Alltag, der autonomen Gestaltung ihrer Freizeit sowie die freie Wahl sozialer Kontakte oder ihren Einfluss auf Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten, entsprechend ihren Neigungen und Fähigkeiten.

(vgl. Chassé/ Zander/ Rasch, 2005: 60ff.)

Je unbegrenzter die einzelnen Spielräume Kindern zur Verfügung stehen, umso größer sind die Chancen, dass ihre Bedürfnisse uneingeschränkt befriedigt werden können und sie somit zu selbstbestimmten ausgefüllten Persönlichkeiten heranwachsen.

### **4.4 Einfluss von Armut auf die Bedürfnisse von Kindern**

Wenn Kinder in Armut aufwachsen, stehen ihnen die Ressourcen, die zur Bedürfnisbefriedigung benötigt werden, nicht im vollen Umfang zur Verfügung. In der Folge können sie nicht in gleicher Weise wie Gleichaltrige am sozialen und kulturellen Leben teilnehmen und sind in vielfältiger Weise Restriktionen ausgesetzt. Armut zeichnet sich nicht nur durch unzureichende finanzielle Mittel aus, sie nimmt ebenso Einfluss auf andere Dimensionen wie Bildung, Wohnen, Zugang zu Diensten und Einrichtungen sowie soziale Integration. „Armut – und insbesondere die Armut junger Menschen – ist eindeutig ein multidimensionales Problem, wobei die materielle Mangelage das relevante Problem darstellt, dessen Vorhandensein bedeutsam für andere Lebensbereiche ist“ (Becher, 2005: 5).

Die multidimensionale Betrachtung von Armut schließt ebenso mit ein, dass die unzureichende materielle Lage in Familien von Kindern und Jugendlichen subjektiv unterschiedlich wahrgenommen wird. Armut ist also von verschiedenen Faktoren, aber insbesondere von der Familie als Mediator der Armutsbedingungen abhängig.

Besonders die Versorgung mit den Grundbedürfnissen Raum, Wärme, Essen und Kleidung kann von sozial deprivierten Familien nicht in vollem Umfang oder nur unter erschwerten Bedingungen geleistet werden:

Den Eltern fehlen oft die finanziellen Mittel, um ihren Kindern eine gesunde, vitaminreiche und ausreichende Ernährung zu gewährleisten. Daraus können Mangelerscheinungen und gesundheitliche Beeinträchtigungen resultieren. Aufgrund von Segregationsprozessen in den Städten kommt es zu einer sozialräumlichen Ausgrenzung von in Armut lebenden Familien. „Arme Menschen leben in der Regel in kleinen

Wohnungen, in verdichteten, häufig durch Umweltbeeinträchtigungen belasteten Regionen mit unzureichender bzw. schlechter Infrastruktur“ (Becher, 2005: 7). Infolge beengter Wohnverhältnisse stehen den betroffenen Kindern und Jugendlichen nicht genug Raum und somit nur wenige Rückzugsmöglichkeiten zur Verfügung. Zudem strahlen die Wohnungen oftmals keine Geborgenheit und Gemütlichkeit aus. Besonders bei der Kleidung und im Freizeitbereich wird älter werdenden Kindern bewusst, dass sie nur eingeschränkt an der Konsumwelt teilhaben können. Die Tatsache, dass in unserer Gesellschaft Armut und Reichtum zunehmend mehr auseinanderklaffen verschärft die Wahrnehmung von geringeren Teilhabechancen zusätzlich, dadurch dass den betroffenen Kindern und Jugendlichen regelmäßig vor Augen geführt wird, dass sie nur eingeschränkt am gesellschaftlichen Leben teilhaben können.

Diese Einschränkungen wirken sich auf die personale und soziale Identitätsentwicklung und ebenso auf die Positionierung in den Peergroups aus. Indem Kinder und Jugendliche aus finanziellen Gründen verhindert sind an der Markt- und Konsumgesellschaft zu partizipieren, werden sie in ihrem Selbstwertgefühl, ihrem psychosozialen Wohlempfinden und in ihrer Lebenslust beeinflusst. Gerade im Freizeitbereich fehlen ihnen soziale und kulturelle Erfahrungen um sich mit Gleichaltrigen austauschen zu können. Aus Scham nicht mithalten und mitreden zu können, sind Rückzugstendenzen aus sozialen Kontakten möglich.

Kinder und Jugendliche in Armut sind in ihrer Freizeit mehr als Gleichaltrige auf die Möglichkeiten verwiesen die ihnen ihr Sozialraum bietet, da sie den größten Teil ihrer freien Zeit in diesem verbringen. Aufgrund ihrer Lebenssituation beschränken sie sich relativ stark auf ihr Wohngebiet und das nähere Umfeld und meiden fremde Räume, in denen sie sich nicht sicher fühlen. Leben die Kinder und Jugendlichen in sozial benachteiligten Stadtteilen, bieten diese ihnen jedoch oft nur wenige Aneignungs- und Erfahrungsmöglichkeiten. Das vorherrschende soziale Milieu kann zur Herausbildung von gesellschaftlich nonkonformen Verhalten führen.

Deutlich werden diese Disparitäten in der Schule in welcher die unterschiedlichen Lebenswelten aufeinander treffen. Dort können die fehlenden Erfahrungen, divergierenden Verhaltenskompetenzen sowie die mangelnden Möglichkeiten an sozialen Aktivitäten wie Klassenfahrten oder Einladungen von Freunden nach Hause, Auslöser für Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozesse werden, die Kinder und Jugendliche aus armen Verhältnissen zusätzlich in ihrer Unsicherheit stärken und die Bildung eines stabilen Selbstbewusstseins erschweren.

Insgesamt gilt als empirisch gesichert, dass Bildungschancen nicht gleich verteilt sind, sondern stark von sozioökonomischen Faktoren abhängen. „Kinder, die in materieller Armut oder materieller Mängel Lage leben, sind in ihrer Bildungssituation stark benachteiligt. Sie erreichen signifikant niedrigere Bildungsabschlüsse“ (Becher, 2005: 8). Komplikationen, die in der Schule auftreten, sind nicht nur in den Defiziten an außerschulischen Erfahrungs- und Aneignungsmöglichkeiten begründet, sondern ebenso in der Tatsache, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht ausreichend von ihrer Familie und ihrem sozialen Umfeld unterstützt und gefördert werden können. Bisher hat das deutsche Schulsystem noch keine wirksamen Maßnahmen ergriffen, um der Unterversorgung zu begegnen und damit einhergehend Chancengleichheit herzustellen. Vielmehr manifestiert sich gerade in der Dimension Bildung ein Kreislauf von Armut: Kindern und Jugendlichen, die aufgrund der sozioökonomischen Lage ihrer Familie nur qualitativ niedrigere Bildungsabschlüsse erreichen, stehen in der Folge auch nur begrenzt Zukunftsperspektiven offen. Die bewusste Wahrnehmung ihrer Perspektivlosigkeit kann zu psychischen Belastungen und Resignation führen.

## 5 Darstellung der Offenen Kinder und Jugendarbeit

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, wachsen Kinder und Jugendliche heute in einer pluralen, ausdifferenzierten, medial vernetzten und in vielen Belangen risikoreichen Wirklichkeit auf. In einer enttraditionalisierten Realität schwinden herkömmliche Werte und Orientierungspunkte und es wird für Heranwachsende zur Herausforderung neue Wege zu erkunden und auszuprobieren.

Kinder- und Jugendarbeit nimmt diese sozialen Veränderungen besonders deutlich wahr, weil gerade Kinder und Jugendliche als ihre Bezugsgruppe „mehr als andere so etwas wie soziale Seismographen gesellschaftlichen Wandels sind“ (Düx, 2003: 9). So stellen die Auswirkungen und Folgen des gesellschaftlichen Strukturwandels die Kinder- und Jugendarbeit immer wieder neu vor die Herausforderung moderne Antworten und Lösungsmöglichkeiten zu suchen (vgl. ebda: 9ff.).

Neben den sozialstrukturellen Bedingungen hat sich auch das Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen wesentlich verändert, denn sie können heute mehr als je zuvor an einem ständig wachsenden kommerziellen Konsum- und Freizeitmarkt partizipieren. Infolge dessen differenzieren sich ihre Interessen, Lebenslagen und Lebensstile immer weiter aus. Aufgrund der wachsenden Konkurrenz von Freizeitangeboten und der veränderten Interessen von Kindern und Jugendlichen kann die Kinder- und Jugendarbeit heute nicht mehr den Anspruch erheben, mit ihren Angeboten alle Kinder und Jugendliche zu erreichen. Das bedeutet gleichzeitig aber nicht, dass sie nicht für alle Kinder und Jugendliche offen ist. Die Optionsvielfalt auf dem Freizeitmarkt führt jedoch zu der Entwicklung, dass die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die freiwillig und unentgeltlich bereitgestellt werden, vermehrt von Kindern und Jugendlichen aus prekären Lebenslagen wahrgenommen werden. Das wiederum verlangt von der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, dass sie vermehrt sozialpädagogische Bildungsangebote bereitstellt sowie eine Unterstützungs- und Betreuungsfunktion für ihre Bezugsgruppe übernimmt (vgl. ebda, 2003: 11ff.).

In der aktuellen Auseinandersetzung um den Stellenwert von Bildung in unserer Gesellschaft gewinnt der Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendarbeit an Aktualität. Auch wenn die Kinder- und Jugendarbeit schon in der Vergangenheit ihren eigenständigen außerschulischen Bildungsauftrag betont hat, bedarf es in der derzeitigen Bildungsdebatte einer Neubestimmung und Neupositionierung der Kinder- und Ju-

gendarbeit in Bezug auf ihren eigenen formulierten Bildungsanspruch (vgl. Sturzenhecker/ Lindner, 2004: 7ff.).

## 5.1 Rechtliche Grundlagen

Ihre rechtliche Legitimation bezieht die Kinder- und Jugendarbeit aus dem § 11 des SGB VIII. Im ersten Absatz der Norm werden Ziele und Arbeitsweisen der Jugendarbeit festgelegt: Eines der wichtigen Strukturmerkmale der Kinder- und Jugendarbeit ist die Freiwilligkeit der Teilnahme. Im Gegensatz zu anderen erzieherischen Maßnahmen wie Schule oder den Erzieherischen Hilfen steht es den Kindern und Jugendlichen frei, an den Angeboten der Jugendarbeit teilzunehmen. Daran geknüpft ist die Bedingung, dass sich Arbeitsweisen und Angebote der Jugendarbeit an den Interessen und Bedürfnissen ihrer Adressaten ausrichten. Die Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht es ihren Adressaten in der Ausgestaltung der Angebote mitbestimmend tätig zu werden, um so die Forderung nach Partizipation und Selbstorganisation von jungen Menschen zu erfüllen. Indem sie jungen Menschen entwicklungsfördernde Angebote zur Verfügung stellt, die an deren Interessen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt sowie mitgestaltet werden, beabsichtigt sie Kinder und Jugendliche zur Selbstbestimmung zu befähigen und gleichzeitig bei ihnen gesellschaftliche Mitverantwortung bzw. soziales Engagement anzuregen. Die Kinder- und Jugendarbeit richtet sich dabei an alle jungen Menschen und stellt ihnen Angebote bereit, die sie neben der Schule in ihrer freien Zeit wahrnehmen können. Sie gilt somit als drittes Sozialisationsfeld neben Familie und schulischer bzw. beruflicher Bildung (vgl. Deinet/ Nörber/ Sturzenhecker, 2002: 693ff).

Der Absatz 1 des § 11 SGB VIII verleiht der Kinder- und Jugendarbeit eine eigenständige Stellung im Gesamtbereich der Jugendhilfe. In § 79 Abs. 2 SGB VIII wird nochmals näher darauf hingewiesen, dass sie als Pflichtaufgabe der öffentlichen Jugendhilfe gilt und ein angemessener Teil der für die Jugendhilfe bereitgestellten Mittel für die Jugendarbeit zu verwenden ist. Die genauere Ausgestaltung dieser Norm bleibt jedoch unbestimmt. Über die finanzielle Absicherung sowie die Quantität und Qualität des Angebotes von Jugendarbeit entscheiden in der Praxis die Jugendhilfeausschüsse (vgl. ebda: 694).

In Absatz zwei von § 11 SGB VIII werden die Formen der Jugendarbeit aufgezeigt. Das Gesetz benennt Verbände, Gruppen und Initiativen der Jugend von anderen

Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Angesprochen sind dabei Mitglieder in Verbänden, Besucher der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Bewohner des Gemeinwesens. Diese bilden die drei wesentlichen Handlungsfelder der Jugendarbeit (vgl. Gernert, 2005: 315; Thole, 2000: 78). In Abgrenzung zur Verbandlichen Jugendarbeit zeichnet sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit durch eine nichtmitgliedsorientierte freiwillige Teilnahme aus. Sie wird begleitet durch hauptamtliches pädagogisches Personal und stellt den Besuchern entweder Räume zur Verfügung oder sucht sie selbst in ihrer Lebenswelt auf. Der Sozialraumbezug ist in der Praxis der beiden Arbeitsfelder, der Verbandlichen sowie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, integriert (vgl. Deinet/ Nörber/ Sturzenhecker, 2002: 693). Der § 11 Absatz 2 benennt zwar die Offene Kinder- und Jugendarbeit als ein Arbeitsfeld der Jugendarbeit, die quantitative und qualitative Ausgestaltung dieses Handlungsfeldes wird jedoch vom Gesetzgeber nicht näher bestimmt und offen gelassen (vgl. ebda: 705).

Absatz drei in § 11 des SGB VIII zählt allgemein die inhaltlichen Schwerpunkte der Jugendarbeit auf. Diese sind: außerschulische Kinder- und Jugendbildung; Sport, Spiel und Geselligkeit; Kinder- und Jugendarbeit, die sich auf Arbeitswelt, Schule sowie Familie bezieht; internationale Jugendbegegnung, Erholung und Beratung. Auch wenn das Gesetz lediglich von Jugendarbeit spricht, sind die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit an „junge Menschen“ adressiert, also gemäß § 7 Abs. 1 SGB VIII an Kinder (bis 14 Jahre), Jugendliche (ab 14 und unter 18 Jahren), junge Volljährige (ab 18 und unter 27 Jahren) sowie junge Menschen (unter 27 Jahren). In § 11 Abs. 4 SGB VIII wird explizit darauf hingewiesen, dass in angemessenem Umfang auch Menschen über 27 Jahren in die Kinder- und Jugendarbeit miteinbezogen werden können. So werden vor allem auch Angebote zusammen mit den Familien oder dem sozialen Umfeld der Besucher legitimiert, die sich auf das gesamte Gemeinwesen beziehen und einen Lebensweltbezug aufweisen. Thole benennt im Übrigen als Kernaltersgruppe der Kinder- und Jugendarbeit Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 18 Jahren (vgl. Thole, 2000: 76f).

## 5.2 Strukturcharakteristika

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit hat sich im Laufe ihrer Geschichte zu einem differenzierten und hoch komplexen Handlungsfeld entwickelt. Sie ist nicht nur an

den vielfältigsten Handlungsorten und -zusammenhängen tätig, sondern auch in Bezug auf ihre angewandten Methoden ausdifferenziert und plural ausgerichtet. Aufgrund ihrer Abhängigkeit vom jeweiligen Zusammenhang, „sind die Methoden in der Kinder- und Jugendarbeit eingewoben in die konkrete Konzeptentwicklung vor Ort und erhalten hier ihre spezifische Ausformulierung“ (Thole, 2000: 258f.). Die folgenden Strukturprinzipien sind allgemeine Leitlinien, die sich in allen Handlungsfeldern der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wieder finden, auch wenn für jedes spezifisch und kontextabhängig erweitert und konkretisiert:

- Die beiden wichtigsten Strukturmerkmale *Freiwilligkeit* und *Offenheit* stehen in engem Zusammenhang. Dadurch, dass die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit freiwillig besucht werden, sind die Zielkonkretisierungen und Zielgruppen zunächst offen, ebenso wie Zeiten und Inhalte sowie Handlungsabläufe und Methoden, die nicht verbindlich festgelegt werden können. Diese konzeptionellen Bedingungen müssen im Kontext der Einrichtung prozesshaft immer wieder neu ausgehandelt und bestimmt werden. Ausgangspunkt dieser Aushandlungsprozesse sind die Bedürfnisse, Interessen und lebensweltlichen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen als Zielgruppe der Einrichtungen. „Nur wenn die Jugendarbeit für sie relevant ist, werden die Jugendlichen freiwillig kommen und sich engagieren“ (Sturzenhecker, 2005: 26/ vgl. Sturzenhecker, 2005: 341).
- Indem es Kindern und Jugendlichen ermöglicht wird sich mit ihren individuellen Anliegen in die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit einzubringen, wird *Partizipation* als gesetzliches, strukturelles und konzeptionelles Prinzip der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und die damit verbundene Forderung zur Mitbestimmung und Mitgestaltung erfüllt (vgl. Sturzenhecker, 2005: 25). Die Offene Kinder- und Jugendarbeit stellt Freiräume zur Verfügung, „[...] in denen Kinder und Jugendliche Mitspracherechte haben [...], in denen sie als gleichberechtigte und gleichwertige Mitglieder dieser Gesellschaft Entscheidungen treffen, gemeinsame Strategien und Lösungen entwickeln, verantworten und revidieren können“ (Heyns/ Hellmers/ Msalama/ Panitzsch-Wiebe/ Wienberg, 2007: 40). Partizipation wird somit zu einem praktischen Instrument, durch das Demokratie für Kinder erfahrbar wird und wodurch diese gleichzeitig praktisch erprobt werden kann (vgl. ebda).
- Die Offene Kinder- und Jugendarbeit spricht nicht nur eine bestimmte Zielgruppe an, sondern ist offen für alle jungen Menschen. Folglich kommt ihr eine *integrative*

*Funktion* zu, denn es ist ihre Aufgabe unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse, die auf verschiedenen kulturellen Orientierungen und Lebenswelten beruhen zu integrieren und gleichzeitig allen gleichberechtigt Entfaltungsraum für ihre spezifischen Anliegen anzubieten (vgl. Thole, 2000: 260). In dieser Maxime zeigt sich die Bedeutung von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitverantwortung, denn unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse erfordern die Auseinandersetzung untereinander und die Erarbeitung von gemeinsamen Lösungen.

- Die Themen und Inhalte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit *orientieren sich an der Lebenswelt* und dem Alltag der Adressaten. Das setzt voraus, dass die Angebote im Alltag der Kinder und Jugendlichen barrierefrei zu erreichen sind und sich an den jeweiligen Erfahrungen, Alltagssituationen und Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ausrichten (Heyns/ Hellmers/ Msalama/ Panitzsch-Wiebe/ Wienberg, 2007: 39).
- In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit treffen die Besucher tagtäglich auf unterschiedliche Personen und *Gruppen*. Diese Erfahrung von wechselnden Gruppen und der Umgang mit fremden Menschen in neuen Situationen bringen einen sozialen Kompetenzzugewinn mit sich (vgl. Deinet, 2005: 222). „In der Begegnung und Auseinandersetzung miteinander (Kinder, Jugendliche, Pädagogische Fachkräfte) wird die eigene Meinung profiliert und es werden konstruktive und respektvolle Formen der Konfliktbewältigung kennen gelernt“ (Heyns/ Hellmers/ Msalama/ Panitzsch-Wiebe/ Wienberg, 2007: 40).
- Auf der individuellen Ebene ist es das Anliegen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch vertrauensvolle und partnerschaftliche Beziehungsarbeit junge Menschen bei ihren Entwicklungsaufgaben zu unterstützen und zu fördern. In einer von Differenzierung, Pluralisierung und Flexibilisierung geprägten Gesellschaft steht den aufwachsenden Kindern und Jugendlichen kein eindeutiger Orientierungsrahmen mehr zur Verfügung. Münchmeier (1992) sieht gerade in der offenen und flexiblen Struktur der Offenen Kinder- und Jugendarbeit die Chance den Strukturproblemen und Risiken der Jugendphase zu begegnen. „Offene Kinder- und Jugendarbeit im modernen Sozialstaat hat die offenen, weniger starren institutionellen Funktionen und Formen, die es erlauben, Jugendliche flexibel zu begleiten und angemessen an und in ihrer *Lebenswelt bei der Bewältigung von Problemen und biographischen Aufgaben zu unterstützen* und dafür Kompetenzen zu entwickeln“ (Sturzenhecker, 2005: 340).

- Durch das Entgegenbringen von Anerkennung und Wertschätzung dem Einzelnen gegenüber werden *Selbstwertkompetenzen* gefördert, die ihm seine eigenen Stärken und Fähigkeiten bewusst machen. Die Offene Kinder und Jugendarbeit hilft ihren Besuchern Krisen und Unsicherheiten zu bewältigen, indem sie ihnen ihre Kompetenzen bewusst macht und diese erlernen hilft (vgl. Thole, 2000: 261).
- Eine *dezentralisierte* Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht, dass die einzelnen Projekte und Angebote auch im öffentlichen Raum bzw. dem Sozialraum präsent sind und sich reflexiv auf diesen auswirken, sei es in der Veröffentlichung von Bedürfnissen und Problemlagen der eigenen Bezugsgruppe oder in der Aneignung von neuen Handlungsräumen (vgl. ebda).

Die hier dargestellten Strukturmerkmale geben die wesentlichen Leitlinien und fachlichen Standards der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wieder. In den verschiedenen Handlungsfeldern werden je nach Bezugsgruppe und deren Kontext unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und für den jeweiligen Bezugsrahmen individuell ausgelegt.

### **5.3 Die Bedeutung für benachteiligte Kinder und Jugendliche**

Die Armutsentwicklung unter Kindern und Jugendlichen ist in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zunehmend spürbar. Vor allem in den Großstädten zeichnet sich in den letzten zehn Jahren eine Entwicklung dahingehend ab, dass die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vermehrt von benachteiligten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wahrgenommen werden (vgl. Kilb, 2005: 251).

Kinder und Jugendliche, die nicht über die benötigten Ressourcen für die Teilnahme an kommerziellen Freizeitangeboten verfügen, suchen die Offene Kinder- und Jugendarbeit gezielt als Ort ihrer Freizeitgestaltung auf (vgl. Fromme, 2005: 140). Mit Blick auf die Lebenswelt ihrer Adressaten bietet diese den Kindern und Jugendlichen Unterstützung, Beratung und alltagsnahe Hilfen. Die elementare Grundversorgung kann mit direkten und niedrighschwelligigen Angeboten wie Mittagstisch und Hausaufgabenhilfe gesichert werden. Darüber hinaus können sich die Kinder und Jugendlichen, aber auch deren Familien, mit ihren Sorgen und Problemen vertrauensvoll an die Mitarbeiter der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wenden, welche bemüht sind sie mit schneller und effektiver Hilfe zu unterstützen (vgl. Heyns/ Hellmers/ Msalama/ Panitzsch-Wiebe/ Wienberg, 2007: 41).

Um gezielt Hilfe und Unterstützung gewähren zu können, müssen Einrichtungen, deren Besucher zum größten Teil von Armut betroffen sind, mit anderen Methoden, anderen Kooperationspartnern und teilweise anderen Zielsetzungen arbeiten, als diese allgemein für die Offene Kinder- und Jugendarbeit gelten. In der Folge ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit aufgrund ihrer strukturellen Veränderungen in den letzten Jahren in einen Legitimationszwang geraten, da sie nicht mehr von Kindern und Jugendlichen aller gesellschaftlichen Schichten besucht wird (vgl. Kilb, 2005: 251). „Offene Jugendarbeit bewegt sich hier in einem Zwiespalt zwischen ihrer gesellschaftlichen Definition (die sich in der Aufgabenstellung im KJHG wiederfindet) und ihrer realen Situation“ (ebda).

Indem sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit verstärkt an den Bedürfnissen von sozial benachteiligten jungen Menschen ausrichtet, ist ihrer sozialpädagogischen Ausrichtung mehr Gewicht beizumessen als den allgemein- und freizeitpädagogischen Handlungsprinzipien, auch wenn auf diese nicht vollständig verzichtet werden darf. Gerade Kindern aus sozial benachteiligten Quartieren müssen ausreichend Freizeit- und kulturelle Angebote bereitgestellt werden, um ungleich verteilte Teilhabe- und Chancenstrukturen zu vermeiden, denn diese sind in ihrer Mobilität eingeschränkter und verfügen nicht über ausreichend Ressourcen um im gleichen Maße wie andere Kinder an kommerzialisierten Freizeitangeboten teilzunehmen (vgl. Fromme, 2005: 88).

Den Handlungsprinzipien der Jugendsozialarbeit<sup>2</sup> gemäß versucht die Offene Kinder- und Jugendarbeit ihre Besucher in ihren Lebensbezügen zu unterstützen und zu fördern. Sie übernimmt dabei Elemente der Einzelfallhilfen, sowohl im Vorfeld als auch begleitend zu Beratungs- und Hilfsangeboten der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Kilb, 2005: 251).

Schumann betont im Hinblick auf das Risiko von Lebensentwürfen in unserer Gesellschaft die Bedeutung der biographischen Begleitung von Kindern und Jugendlichen. Zur biographischen Begleitarbeit gehören unter anderem das Bewusstwerden von eigenen Fähigkeiten, die Entwicklung von eigenen Lebensplänen, die Bearbeitung von familiären Konflikten sowie die Bewältigung von Krisen in Schule, Ausbildung oder Liebesbeziehungen. Diese subjektorientierte Hilfe erfordert nach Erachten Schumanns gesonderte Qualifikationsaspekte und Methoden (vgl. Schumann, 2005: 290).

Aus sozialräumlicher Sicht gilt es den Kindern und Jugendlichen Aneignungsmöglichkeiten auch außerhalb der Einrichtungen bereitzustellen, um ihren Handlungsraum zu erweitern. Kinder und Jugendliche sollten mit ihren Interessen, Bedürfnissen und Ideen gleichberechtigt in das Geschehen und die Entwicklung ihres Stadtteils miteinbezogen werden, auch gerade weil der öffentliche Raum kaum Platz für Kinderkultur und eigenständige Kindermilieus bietet. „Die Einrichtungen und Maßnahmen der Offenen Arbeit mit Kindern bilden ein Scharnier zwischen der Welt der Kinder und der Welt der Erwachsenen. Sie haben zum Ziel, Öffentlichkeit für die Interessen und Probleme von Kindern herzustellen und damit auch eine Politik für Kinder voranzutreiben“ (Deinet/ Nörber/ Sturzenhecker, 2002: 707). Um die Anliegen der Kinder und Jugendlichen im Stadtteil zu veröffentlichen, können Aktionen und Projekte außerhalb der Einrichtungen initiiert werden. Darüber hinaus sind für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Quartieren Ausflüge und Ferienreisen, die ihnen Erlebnisse und Erfahrungen außerhalb ihres Stadtteils ermöglichen, besonders bedeutend, weil ihnen diese Möglichkeiten vielfach fehlen (vgl. ebda: 707 f.; Heyns/ Hellmers/ Msalama/ Panitzsch-Wiebe/ Wienberg, 2007: 40).

### 5.4 Der Bildungsauftrag

Unter der Überschrift „Bildung ist mehr als Schule“ haben das Bundesjugendkuratorium u.a. in der aktuellen Bildungsdebatte darauf aufmerksam gemacht, dass Bildung als umfassender Prozess betrachtet werden muss und nicht nur allein als Aufgabe von Schule anzusehen ist (Bundesjugendkuratorium 2002).

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben in Deutschland eine öffentliche und fachliche Diskussion ausgelöst, die vor allem das deutsche Schulsystem im Blickfeld hat. Dabei wird verkannt das Bildungsprozesse auch neben den klassischen Bildungsinstitutionen stattfinden, das heißt im Alltag der Aufwachsenden, in den Familien, in Kindertageseinrichtungen sowie in der Jugendarbeit. Sturzenhecker u.a. beanstanden an der aktuellen Bildungsdebatte das schulisch verengte Bildungsverständnis, „das Aufgaben und Inhalte Bildung von gesellschaftlichen Anforderungen ableitet und deren Realisierung an die Institutionen des Bildungssystems (Schule, Hochschule, Berufsbildung) delegiert“ (Sturzenhecker/ Sting, 2005: 230).

---

<sup>2</sup> gemäß § 13 SGB VIII

Der in dieser Diskussion verwendete Bildungsbegriff ist einseitig, weil er sich lediglich auf die Sicherung ökonomischer Perspektiven bezieht. Es werden die Anforderungen einer Wissensgesellschaft mit den Resultaten einer erfolgreichen Bildung gleichgesetzt. „Diese Debatte hat im Auge den mit Wissen ausgestatteten, kompetenten, überall einsetzbaren, also flexiblen Menschen, der zugleich [...] und vor allem für sich selbst Verantwortung trägt“ (Hornstein, 2004: 16f.). Darüber hinaus werden in einem Lehrplan Wissensbestände festgelegt, die es sich als „gebildeter“ Mensch anzueignen gilt (vgl. ebda: 17). Die Planung von Wissen steht jedoch konträr zur Tatsache, dass sich gesellschaftliches Wissen ständig vervielfältigt und ausdifferenziert (vgl. Sturzenhecker/ Sting, 2005: 231).

Gerade ein Bildungskonzept, dass sich nur auf eine Ausbildung in formalisierten Institutionen stützt sowie gesellschaftliche und qualifikatorische Anforderungen als Ausgangspunkt nimmt, scheint den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen nicht gerecht zu werden. „Im Zuge der Abschwächung traditioneller Verbindlichkeiten sollte Bildung zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft und dem Anspruch autonomer Individualität vermitteln“ (Sturzenhecker/Sting, 2005: 232). In einer pluralisierten und individualisierten Gesellschaft kann Bildung einerseits Risiken abfedern, muss andererseits aber auch immer offen bleiben für „Neues“ (vgl. ebda).

Erst durch die Betrachtung der verschiedenen Aspekte von formeller, nicht-formeller und informeller Bildung sowie deren Zusammenwirken wird eine ganzheitliche Sichtweise von Bildung möglich:

*Formelle Bildung* ist dabei die gezielte Vermittlung von Wissen in Institutionen wie der Schule oder während der Ausbildung, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und einem festgelegtem Lehrplan. Lernleistungen werden regelmäßig abgefragt und durch Leistungszertifikate belegt.

Die Grundprinzipien der *nicht-formellen Bildung* sind im Unterschied zur formellen Bildung die der Offenheit, Freiwilligkeit und Selbstorganisation. Sie organisiert Bildung und Erziehung mit Angebotscharakter und hat dabei die Interessen und Bedürfnisse ihrer Adressaten im Blick.

*Informelle Bildung* ereignet sich im Alltag mit der Familie und der Nachbarschaft, mit Freunden oder in der Freizeit. Diese Bildungsprozesse sind ungeplant und individuell unterschiedlich. Sie gelten als Basis oder Voraussetzung für formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse (vgl. Bundesjugendkuratorium, 2001: 23).

In der aktuellen Bildungsdebatte besteht für die Offene Kinder- und Jugendarbeit die Herausforderung sich bezüglich ihres eigenen Bildungsauftrags neu zu positionieren. Wie im Folgenden dargestellt, ist sie mit ihren Angeboten neben der formellen Bildung zur Einlösung einer ganzheitlichen Bildung unentbehrlich.

Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit basiert auf einem ganzheitlichem, kritisch-emanzipatorischem Bildungsverständnis, welches Hornstein in fünf wesentlichen Punkten zusammenfasst:

1. Selbstbildung ist Ausgangspunkt von Bildung, das heißt, dass Bildung vom Subjekt selbst geleistet werden muss und deshalb Eigenaktivität voraussetzt.
2. In Bildungsprozessen geht es um die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis und Weltverständnis und damit um die Befähigung zum kritischen Handeln.
3. Bildung möchte in diesem Verständnis auch Handlungskompetenz und nicht nur kognitives Wissen vermitteln. Sie hat die Befähigung zum selbstbestimmten Handeln zum Ziel.
4. Bildung ist wesentliche Ressource zur Lebensgestaltung und Lebensbewältigung.
5. Es geht dabei nicht lediglich um das Erlernen von Verhaltensweisen, sondern neue Verhaltensweisen sollen sich aus einer inneren Überzeugung heraus bilden.

(vgl. Hornstein, 2004: 17f.)

Warum gerade die Jugendarbeit geeignet ist dieses Bildungsverständnis umzusetzen begründet Scherr (2000) mit ihrem Auftrag Erfahrungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis zu ermöglichen, abseits von Leistungskonkurrenz, Konsumzwang und Erziehung. Darin liegt gerade für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche die besondere Bedeutung der Jugendarbeit. „Ihnen fehle es nicht nur an Geld und Arbeit, sondern auch an sozialer Anerkennung und Erfahrungen eigener Stärken, der Selbstreflexion und der Auseinandersetzung mit den ihnen zugemuteten Lebensbedingungen“ (Sturzenhecker, 2004: 150). Darüber hinaus lässt sich die Eignung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aus ihrer strukturellen Beschaffenheit heraus begründen. Aufgrund von Freiwilligkeit und der Intention Partizipation zu ermöglichen bietet sie ihren Adressaten ein Erfahrungsfeld, dass sich nach ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen richtet (vgl. ebda).

Jugendarbeit, die erfolgreich Bildungsprozesse ermöglicht, ist von den folgenden Basisbedingungen abhängig:

Das Ziel, Kinder und Jugendliche zur Selbstbestimmung zu befähigen, kann nur von ihnen selbsttätig erreicht werden. Selbstbestimmung steht in einem engen Zusammenhang zu Autonomie, die pädagogische Anleitung würde diesem Charakter widersprechen. Selbstbestimmt und selbstverantwortlich zu handeln wird Kindern und Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht, indem ihnen der Freiraum gegeben wird frei zu entscheiden gemäß der Maxime: „Man muss maximale Selbstständigkeit unterstellen und doch mit aktuell vorhandener Begrenztheit rechnen“ (Sturzenhecker/ Sting, 2005: 237). Bei allen Handlungen und Entscheidungen sollte die Fähigkeit zur Autonomie zunächst als vorausgesetzt gelten.

Die Arbeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit versucht ihren Adressaten Aneignungsmöglichkeiten als Bildungsmöglichkeiten zu arrangieren. Durch ihre sozial-räumliche Ausrichtung hat sie dabei nicht nur die eigene Institution, sondern auch den öffentlichen Raum im Blick. Im „Inneren“ der Einrichtungen gilt es den Kindern und Jugendlichen Gestaltungsmöglichkeiten und Möglichkeiten zur Situationsveränderung zu gewähren, mit dem Blick nach „außen“ sollen Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in ihrem Sozialraum wahrgenommen und unterstützt werden. Auf diese Weise wird selbstbestimmtes Handeln möglich und Selbstbildung unterstützt (vgl. Deinet, 2004: 114f.).

Dabei reagiert die Jugendarbeit aufmerksam auf die Lebenswelt ihrer Besucher. „Ausgehend von den Herkunftsbedingungen und Bewältigungsanforderungen knüpft sie an vielfältige, bereits stattgefundene Selbstbildungsprozesse an, die sich Rahmen der informellen Praxis von Gruppen und Cliques vollziehen“ (Sturzenhecker/ Sting, 2005: 239). Dies weil Kinder und insbesondere Jugendliche durch die kulturelle Praxis ihrer peers, genauso wie durch ihr familiäres und soziales Umfeld vorgeprägt sind.

Weiterhin ist für Heranwachsende die Erfahrung von Anerkennung von hoher Bedeutung. „Dabei gehe es besonders um die Stärkung von Selbstachtung und Selbstwertgefühl sowie um die Überwindung von Ohnmacherfahrungen und die Entwicklung selbstbestimmter Handlungsfähigkeit“ (Röhrig/ Sturzenhecker, 2004: 187f.). Honneth (1992) hat veranschaulicht von welchen Formen sozialer Anerkennung die Entwicklung von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung abhängig sind: Dabei sind Liebe und Freundschaft Grundvoraussetzungen für das Entstehen von Selbstvertrauen. Immer mehr Besucher der Offenen Kinder- und Jugendarbeit haben in ihren persönlichen Bezügen bisher nur wenig Hingabe erfahren und sind deshalb

in ihrem Selbstvertrauen beeinträchtigt. Beständige und verlässliche Beziehungsarbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wendet sich den einzelnen Aufwachsenden zu und vermittelt ihnen persönliche Wertschätzung (vgl. Röhrig/ Sturzenhecker, 2004: 188; Sturzenhecker/ Sting, 2005: 238).

Die Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsrechte, die den Besuchern der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zugestanden werden, vermitteln ihnen das Gefühl, dass sie als Personen gleichwertig anerkannt sind. Darüber hinaus bietet ihnen die Jugendarbeit Unterstützung bei der Erfahrung und Wahrnehmung ihrer Rechte als gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft. Aus der Erfahrung von Gleichberechtigung heraus entwickelt sich ein Gefühl von Selbstachtung. Indem das Individuum mit seinen Besonderheiten und Fähigkeiten anerkannt wird, lernt es sich selbst zu schätzen und zu achten. Diese Form von Anerkennung, die Honneth als Solidarität bezeichnet, ist besonders bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen vernachlässigt, die in der Schule weniger erfolgreich sind und nicht die benötigte Unterstützung in ihrer Familie erfahren (vgl. ebda).

Welche Bildungsgegenstände in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit thematisiert werden und in welcher Form das geschieht ist zunächst offen. Bildungsthemen entwickeln sich aus den Lebensthemen und Lebensproblemen der Besucher heraus, die sich je nach Lebensalter differenzieren. Bei der Arbeit mit Kindern geht es um ein „Weltverständnis“, bei dem das Interesse darin liegt, „[...] die Welt zu erkunden, die Geheimnisse zu entschlüsseln, den Dingen auf den Grund zu gehen“ (Hornstein, 2004: 26). Dagegen sind Teenies mit anderen Entwicklungsaufgaben beschäftigt. Ihre Themen betreffen den eigenen Körper, Sexualität, Freundschaften und Beziehungen sowie die Ablösung von ihren Eltern. „Bildungsthemen ergeben sich aus der neuen körperlichen Situation und den damit verbundenen Bewältigungs- und Gestaltungsaufgaben“ (ebda). Bei der Bildungsarbeit mit Jugendlichen geht es vielmehr um Identitätsfindungsprozesse, um die eigene Stellung in der Welt und der Gesellschaft und die Entwicklung von Lebensplänen (vgl. ebda: 26f.).

Mit welchen Bildungsthemen sich die eigene Bezugsgruppe beschäftigt kann aus den Interessen und Wünschen dieser interpretiert werden. Neben den manifest geäußerten Interessen wird es auch die Aufgabe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sein, latente Interessen und Wünsche zu klären und Kinder und Jugendliche zu befähigen diese zu formulieren und einzufordern sowie selbstbestimmt umzusetzen. Vor allem im Konflikt handeln werden Interessen, ebenso wie die Intention zur Selbst-

bestimmung unvermittelt erkennbar, indem sich Kinder und Jugendliche für ihre eigenen Interessen stark machen. Dabei sind gerade die Aushandlungsprozesse von Bedeutung und nicht das bloße Durchsetzen eigener Interessen (vgl. Sturzenhecker/Sting, 2005: 242f.).

### **5.5 Die Zukunft der Offenen Kinder- und Jugendarbeit**

Das Thema Bildung wird auch in Zukunft die Offene Kinder- und Jugendarbeit begleiten. Die aktuelle Bildungsdebatte fordert die Jugendarbeit heraus, ihre Aufgabe und Stellung im Bildungssystem neu zu überdenken, zu bestimmen und zu positionieren. „Das ist deshalb notwendig, weil sich in diesem Prozess das Umfeld der Jugendarbeit (und hier vor allem die Schule) ändert und sich damit auch die Rahmenbedingungen, die Situation und die Arbeitsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendarbeit wandeln“ (Hornstein, 2004: 32). Momentan entstehen in Deutschland als Antwort auf die Bildungsfrage zunehmend mehr Ganztageschulen. Infolge dessen ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit dazu aufgefordert, zu überdenken wie sie auf die aktuelle Entwicklung reagieren soll. Für Rauschenbach sind drei Varianten möglich: Entweder sie stellt den Kindern und Jugendlichen wie bisher Räume und Angebote zur Verfügung, in denen sie neben der Schule ihre Freizeit verbringen können und überlässt die Entwicklung der Ganztageschule der Institution Schule selbst. Sie integriert sich in das Schulgeschehen, indem sie in ihrer Eigenständigkeit aufgelöst und dem Schulsystem untergeordnet wird oder sie versucht anderenfalls Kooperationen mit der Institution Schule anzustreben. Die größten Entwicklungspotenziale werden von der Offenen Kinder- und Jugendarbeit jedoch in der Zusammenarbeit mit den Ganztageschulen gesehen, auch wenn diese Variante die größte Herausforderung ist, da die Lernformen und Bildungsinhalte der beiden Institutionen sehr unterschiedlich sind (vgl. Rauschenbach, 2003: 52ff.).

Dadurch, dass Jugendarbeit und Schule nun enger zusammenrücken sowie vor dem Hintergrund einer zumeist einseitig geführten öffentlichen Bildungsdebatte bestehen Befürchtungen, dass die Jugendarbeit für „einen verengten, nur an (beruflicher) Qualifikation oder sog. personalen Schlüsselkompetenzen ausgerichteten Bildungsbegriff“ (Münchmeier, 2005: 649) funktionalisiert wird und sie dadurch ihrem ganzheitlichen subjektbezogenen Bildungsbegriff nicht mehr gerecht wird. Das zu verhindern würde bedeuten, dass die Jugendarbeit „ihr eigenes Bildungsverständnis entwickelt

und geltend macht und ihre Praxis in einer Weise gestaltet, die den Bedingungen entspricht, die sich aus der Bildungsdebatte ergeben“ (Hornstein, 2004: 32).

Mit dem Einwand „Kinder- und Jugendarbeit ist mehr als Bildung“ warnt Rauschenbach davor, sich zu einseitig mit dem Bildungsthema auseinanderzusetzen, denn gerade in der ganzheitlichen Bildung liegen die Kompetenzen und Potenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Zu einer ganzheitlichen Bildung gehören nach Rauschenbach: Bildung im Sinne der kulturellen Reproduktion, also die Weitergabe, Aneignung und Fortentwicklung von kulturellem Wissen und Traditionen über die Inhalte der Schule hinaus. Des Weiteren bietet die Offene Kinder- und Jugendarbeit Unterstützung bei Prozessen der Lebensgestaltung, die vor dem Hintergrund des sozialen und ökonomischen Wandels unserer Gesellschaft und den damit verbundenen Veränderungen zunehmend zur Herausforderung für Heranwachsende werden. In diesem Zusammenhang ebenso von Bedeutung sind die Suche nach eigener Identität und die Entwicklung von selbstbestimmten Formen der Lebensführung (vgl. Rauschenbach, 2003: 56f.).

## 6 Soziale Ungleichheit im Bildungssystem

Schon in den 1960er Jahren war die soziale Ungleichheit der Bildungschancen auf der Tagesordnung sozialpolitischer Diskussionen. Das Thema, welches in der Zwischenzeit aus der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte verdrängt war, ist in der aktuellen Bildungsdiskussion wieder hochbrisant. Während in den 1960er Jahren noch Ungleichheitsstrukturen in den Dimensionen Herkunft und Geschlecht festgestellt wurden, tritt heute als neue Dimension die ethnische Zugehörigkeit hinzu. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede konnten dagegen fast vollständig beseitigt werden, inzwischen wird für Mädchen im allgemein bildenden Schulsystem und im Hochschulsystem sogar ein leichter Bildungsvorsprung konstatiert (vgl. Geißler, 2005:71ff.).

Nicht zuletzt die Befunde der PISA-Studie belegen den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen. Es gilt als empirisch gesichert, dass das deutsche Bildungssystem soziale Benachteiligung nicht kompensiert, sondern vielmehr noch verstärkt.

### 6.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Bildungserfolg wird im Schulsystem an Bildungsergebnissen in Form der Notengebung und in Form von Bildungszertifikaten wie Zeugnissen gemessen, dabei wird jedoch der Bildungsprozess zu sehr vernachlässigt. „Doch erst der Prozesscharakter des Bildungserwerbs kann Auskunft darüber geben, dass Bildungsabschlüsse und -titel mehr als nur individuelle Leistungserbringung widerspiegeln. Sie sind zugleich Ausdruck der Bedingungen, Chancen und Barrieren beim Leistungserwerb sowie der institutionellen Definition von Bildungskategorien und Leistungskriterien“ (Solga, 2005: 32). Die Ergebnisfokussierung lässt nicht nur die Prozesshaftigkeit des Bildungserwerbs außer Acht, sondern auch die Ungleichheiten bei den Startbedingungen, die bisher durch das Bildungssystem nicht verringert werden konnten. So bleiben Leistungszuwächse, die trotz erschwelter sozialer und familiärer Rahmenbedingungen erlangt werden konnten, völlig unbeachtet wenn sie nicht die festgesetzten Standards erreichen (vgl. ebda, 33).

Die Schule initiiert Bildungsprozesse, die sich von den lebensweltlichen, außerhalb der Schule stattfindenden Bildungsprozessen grundlegend unterscheiden. In der

schulischen Bildung sind Lerninhalte und -ziele vordefiniert und zeitlich sowie räumlich durchstrukturiert. Die Lerninhalte und -ziele werden in altershomogenen Gruppen durch Lehrende vermittelt, was eine klare Rollentrennung bedingt. Ob die Lernziele erreicht wurden wird schlussendlich über die leistungsbezogene Auslese bestimmt. Dadurch stehen schulisch verfasste Lernprozesse unter einem beständigen Bewährungs- und Bewertungsdruck. „In ihr tritt den Heranwachsenden erstmals die formale Rationalität bürokratischer Organisation und die institutionalisierte Form gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse entgegen: Festgeschriebene soziale Positionen und Rollen, versachlichte Verfahren und zeitlich rigide strukturierte Arbeitsabläufe strukturieren das schulische Lehren und Lernen in hohem Maße“ (Dravenau/ Grohsamberg, 2005: 119). Von der formalen Differenz zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen sind Kinder aller sozialen Milieus gleichermaßen betroffen, für den Schulerfolg von Bedeutung sind jedoch die Passungsverhältnisse zwischen Schule und individueller Lebenswelt (vgl. ebda). „Dass der Zugang zu Bildungseinrichtungen und der Erfolg, mit dem sie absolviert werden, von der Sozial- schicht der Schülerinnen und Schüler abhängen, ist [...] vornehmlich ein Ergebnis kultureller Passung“ (Baumert/ Maaz, 2006: 21). Dies kann anhand der Schulprobleme von ausländischen Kindern, welche nicht mit Deutsch als Muttersprache und einem anderen kulturellen Hintergrund aufwachsen, besonders deutlich illustriert werden.

Insgesamt ist das deutsche Bildungswesen hierarchisch in Schulformen gegliedert, die sich in ihrer Dauer, dem Curricula und den nach der Schulzeit angestrebten Bildungsabschlüssen unterscheiden. Nach Beendung der Grundschulzeit wird anhand der schulischen Leistungen darüber entschieden, welche Schulform für den weiteren Bildungsweg eines jeden Schülers als geeignet gilt. Dabei sind einmal getroffene Entscheidungen für eine Schulform nur erschwert wieder zu revidieren, sie bedingen ganz besonders schwache oder gute Leistungen eines Schülers. Die fast unmögliche Durchlässigkeit des dreigliedrigen deutschen Schulsystems wird durch verschiedene Lerninhalte, Leistungsansprüche und Lernbedingungen in den Schulformen sowie durch eine unterschiedliche Wissens- und Fähigkeitsentwicklung der Schüler bedingt (vgl. Hillmert/ Jacob, 2005: 157).

Dabei ist wissenschaftlich belegt, dass die Bildungslaufbahnen von einem „leistungs- unabhängigen sozialen Filter“ beeinflusst sind, der vor allem beim Übergang in die Sekundarstufe wirksam wird. Der Bildungsübergang in eine der drei weiterführenden

Schulen, Haupt-, Realschule und Gymnasium, ist von den Bildungsentscheidungen der Familie und dem Lehrerurteil in der Schule abhängig und steht in einem engen Zusammenhang zur Schichtzugehörigkeit (vgl. Geißler, 2005: 77). Nicht nur die Hamburger Lernauslagen-Studie (LAU) belegt, „[...] dass das für eine Gymnasialempfehlung erforderliche Testergebnis bei Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern eine weitaus höhere Punktzahl verlangt, als für Kinder, deren Eltern über eine höhere Schulbildung verfügen“ (Dravenau/ Groh-Samberg, 2005: 105). Für welche Schulform sich die Eltern eines Kindes entscheiden ist ebenfalls von ihrer sozialen Herkunft abhängig, denn auch bei guten Schulnoten beabsichtigen nur 38% der Unterschichteltern ihr Kind auf ein Gymnasium zu schicken (vgl. Geißler, 2005: 77). Dabei sind die familiären Überlegungen zum Bildungsgang ihrer Kinder sicherlich stark von sozioökonomischen Ressourcen abhängig. Allein schon deshalb, weil die finanziellen Möglichkeiten für ein Studium fehlen, wird der Bildungsabschluss Abitur von Kindern aus sozial deprivierten Familien weniger oft angestrebt.

Die Gliederung des Schulsystems in Schulformen beabsichtigt die Homogenisierung von Schülergruppen. Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass der Unterricht in relativ homogenen Schülergruppen besser auf die Leistungsvoraussetzungen der gesamten Gruppe abgestimmt ist und somit eine optimale Förderung gewährleistet wird. Wenn Schulleistungen jedoch von der sozialen Herkunft abhängig sind, ist mit der Verteilung auf institutionell getrennte Schulformen auch eine soziale Trennung von Schülern verbunden. „Soziale Segregation ist die Kehrseite institutioneller Leistungsdifferenzierungen“ (vgl. Baumert/ Stanat/ Watermann, 2006: 95).

### **6.2 Lebensweltliche Einflussfaktoren**

Der schulische Erfolg ist bewiesenermaßen von unterschiedlichen Faktoren, wie der Beherrschung der Unterrichtssprache, der außerschulischen Bildung, der Motivation zum Lernen und den habitualisierten Lerngewohnheiten abhängig. In welchem Umfang diese Voraussetzungen gegeben sind, erschließt sich aus der sozialen Herkunft jedes einzelnen Schülers bzw. aus seiner Verfügbarkeit über ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen (vgl. Solga, 2005: 19).

Der soziale Hintergrund ist durch Mehrdimensionalität gekennzeichnet. Erst die Berücksichtigung von Merkmalen der sozioökonomischen Stellung, des kulturellen Kapitals sowie des sozialen Kapitals lassen ein ganzheitliches Bild der sozialen Her-

kunft entstehen, vor dessen Hintergrund Bildungsbenachteiligung verdeutlicht werden kann.

Rolff (1967) hat mit der „Zirkelthese“ versucht, soziale Ungleichheit im Bildungssystem zu erklären. Ausgangspunkt seiner Überlegung ist die „schichtenspezifische Sozialisation in der Familie als Bedingung der weiteren Sozialisation durch die Schule sowie der Auslese im Schulsystem“ (Geulen, 2000: 54). Die Schule als staatliche Sozialisationsinstanz stellt ein eigenes, vorwiegend an der Mittelschicht orientiertes sozialisatorisches Milieu dar, das dem gewohnten Milieu von sozial deprivierten Kindern in vielfacher Weise widerspricht. In der Folge sind die Bedingungen für eine optimale weitere Sozialisation durch die Schule, welche auf der bereits stattgefundenen aufbaut, nicht gegeben. Dabei beinhaltet der Sozialisationsbegriff nicht nur einzelne schulrelevante Aspekte von Persönlichkeit, sondern bezieht sich ganzheitlich auf das ganze Subjekt (vgl. ebda). Wenn die Schule also einen bestimmten Standard in der bereits stattgefundenen Persönlichkeitsentwicklung voraussetzt, so können Differenzen zwischen den schulischen Wissensanforderungen und dem herkunftsspezifischen Wissensvorrat entstehen. Der schulische Erfolg wird abhängig vom Abstand zwischen dem formellen schulischen Lehrprogramm und dem informellen des Herkunftsmilieus. „Dieser Abstand strukturiert, ob schulische Bildung als Weiter-Bildung dessen, was ohnehin schon angelegt ist, oder als Dekulturation, nämlich als Bruch mit den Erfahrungen und Fähigkeiten der Primärsozialisation und deshalb nur abgeschwächt wirkt“ (vgl. Bauer/ Bittlingmayer, 2005: 15).

Welche Fähigkeiten und Kenntnisse sich Kinder unabhängig von der schulischen Bildung aneignen, ist jedoch abhängig von dem sozialen und kulturellen Kapital ihres sozialen Umfelds, in dem sie aufwachsen. Dabei wird das soziale Kapital bestimmt über die Verfügbarkeit von sozialen Netzwerken, die sich qualitativ durch Stil und Intensität der Kommunikation innerhalb und außerhalb der Familie auszeichnen. Insbesondere Eltern-Kind-Beziehungen werden durch den Erziehungsstil des Elternhauses und die Häufigkeit, mit der sich Eltern um schulische Belange kümmern sowie Unterstützung bei den Schularbeiten bieten, beeinflusst. Das kulturelle Kapital einer Familie berücksichtigt nicht nur das Humankapital, also die Schul- und Berufsausbildung der Eltern, sondern auch die kulturelle Praxis der Familie, welche durch den Besitz von Kulturgütern (z.B. Literatur, Kunst, aber auch Medien) und dem kulturellen Leben der Familie (gemeinsames Lesen, Theater-, Kino- oder Museumsbesuche, oder andere Freizeitaktivitäten zu denen auch Vereinsmitgliedschaften hin-

zugezählt werden können) geprägt ist. Darüber hinaus reproduziert die Familie Ziele, Werte und Einstellungen (vgl. Baumert/ Maaz, 2006: 21ff.).

Eine wesentliche Komponente für den Bildungserfolg ist die Sprache, die in erster Linie familiär vermittelt wird. Für Bourdieu ist sprachliches Kapital dem kulturellen Kapital zuzuordnen und liegt in inkorporierter Form vor. Sprachliche Praktiken stehen in einem engen Zusammenhang zu sozialen Praktiken, es hängt demnach von der sozialen Herkunft ab, mit welchen sprachlichen und sozialen Praktiken Kinder bei ihrem Schuleintritt bereits vertraut sind (vgl. Kaesler, 2005: 146f.).

Aktuelle Untersuchungen der Schuleingangsfähigkeiten belegen, dass rund ein Drittel der sechsjährigen deutschen Kinder bei ihrer sprachlichen Entwicklung Defizite aufweisen. Besonders deutlich ist diese Entwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund zu beobachten (vgl. ebda: 130). Dabei dient die Sprache nicht nur dem Verständnis, sie lässt auch Rückschlüsse zur sozialen Verortung des Individuums zu. Sprache erscheint in verschiedenen Modifikationen, von der Verwendung dieser kann auf soziale Merkmale geschlossen werden. Als Beispiel kann die Jugendsprache genannt werden, die aus einer Jugendkultur resultiert (vgl. ebda: 137).

Chancenungleichheiten im Bildungssystem, die auf sprachlichen Defiziten beruhen, entstehen zum einen, indem aufgrund dieser Defizite den Schülern der Zugang zu sozialen Räumen erschwert wird. Folglich bilden sich Sprachbarrieren, „wenn ein Unterschichtkind, das sich durch seinen Sprachgebrauch als solches zu erkennen gibt, in der Schule schlechter bewertet wird, als die Schulleistung dies zulässt“ (ebda). Andererseits werden Sprachbarrieren bei dem Verständnis von Bildungsinhalten wirksam. Nicht nur die Lesekompetenzen, sondern auch der Kompetenzerwerb in anderen Sachfächern werden vom sprachlichen Niveau beeinflusst (vgl. ebda: 137f.). Mit zunehmendem Alter spielen auch die Beziehungen zu den Gleichaltrigen eine immer größere Rolle und in diesem Kontext die soziale Integration. Die Schule als Institution führt Kinder und Jugendliche etwa gleichen Alters zusammen. In Gesellschaft der Peergroups sammeln die Heranwachsenden Erfahrungen, erproben Beziehungen bzw. erobern und behaupten Positionen und eignen sich soziale Kompetenzen an. Aus der subjektiven Sicht von Kindern und Jugendlichen erfüllt die Schule eine Doppelfunktion: Neben den Lern- und Leistungsanforderungen geht es ihnen auch um soziale Anerkennung, um emotionale Resonanz sowie um die Befriedigung kommunikativer Bedürfnisse (Tillmann, 2000: 137).

Die Jugendforschung belegt, dass die Zugehörigkeit zu Gruppen oder „Cliques“ unterschiedliche Wertorientierungen und Interessen hervorbringt. Das Wertklima einer Peergroup ist mitentscheidend für die Motivation zum Lernen und auf diese Weise auch für den weiteren Kompetenzerwerb. Gleichaltrige werden zu Koproduzenten des Lernens und mithin zu einer wichtigen Einflussgröße für Bildungsprozesse von jungen Menschen. Bildungsprozesse in Peergroups gestalten sich zum einen durch informelles Lernen, wie z.B. gegenseitiger Unterstützung, gemeinsamen Freizeitaktivitäten oder der Herausbildung gemeinsamer Wertorientierungen. Zum anderen beeinflussen sie das Interesse bzw. Desinteresse für institutionelle Lernsettings (vgl. Rauschenbach, 2005: 92).

### **6.3 Konsequenzen für Gewährleistung von Chancengleichheit**

Während der Bildungsreform in den 60er/70er Jahren wurden bereits Programme entwickelt, die sich zum Ziel gesetzt hatten, Ungleichheiten im Bildungssystem zu reduzieren. Grundlage der Bemühungen waren zahlreiche Forschungsbefunde, die sich wissenschaftlich mit den Zusammenhängen sozialer Herkunft und Bildung auseinandersetzten. Die Einführung der Gesamtschulen sollte das gegliederte Schulwesen ersetzen und dadurch die schichtspezifische Selektion vermieden werden (vgl. Böttcher, 2005: 64). Bis heute konnte sich jedoch die Gesamtschule neben den anderen Schulformen nicht durchsetzen, sie nimmt in der deutschen Schullandschaft nur eine marginale Rolle ein. Auch aufgrund bildungspolitischer Entscheidungen wurde aus dem Konzept der ersetzenden Schule in Wirklichkeit das der ergänzenden Schule (vgl. Holtappels/ Rösner, 2000: 117).

Weitere Reformbemühungen zielten darauf ab die Lebenswirklichkeit und Erfahrungen von sozial benachteiligten Kindern durch didaktische Neuorientierungen stärker zu berücksichtigen sowie die Lebensausgangslagen und Begabungsschwerpunkte der Schüler mit Hilfe differenzierender Unterrichtsorganisation und individualisierenden Wahlmöglichkeiten besser einzubeziehen. Diese Ideen, die zusätzlich die pädagogische Qualität der Schule verbessern sollten, veränderten zwar den schulischen Alltag, haben es aber letztlich ebenso wenig geschafft Bildungsungerechtigkeit zu verringern. Auch wenn sich durch die Bildungsexpansion die Übergangsquoten zu den Gymnasien und Realschulen vergrößert haben, sind Kinder aus bildungsfernen Schichten in diesen Schulen weiterhin unterrepräsentiert (vgl. Böttcher, 2005: 64f.)

Dass die Maßnahmen der Bildungsreform in den 60er Jahren nicht den erwarteten Erfolg mit sich brachten, sieht Böttcher in der inkonsequenten Umsetzung der Handlungsweisen begründet und schließt zusätzlich die Untauglichkeit bestimmter Instrumente nicht aus. Zudem konstatiert er, dass Bildungsungleichheiten im Kontext sozialer Ungleichheiten entstehen, weshalb sich Maßnahmen, die Bildungsgerechtigkeit zum Ziel haben, nicht ausschließlich auf den engeren Bereich der Bildungspolitik begrenzen lassen (vgl. ebda, 2005: 65).

Damit die Bemühungen des Bildungssystems schichtspezifische Benachteiligungen abzubauen mehr Erfolg erzielen, bedarf es also besserer Konzepte, die beständig evaluiert und weiterentwickelt werden. Wenn die Schule Chancengleichheit sicherstellen möchte, steht sie vor der komplexen Aufgabe Konzepte zu entwickeln, die die Heterogenität von jungen Menschen beachten, sie in ihren vielfältigen Unterschiedlichkeiten bewusst wahrnehmen und den Umgang mit ihnen reflektiert gestalten. „Aufgabe der Bildungseinrichtungen ist es individuell optimal zu fördern, also jedem Menschen faire Chancen zu verschaffen wie auch jeden seine spezifischen Fähigkeiten entfalten zu lassen, und zugleich auf das Ziel des Zusammenlebens gleichberechtigter Bürgerinnen und Bürger in einer demokratischen Gesellschaft hin zu erziehen“ (Volkholz, 2000: 248f.). Insgesamt muss eine Akzentverschiebung von der Egalisierung zur Individualisierung stattfinden (vgl. ebda, 248ff.).

Das setzt ein professionelles Verständnis von Armutslagen bei Lehrern voraus, welches ihnen ermöglicht, individuelle Stärken und Schwächen einzelner Schüler vor dem Hintergrund ihrer sozialen Lage zu erkennen und diese differenziert zu fördern. Denn gerade schwächere Schüler erfahren oft weniger Hilfestellung im familiären Umfeld und bedürfen einer intensiveren Stärkung ihrer Potenziale (vgl. Helsper/Humrich, 2005: 149). Die Lehrerausbildung sowie deren Fort- und Weiterbildung sollte soziale Benachteiligung inhaltlich thematisieren, um deren Folgen und Mechanismen zu verstehen, hinterfragen und verändern zu können und um reflexiv mit schulischen Selektionsmechanismen umgehen zu können (vgl. Bauer/ Bittlingmayer, 2005: 18). Neben dem Bewusstsein für soziale Herkunft fordert Wolfgang Böttcher einen reflektierten Umgang mit einer „Ungleichheit reproduzierenden pädagogischen Praxis“ und meint damit „die unausgesprochene Erwartung der Schule, schon vorauszusetzen, was sie eigentlich lehren müsste“ (Böttcher, 2005: 11).

## 7 Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendarbeit

Die in den letzten Jahren erschienenen zahlreichen internationalen und nationalen Schulleistungsstudien<sup>3</sup> haben in Deutschland einen lebhaften Bildungsdiskurs ausgelöst. In diesem Kontext wird in den Medien und in der Fachwelt kontrovers diskutiert, wie Bildung heute zu gestalten ist und welche Handlungsmöglichkeiten es gibt um der „Bildungsmisere“ zu begegnen. Zusammengefasst bilden dabei die folgenden Punkte die Ausgangslage in der gegenwärtigen Bildungsdebatte:

- Die Bedingungen des Aufwachsens haben sich aufgrund tief greifender gesellschaftlicher Veränderungen und Umbrüche in den letzten Jahren grundlegend verändert. Kinder und Jugendliche sind mit neuen Herausforderungen konfrontiert, weil die Anforderungen in ihrer alltäglichen Lebenswelt und bei der Gestaltung ihrer Zukunftschancen enorm gestiegen sind. „Die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen, einschließlich der Familie, stehen zu Beginn des 21. Jahrhunderts vor der schwierigen Aufgabe, sich an die veränderten Rahmenbedingungen anzupassen, d.h. sich also zukunftsfähig zu erweisen, dass sie ihrer Kernaufgabe – Kinder auf ihrem Weg des Erwachsenwerdens zu unterstützen – gerecht werden können“ (BMFSFJ, 2005: 94).
- Die Ergebnisse der Schulleistungsstudien haben zudem verdeutlicht, dass die Bildungschancen in Deutschland unmittelbar mit der sozialen Herkunft zusammenhängen. Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien sowie aus Familien mit Migrationshintergrund sind im deutschen Bildungssystem benachteiligt, vor allem weil ihnen nicht die gleichen Ausgangsbedingungen zur Verfügung stehen. Bisher konnten die Bemühungen um soziale und bildungskontextuelle Integration diese Ungleichheiten nicht erfolgreich ausgleichen (Harring/ Rohlf/ Palentien, 2007: 7).

„In der aktuellen Debatte über Bildungspotenziale und Bildungsnotwendigkeiten für Kinder und Jugendliche gilt es also, über den tradierten leistungsthematischen Bereich der Unterrichtsschule hinaus, ein Bildungsverständnis (weiter) zu entwickeln, das auf die Stärkung der gesamten Persönlichkeit zielt“ (Otto/ Coelen, 2004: 8).

Ein erweitertes ganzheitliches Bildungsverständnis reflektiert Bildungsprozesse in den Dimensionen der formellen, nicht-formellen und informellen Bildung, denn Kinder

---

<sup>3</sup> z.B. PISA, TIMSS, IGLU, OECD u.a.

und Jugendliche eignen sich wichtige Kompetenzen nicht nur in der Schule sondern ebenso in Handlungskontexten der Familie, der Nachbarschaft, den Gleichaltrigen-Gruppen, den Medien sowie der Jugendarbeit an (vgl. ebda).

Der Slogan des Bundesjugendkuratoriums „Bildung ist mehr als Schule“ drückt besonders deutlich den geforderten Paradigmenwechsel in der Bildungsdebatte aus, der die Komplexität unterschiedlicher Lern- und Lebenswelten als Einheit betrachtet und folglich die wechselseitigen, positiven wie negativen Einflüsse gezielt zum Ausgangspunkt macht. Gelingende Lebensführung und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen entfalten sich in allen Facetten der drei Bildungsdimensionen (vgl. Rauschenbach, 2005: 91; Haring/ Rohlfs/ Palentien, 2007: 9).

Mit dem Konzept der Ganztagsbildung soll der Versuch unternommen werden, formelle Bildung und nicht-formelle Bildung zusammenzuführen und durch die Integration beider Ebenen eine neue institutionalisierte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zu erreichen, welche ebenso die informelle Ebene der Eltern und Familien mit einbezieht (vgl. Otto/ Coelen, 2004: 8). Bildung soll zukünftig universaler und nicht nur schulisch bestimmt sein. Über die Schule hinaus sollen für ein umfassendes Bildungskonzept auch andere Partner in die Planung und Gestaltung aktiv mit einbezogen werden, um auf diese Weise den Gesamtzusammenhang von Bildung, Betreuung und Erziehung im öffentlichen Raum der Schule zu stärken (vgl. Rauschenbach, 2005: 95ff.). Dabei soll die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung nicht weiterhin den Sozialisationsinstanzen Schule, Jugendhilfe und Familie zugeschrieben werden. Vielmehr sollen die einzelnen Systeme so aufeinander abgestimmt werden, dass Defizite und Schwächen künftig überwunden werden können (vgl. Bock/ Otto, 2007: 212).

Ein umfassendes Bildungsverständnis berücksichtigt neben der Vermittlung formaler Bildungsinhalte auch die Förderung sozialer Kompetenzen wie Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten oder Lebenskompetenzen, welche in einer modernen Gesellschaft, in der den Heranwachsenden eine immer größere Selbstständigkeit abverlangt wird, zu grundlegenden Instrumenten ihrer erfolgreichen Persönlichkeitsentwicklung werden (vgl. Maykus, 2006: 155).

Das Investitionsprogramm des Bundes „Zukunft Bildung und Betreuung“ fördert bereits seit 2003 den Ausbau der Ganztageschulen in ganz Deutschland. Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule sollen dabei Ausgangspunkt der Entwicklung ganztägiger Angebote an Schulen als Lebensraum sein. Die individuelle Förderung

der Schülerinnen und Schüler soll durch Erprobung innovativer pädagogischer Konzepte gestattet werden (vgl. Grimm, 2006: 250). In den letzten Jahren sind auf Länderebene vielfältige Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule entstanden, die aus unterschiedlichen Entstehungskontexten zu verschiedenen Herangehensweisen geführt haben und folglich in ihren Erscheinungsformen sehr heterogen sind.<sup>4</sup>

### 7.1 Chancen und Risiken für die Kinder- und Jugendarbeit

Durch den flächendeckenden Ausbau von Ganztageschulen und der Einführung von ganztägigen Angeboten an Schulen steht die Kinder- und Jugendarbeit vor neuen Herausforderungen. Dort wo Ganztageschulen schon Realität geworden sind verändern sich die Lebenswelten und Freizeitgewohnheiten der Kinder und Jugendlichen und auch die Arbeitsweisen der offenen Kinder- und Jugendarbeit beträchtlich. In der Folge ist die Kinder- und Jugendarbeit herausgefordert, sich aktiv mit dem Thema auseinanderzusetzen (vgl. Ginsberg, 2004: 37).

Sollte sich das Konzept der Ganztageschulen in Deutschland durchsetzen, so werden junge Menschen zukünftig mehr Zeit in den Schulen verbringen und somit über weniger freie Zeit verfügen, um an den außerschulischen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit teilzunehmen. Ferner wird die Schule perspektivisch Aufgaben übernehmen, die über die reine Wissensvermittlung hinausgehen und in Hinsicht auf Themen, Inhalte und Arbeitsformen näher an die Jugendarbeit heranrücken (vgl. BMBF, 2004: 212). Falls die Schule noch mehr zum zentralen Lebensort von Heranwachsenden wird, so sollte die Erweiterung der täglichen Schulzeit nicht mit einer Verlängerung des Unterrichts einhergehen. Darüber das „mehr desselben“ nicht zum erhofften Erfolg führen würde, überwiegt inzwischen allgemeiner Konsens. Mit den Ganztageschulen soll vielmehr ein vielfältiges und ganzheitliches Bildungsangebot für Kinder und Jugendliche begründet werden (vgl. Ginsberg, 2004: 37). Das die Institution Schule diesen an sie herangetragenen Bildungsauftrag nicht allein erfüllen kann scheint evident zu sein. Sie ist deshalb aufgefordert sich Partner zu suchen, die sie bei dieser komplexen Aufgabe unterstützen.

Ganztägige Konzepte benötigen zusätzlich zur Unterrichtsgestaltung umfassende pädagogische Kompetenzen, denn für die Bildungsprozesse wird ein stärker partizi-

---

<sup>4</sup> Einen systematischen Überblick über den Stand der Kooperationspraxis in den einzelnen Bundesländern geben Hartnuß/Maykus in ihrem „Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule“.

patives, lebenswelt- und erfahrungsbezogenes Konzept postuliert. Diese pädagogischen Ansätze werden bereits vielfach in einem bestehenden breiten Angebot an Bildungs- und Betreuungseinrichtungen außerhalb der Schule praktiziert (vgl. Pauli, 2005). Aufgrund der jahrelangen Festlegung von Vormittagsschule als Normalschule im Bildungswesen ist mittlerweile eine breite außerschulische Kultur für Kinder und Jugendliche entstanden. Zu dieser zählen sowohl die vielfältigen Angebote von Offener Kinder- und Jugendarbeit und Jugendverbänden, als auch das gesamte Feld der kommerziellen Freizeitangebote speziell für junge Menschen (vgl. Giesecke, 2005: 11).

Dass auch die Jugendarbeit einen bedeutsamen Teil zur (Selbst-) Bildung junger Menschen beiträgt, wird in der Öffentlichkeit oft verkannt bzw. nicht in gleichem Maße anerkannt wie die schulische Bildung. „Die Jugendarbeit hat auf den ersten Blick schlechtere Karten als die Schule, deren Arbeit wegen der Aussicht auf berufliche Qualifikation als nützlicher gilt. Jugendarbeit erscheint daran gemessen nur als Freizeitverbringung, die zur Not auch entfallen könnte“ (Giesecke, 2005: 14).

Mit der Einführung der Ganztageschulen wird die institutionelle Unabhängigkeit der Jugendarbeit als gefährdet angesehen, denn die vorhandenen öffentlichen Mittel werden oftmals zum Vorteil ganztägig arbeitender Schulen umgewidmet. In der Folge werden Angebote der Kinder- und Jugendarbeit in öffentlicher Trägerschaft zugunsten von Betreuungsangeboten an Schulen abgebaut (vgl. Nörber, 2004: 445). „In einzelnen Fällen werden das Personal der kommunalen Jugendarbeit oder auch Zuschüsse für verbandliche Jugendarbeit an die institutionelle Zusammenarbeit und räumliche Ausübung der Angebote in der Schule gekoppelt, um die Finanzierungslücke eines Ganztageschulangebotes zu schließen“ (Pauli, 2005). Mit der Bereitstellung von schulbezogenen Angeboten durch die Jugendarbeit erhoffen sich die Kommunen kostengünstige Betreuungsmöglichkeiten mit bereits vorhandenen Ressourcen. Für die Jugendarbeit bedeutet dies jedoch eine sozialpolitische Inpflichtnahme und es stellt sich für sie nicht selten die Frage, ob die geforderte Zusammenarbeit mit Schulen im Kontext der Ganztageschulen nicht eher eine „von oben arrangierte Zwangsehe“ ist (vgl. Coelen, 2004: 263; Thimm, 2006: 75).

Hinzu kommen Befürchtungen, dass die Jugendarbeit ihre zentrale Bedeutung als Freizeitort junger Menschen verliert und durch den Ausbau der Ganztageschulen zum Dienstleistungsanbieter für schulische Betreuungsangebote umfunktionalisiert wird. Die Jugendarbeit würde auf diese Weise ebenso mit anderen kommerziellen

Freizeitangeboten wie beispielsweise Tanzschulen oder Sportvereinen in Konkurrenz stehen (vgl. Nörber, 2004: 445).

„Um dies zu verhindern, muss sie ihren besonderen Beitrag im Rahmen der gesamten Sozialisation von Kindern und Jugendlichen erneut formulieren und das Ergebnis wirkungsvoll öffentlich vertreten. Wenn sie sich dabei zu sehr an den aktuellen schulpädagogischen Debatten orientiert und sich gar in die tiefgehende Schulkrise involvieren lässt, läuft sie Gefahr ihre eigentümliche Substanz aus dem Blick zu verlieren“ (Giesecke, 2002: 444). Die Jugendarbeit als dritte Sozialisationsinstanz neben Familie und Schule muss also angesichts der gegenwärtigen Entwicklung Position beziehen und bei der Entstehung von ganzheitlichen Ganztageschulen selbstbewusst mitwirken. Um es mit den Worten des 12. Kinder- und Jugendberichts zu formulieren besteht in der gegenwärtigen Bildungsdebatte für die Jugendarbeit die Aufgabe, „[...] sich ihrer eigenen Bildungsaufgabe zu vergewissern, sich neu zu positionieren und ihr konzeptionelles Profil zu entwickeln, das den aktuellen Anforderungen gerecht wird“ (BMFSFJ, 2005: 365).

Das die Jugendarbeit eine genuine Bildungstradition hat, wird in den vielfältigen Stellungnahmen, Positionen und Fachartikeln<sup>5</sup>, die im Laufe der aktuellen Bildungsdebatte erschienen sind, immer wieder hervorgehoben. Sowohl ältere als auch neuere Theorien<sup>6</sup> der Jugendarbeit haben sich mit der Kernaufgabe „Bildung verstanden als Selbstbildung“ auseinandergesetzt und kontinuierlich darauf hingewiesen, dass Bildung nicht nur mit schulischer und beruflicher Erziehung gleichzusetzen ist. Der Bildungsbegriff der Jugendarbeit steht vielmehr für die Fähigkeit „sich selbst und die Welt zu begreifen“, um auf dieser Grundlage zu einer autonomen Lebensgestaltung zu gelangen (vgl. Scherr, 2002: 94ff.).

Insbesondere in den 90er Jahren hat sich die Jugendarbeit in eine Richtung entwickelt, die ein bildungsbezogenes Verständnis von Jugendarbeit inzwischen in Frage stellen lässt. Die offene Jugendarbeit ist in zahlreichen Städten zu einer Jugendarbeit mit sozial benachteiligten und sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen geworden, die sich in ihren Aufgaben vor allem um die Betreuung, Beratung und sozialarbeiterische Versorgung dieser jungen Menschen kümmert. Dadurch hat eine Verschiebung dahingehend stattgefunden hat, dass nicht mehr primär der Bildungsauftrag im Vordergrund steht, sondern sozialpädagogische präventive Aufgaben. Aus

---

<sup>5</sup> insbesondere Scherr, Sturzenhecker, Bundesjugendkuratorium

<sup>6</sup> Giesecke (1971), Böhnisch/Münchmeier (1987), Scherr (1997), Scherr/Thole (1998), Thole (2000)

diesem Grund argumentiert Scherr für die „Wiederbesinnung auf ihren Bildungsauftrag“ und warnt davor die „Jugendarbeit als erlebnisorientierte Freizeitgestaltung oder als Betreuung Benachteiligter und Auffälliger zu konzipieren“ (vgl. ebda: 99ff.).

Vielmehr kann die Jugendarbeit zur Ausbildung eines Verständnisses von gesellschaftlicher Bildung beitragen, die mehr impliziert als formale Bildung. Sie „muss hierzu ihre Angebotsstrukturen und Angebotssegmente prüfen, ein bildungsbezogenes Bewusstsein entwickeln, damit sie zur Überwindung einer eindimensionalen Bildung beiträgt und zentraler Träger non-formaler Bildung und zum adäquaten Partner von Schulen werden kann“ (Maykus, 2004: 301). Auf diese Weise wäre nicht nur die Komplementarität von formaler und nicht-formeller Bildung garantiert, der Jugendarbeit würde zudem eine gesellschaftliche Funktion zuteil kommen, die sich nicht nur auf Eingliederung sondern aktive Integration erstreckt (vgl. ebda).

Die Realisierung eines umfassenden und integrativen Bildungsverständnisses kann am besten erreicht werden, wenn alle beteiligten Bildungsinstitutionen gleichberechtigt eine gemeinsame Zielperspektive entwickeln, die eine erfolgreiche Persönlichkeitsbildung, die Befähigung zur selbstverantwortlichen Lebensführung sowie die Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit verfolgt (vgl. Scherr, 2002: 104).

## 7.2 Differenzen

In der Bildungsdebatte zeichnet sich ein neues Verständnis von Bildung ab, das über den reinen Wissenserwerb hinausgeht und für dessen Umsetzung eine engere Zusammenarbeit der beiden Institutionen Schule und Jugendhilfe erforderlich ist. Die große Herausforderung in diesem Vorhaben liegt in der grundsätzlichen Differenz der beiden Institutionen und erfordert ein Aufeinanderzugehen der beiden Partner bei gleichzeitiger Wahrung des eigenständigen Profils. „Integriertheit bedeutet das Zusammenführen von erkennbaren Elementen unterschiedlicher Professionen und Institutionen und ihr optimiertes Ergänzungsverhältnis, es bedeutet nicht das Aufheben von Differenzen[...]“ (Maykus/ Hartnuß, 2004: 1095).

Schule und Jugendhilfe sind seit den 1920er Jahren institutionell getrennt. Mit der Trennung erfolgte über die Jahre eine strukturelle Ausdifferenzierung der beiden Institutionen, in der sich beide als selbstständige, unabhängige und kaum aufeinander bezogene Sozialisationsinstanzen mit eigenen Zielen und Aufgaben weiterentwickelt

haben. Auch wenn beide die gleichen Adressaten haben, sprechen sie doch unterschiedliche Persönlichkeitsbereiche junger Menschen an (vgl. Prüß, 2004: 103).

Zusammen mit der Familie als Sozialisationsinstanz können für Kinder und Jugendliche also insgesamt drei zentrale, gesellschaftlich organisierte Bildungsorte identifiziert werden, die im Detail unterschiedliche Aufgaben, Funktionen und Gütemaßstäbe haben und Kindern und Jugendliche eine Vielfalt an Bildungsmöglichkeiten bieten (vgl. Bock/Otto, 2007: 214).

Um Kindern und Jugendlichen ein umfassendes, ganzheitliches und integriertes Bildungsangebot eröffnen zu können, muss zunächst erwogen werden, was Kinder und Jugendliche lernen müssen um ihre eigene Zukunft erfolgreich bewältigen zu können. Rauschenbach und Otto schlagen vor, die Frage nach einer angemessenen Ausgestaltung von Bildung inhaltlich zu bestimmen und konstatieren, dass sich über die inhaltliche Analyse von Bildungsaufgaben ein Bildungsverständnis entwickeln lässt, welches zunächst unabhängig von den verschiedenen Bildungsorten ist. „Erst durch eine konsequent ausformulierte und theoretisch begründete Bildungsidee, die auch die Frage der Zielsetzung von Lernen und Bildung umfasst, wird ein gelingendes Zusammenspiel der verschiedenen Orte, Akteure und Modalitäten denkbar“ (Rauschenbach/ Otto, 2004: 20). In Anlehnung an Habermas (1981) sind die folgenden vier Kategorien für ein ganzheitliches Bildungsverständnis von Bedeutung:

- **Kulturelle Reproduktion:** Die Vermittlung von gesellschaftlich und kulturell überliefertem Wissen ist zentrale Aufgabe der Schule, ergänzt durch andere Orte und Modalitäten wie Museen, Bibliotheken und Medien. Daneben werden Alltagswissen sowie Werte und Formen der Lebensführung ebenso informell durch Familien und andere soziale Netzwerke transportiert. Durch die zunehmende Institutionalisierung von Bildungszugängen in unserer Gesellschaft sind diese natürlichen informellen Quellen immer mehr gefährdet, ihre „Selbstverständlichkeit“ zu verlieren. Die kulturelle Reproduktion ist des Weiteren von zwei Strukturproblemen betroffen: Zum einen werden aufgrund der enormen Menge an Wissen, die schon lange nicht mehr ganzheitlich zu bewältigen ist, die vermittelten Themen und Inhalte beliebig und andererseits müssen zudem die bereits erlernten Wissensbestände ständig am aktuellen Wissensstand verifiziert und gegebenenfalls modifiziert werden.
- **Materielle Reproduktion:** Betrachtet wird hier nicht nur die individuelle Existenzsicherung in Bezug auf ökonomische Aspekte, sondern darüber hinaus bezieht sich

die materielle Reproduktion ebenso auf Kompetenzen, welche für die praktische Lebensbewältigung benötigt werden. Alltagskompetenzen, die eine selbstständige Lebensführung ermöglichen, eignen sich Kinder und Jugendliche weniger im schulischen Kontext, sondern vielmehr in informellen sowie nicht-formellen Zusammenhängen an.

- Soziale Integration: Diese Dimension beschreibt die aktive und partizipative Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, die lernende Aneignung eines politischen Verständnisses sowie die Ausbildung einer Rolle als eigenverantwortliches Gesellschaftsmitglied. Soziale Integration kann in kooperativen und partizipativen Zusammenhängen erprobt werden und ist nicht nur Entwicklungsaufgabe erwachsener Menschen.
- Soziale und personale Kompetenzen: Habermas hat die beiden zusammenhängenden Zielperspektiven unter dem Begriff Sozialisation zusammengefasst. Dabei beschreibt „soziales Lernen“ die Fähigkeit sich auf sein Gegenüber in einem dialogischen Verlauf einlassen zu können sowie darüber hinaus gegenseitig Verantwortung übernehmen zu können. Mit „selbstreflexivem Lernen“ sind Kompetenzen angesprochen, die eine kritisch-produktive Auseinandersetzung des Selbst mit seiner Umwelt gestatten.

(vgl. Rauschenbach/ Otto, 2004: 20ff.)

Die drei Ebenen der formellen, informellen und nicht-formellen Bildung initiieren insgesamt Bildungsprozesse, die es schaffen eine ganzheitliche Bildung, welche sich an den dargestellten vier Dimensionen orientiert, zu ermöglichen. Bisher haben die unterschiedlichen Bildungsorte unabhängig voneinander mit eigenen Zielen, Aufgaben, Methoden, Strukturen und Verfahren Bildungssettings für Kinder und Jugendliche ermöglicht. Die Aus- und Identitätsbildung von jungen Menschen wird somit neben der familiären Sozialisation in ausdifferenzierten Bildungsinstitutionen, wie der Schule und der Jugendhilfe realisiert, welche sich zunächst konträr gegenüberstehen.

Die Schule stellt für junge Menschen eine stabile Lernwelt dar, die universelle und in einem Lehrplan festgelegte Inhalte vermittelt. Sie ist in hohem Maße reglementiert, da sie aus einer festen Struktur heraus und mit klar definierten Zielvorgaben, Arbeitsabläufen sowie einem verpflichtenden Charakter agiert. Das Arbeitsfeld der Jugendarbeit ist dagegen diffuser, weil es sich zunächst an der Lebenswelt und den Bedürfnissen seiner Adressaten ausrichtet, welche sehr vielfältig, komplex und nicht von vornherein planbar sind. In ihren Gestaltungsmöglichkeiten ist die Jugendarbeit

dafür aber viel freier. Während die Schule sich an den „kognitiv Lernenden“ mit deutlichem Leistungsbezug richtet, versuchen die Angebote der Jugendarbeit individuelle Bezüge zu Kindern und Jugendlichen herzustellen und darüber hinaus gemeinschaftliche Erlebnisse und Erfahrungen zu initiieren (vgl. Bock/ Otto, 2007: 214).

Wenn im Kontext von ganzheitlicher Bildung zukünftig eine aufeinander abgestimmte Zusammenarbeit der beiden Bildungsinstitutionen relevant wird, dann nicht unter der Bedingung, dass diese Differenzen aufgehoben werden. Jede Bildungsinstitution für sich stellt Kindern und Jugendlichen unverwechselbare Bildungsprozesse zur Verfügung, die vielmehr in einen Gesamtzusammenhang gebracht werden müssen, um ein optimiertes Ergänzungsverhältnis herstellen zu können.

### 7.3 Kooperation

In einem koordinierten Zusammenspiel können Schule und Kinder- und Jugendarbeit differenzierter als nur für sich handelnd auf die Bedürfnisse und häufig komplexen Problemkonstellationen eingehen. Doch Fragen danach, wie die Kooperationen umgesetzt und ausgestaltet werden soll und unter welchen Bedingungen das geschieht bzw. was der genauere Gegenstandsbereich und die pädagogischen Ziele einer Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule sein können, sind in dem gegenwärtigen Entstehungsprozess von Ganztageschulen noch nicht vollständig geklärt. Antworten darauf ergeben sich vielmehr aus der Begleitung sowie Evaluation der praktischen Umsetzung und der stetigen konzeptionellen Weiterentwicklung dieser (vgl. Maykus / Hartnuß, 2004: 34).

Knauer (2006) hat die Eckpunkte einer Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule, sehr übersichtlich dargestellt. In seiner Darstellung fasst er Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe beider Institutionen zusammen und erklärt Unterricht und Unterstützung dagegen zur arbeitsteiligen Herausforderung für Jugendhilfe und Schule.

1. Bildung wird als Selbstbildungsprozess<sup>7</sup> verstanden und schließt neben der unterrichtlichen Bildung ebenso die außerschulischen Bildungsbereiche mit ein. Ausgang aller Überlegungen sollte also sein, wie welche Bildungsinstitution Kinder und Jugendliche in ihren Bildungsprozessen unterstützen kann. Dies sollte stets

---

<sup>7</sup> In diesem Verständnis beruht Bildung immer auf die Aktivität des Einzelnen und kann nicht von außen hergestellt werden (Laewen 2002; Hentig 1999; Sting/Sturzenhecker 2005).

aus der Perspektive der Heranwachsenden mit ihrer Biographie und ihrer konkreten Lebenssituation betrachtet werden. Die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen in der Jugendhilfe und Schule ist es also, Selbstbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Sinne einer begleitenden Tätigkeit herauszufordern und zu erweitern. In der Darstellung wird diese Rolle Bildungsassistenz genannt (vgl. Knauer, 2006: 39).

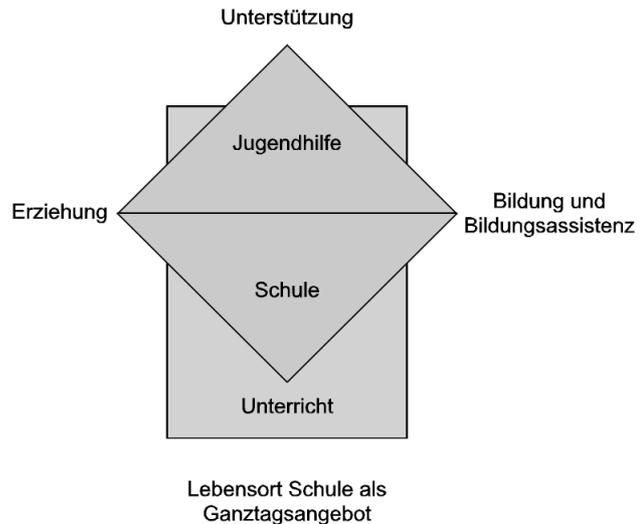


Abbildung 3: Zusammenarbeit Jugendhilfe und Schule

2. Erziehung basiert auf normativen Grundüberzeugungen der Erwachsenen, sie ist zielgerichtet und will bestimmte Ergebnisse von Bildungsprozessen anregen. Stärker als in der Bildungsassistenz steht in der Erziehung der Erwachsene im Mittelpunkt, dadurch dass er sich mit seinen Werten und Normen darstellt bzw. seinen eigenen Standpunkt vertritt. Dabei ist Erziehung nicht mit Anpassung gleichzusetzen, es geht vielmehr darum Erziehung als diskursiven Prozess zwischen Individuen zu gestalten, also um die Auseinandersetzung und die Suche nach Konsens oder Kompromissen (vgl. ebda: 42).
3. Unterricht vermittelt in organisierter Form bestimmte Sachverhalte und Kompetenzen, ist jedoch ebenso von der Bildungstätigkeit der Kinder und Jugendlichen abhängig. Er muss sich daraufhin überprüfen lassen, wie Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden können sich mit den Unterrichtsinhalten auseinanderzusetzen. „Der [...] Grundsatz ‘Soviel Belehrung wie möglich durch Erfahrung ersetzen’ wird durch den anderen Grundsatz ‘Erfahrung ins Bewusstsein heben’ ergänzt: Das Erfahrene muss eingeordnet, die dabei gewonnene Erkenntnis oder Fähigkeit eingeübt und durch Übertragung auf andere Gegenstände verallgemeinert werden“ (von Hentig, 1995 zit. nach Knauer, 2006: 44). Schule sollte dafür die Lebenserfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler aufgreifen. Voraussetzung dafür ist Individualisierung, Differenzierung und Reflexion des Unterrichts (vgl. ebda).

Gerade Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen benötigen Unterstützung, um sich der schulischen Herausforderung stellen zu können. Diese Unterstützung sollte ebenso das Familiensystem mit einbeziehen. Die Jugendhilfe kann den Schülerinnen und Schülern angemessene Unterstützung zukommen lassen und somit ihre Bildungsfähigkeit stärken (vgl. ebda: 45).

Das Modell geht dabei von einem gleichberechtigten Zusammenwirken der beiden Kooperationspartner aus, beide nehmen Aufgaben wahr, welche in ihrem eigenen Kompetenzbereich liegen, ergänzen sich gegenseitig und stärken auf diese Weise den Gesamtzusammenhang von Bildung, Betreuung und Erziehung.

Zur Herstellung erfolgreicher Kooperationsbeziehungen ist zunächst eine Annäherung der beiden Professionen erforderlich, die von einer gegenseitigen Klärung über das eigene Arbeitsfeld ausgeht. Neben institutionalisierten Kommunikationsstrukturen müssen persönliche Kontakte hergestellt und ein reger Erfahrungsaustausch initiiert werden, um dadurch die gegenseitigen Erwartungen und mögliche Kooperationsbereiche zu klären (vgl. Olk, 2004: 77). Das Ziel der Zusammenarbeit, ein ganzheitliches Bildungskonzept zu entwickeln, bedarf der Verwirklichung einer professionellen Kommunikations- und Anreicherungskultur, in der beide Professionen die Belange der Kinder und Jugendlichen im Blick haben und über ihre eigene Perspektive hinaus ein gemeinsames Grundverständnis für pädagogische Konzepte entwickeln (vgl. Thimm, 2006: 80). „Damit ist ein Perspektivenwechsel verbunden: nicht mehr die Qualität einer Institution sondern die Leistung dieser Institution für die Entwicklung junger Menschen dient als Maßstab für Qualität“ (Knauer, 2006: 46). Wenn Inhalte, Ziele und Durchführungsbedingungen sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientieren, schließt das ebenso mit ein, dass diese bedarfsorientiert variieren und nicht im Voraus standardisiert geregelt werden können. „Zielperspektive dabei ist die Subjektperspektive, die Förderung von Bildungsprozessen durch die Gestaltung sozialer Lebens- und Lernräume (die Institutionen sind dabei Mittel zum Zweck)“ (Maykus, 2004: 182).

Zur näheren Bestimmung der Zusammenarbeit beider Institutionen empfiehlt es sich gemeinsam Verfahrensstrukturen zu entwickeln. In Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen und Jugendhilfe können Inhalte und Ziele des Vorhabens, zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen, Ressourcen, Zuständigkeiten sowie Rechte und Pflichten der Beteiligten geregelt werden. Darüber hinaus werden durch schriftlich verfasste Vereinbarungen Beliebigkeiten und Unverbindlichkeiten unwahrschein-

licher und dadurch eine sich kontinuierlich weiterentwickelnde Zusammenarbeit glaubhafter. In einem gemeinsamen Konzept sind eigene und gemeinsame Ziele zu entwickeln und festzulegen, aus denen heraus sich gemeinsam und getrennt zu bearbeitende Aufgaben und Zuständigkeiten operationalisieren lassen. Voraussetzung dafür ist die gegenseitige Aufklärung über die jeweiligen fachlichen Perspektiven für junge Menschen und die reziproke Anerkennung der bereichsspezifischen Selbstverständnisse und Arbeitsweisen (vgl. Thimm, 2006: 83ff.).

Die gleichberechtigte und sich ergänzende Zusammenarbeit der beiden Institutionen Schule und Jugendhilfe wird nicht von heute auf morgen sofort optimal ausgestaltet sein, sie ist vielmehr von einem Prozess der gegenseitigen Annäherung und Abstimmung sowie der Erprobung neuer Wege abhängig. Die Kooperation muss wachsen können und wird von allen Beteiligten Zeit, Geduld und auch Kompromisse abverlangen.

### **7.4 Sozialraumorientierte Zusammenarbeit**

Mit dem Ausbau von Schulen zu Ganztageschulen und der damit verbundenen stärkeren Zusammenarbeit von Schulen mit Trägern der Jugendhilfe rücken Bildungskonzepte mit Sozialraumbezug ebenfalls näher. Während Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe und der sozialen Arbeit insgesamt zu einer der wichtigsten Maximen geworden ist, sind auch im schulischen Bereich nach und nach sozialraumorientierte Bestrebungen in dem Sinne, dass sich einzelne Schulen stärker an ihrem sozialen Umfeld orientieren, zu bemerken. Diese Prozesse werden mit Stichwörtern wie „Kommunalisierung von Schule“ oder „Öffnung von Schule“ umschrieben. „Dahinter steht auch die Einsicht, dass sich soziale Strukturen, Lebensräume von Kindern und Jugendlichen, familiäre Strukturen etc. auf die jeweilige Schule auswirken und berücksichtigt werden müssen“ (Deinet, 2006: 21f.).

Sozialraumorientierung geht von der subjektiven Lebenswelt aus und reflektiert wie junge Menschen in ihrem sozialen Raum leben, welche Aneignungsmöglichkeiten ihnen gegeben sind und welche Anforderungen sich daraus an ein Bildungssystem, welches den Anspruch hat ganzheitlich zu wirken, stellen. Ausgang der Überlegungen ist, dass sich Kinder und Jugendliche nicht nur in der Institution Schule bilden, sondern auch in ihrer jeweiligen Lebenswelt und dabei vor allem auch im öffentlichen Raum. Die Aneignung wird dabei in ihrer jeweiligen Lebenswelt wesentlich durch die

sozialstrukturellen Bedingungen des Sozialraums beeinflusst. Der Kontext zwischen dem Aneignungskonzept und dem Bildungsdiskurs ergibt sich aus der Tatsache, dass „Schlüsselkompetenzen wie Handlungskompetenz, Risikoabschätzung, Neugier und Offenheit als Dimension personaler Kompetenz und als zentrale Schlüsselqualifikationen auch für schulisches Lernen[...] insbesondere in den Bereichen informeller Bildung in den Orten und Räumen der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen[...]“ erlernt werden. Folglich sind die Chancen diese Kompetenzen zu erwerben wesentlich von der Struktur ihrer Lebenswelt abhängig (vgl. Deinet, 2004: 242).

Gerade in sozial benachteiligten Sozialräumen kumulieren sich vielfältige Problemlagen, welche sich anhand des Lebenslagenmodells besonders deutlich abzeichnen lassen. Armut und Ausgrenzung verstärken sich in „sozialen Brennpunkten“ aufgrund der benachteiligten Struktur des Sozialraums zusätzlich. Die folgenden Dimensionen der Lebenslage von Menschen verdeutlichen, welche Ressourcen oder Restriktionen Menschen in ihrem Sozialraum gegeben sind: Wohnen, Bildung, Arbeit, Mobilität, Gesundheit, Ernährung, soziale Beziehungen, Partizipation, Kultur und Freizeit sowie subjektives Wohlbefinden. „Lebenslagen sind somit geprägt und beeinflusst von Sozialem, Kulturellem, der bebauten und nicht bebauten Umwelt sowie Ökonomischen; und dies in vielfältigen Wechselwirkungen“ (Lutz, 12). Für die Konzipierung der Offenen Ganztageschule sowie für das gesamte Schulleben werden sozialstrukturelle Bedingungen des jeweiligen Stadtteils zu einer wesentlichen Rahmenbedingung, da Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Stadtteilen meist über weniger Ressourcen in ihrem näheren Umfeld verfügen.

Mit der Öffnung der Schule zum Sozialraum sowie der verstärkten Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendhilfe können die unterschiedlichen Akteure gemeinsam Konzepte entwickeln, die sich gezielter und nachhaltiger wie nur für sich alleine handelnd, den multidimensionalen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Stadtteilen annehmen. Neben Bildung werden auch Armut und Ausgrenzung zu Querschnittsthemen kommunaler Sozialpolitik, wenn gesellschaftliche Chancengleichheit garantiert werden möchte. Dabei wird nicht mehr nur der einzelne Fall eines Adressaten, sondern die gesamte Lebenslage im Quartier als Ausgangspunkt genommen (vgl. ebda, 11).

Zuvor entstandene Programme wie das der „Sozialen Stadt“ fordern und fördern bereits die Entwicklung integrierter, gebietsbezogener Problemlösungsstrategien für eine ganzheitliche Stadtteilentwicklung und versuchen einer weiteren „Abwärtsent-

wicklung“ der betroffenen Quartiere vorzubeugen. „Bildungseinrichtungen – von der Kindertagesstätte bis hin zu Weiterbildungsträgern – nehmen hier eine zentrale Funktion ein, denn Bildung ist ein wesentlicher Schlüssel zur gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe der Bürger/innen“ (Grimm).

Programme und Maßnahmen, die sozialraumorientiert ausgerichtet sind, streben durch die Öffnung zum Stadtteil die Vernetzung der Einrichtungen im Stadtteil an. Anforderungen, Probleme und Themen des Sozialraumes werden institutionsübergreifend und möglichst aus der Sichtweise ihrer Adressaten heraus analysiert und reflektiert, um daraus Angebote zu entwickeln, die sich an den komplexen Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen orientieren und den Sozialen Raum als Ort der Unterstützung gestalten (vgl. Lutz:12).

„Die Sozialraumorientierung in der Kooperation von Jugendarbeit und Schule ist mit der großen Chance verbunden, Schule als Institution zu öffnen, sie als Lebensort von Kindern und Jugendlichen zu thematisieren und stärker auf die sehr differenzierten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu beziehen“ (Deinet, 2006: 26). Denn junge Menschen sind heute komplexen Lebens- und Bewältigungssituationen ausgesetzt, auf die mit komplexen und vernetzten, sozialräumlich ausgerichteten Strukturen von Unterstützungsmöglichkeiten geantwortet werden muss. Die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule kann eine solche Zielperspektive erreichen, indem sie eine Angebotsstruktur schafft, die eine Verbindung von Subjekt-, Lebenswelt- und Institutionenorientierung realisiert (vgl. Maykus, 2004: 184). Dabei eignet sich in dieser Hinsicht besonders die Jugendhilfe als zuverlässiger Partner für die Schule, da diese sozialraumorientiert ist und die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im Blick hat. Mehr als Lehrer/innen verfügen Jugendarbeiter/innen über detaillierte Einblicke in die Lebenswelt Heranwachsender, welche zusätzlich durch die für die Jugendarbeit vertrauten Methoden der Lebensweltanalyse<sup>8</sup> unterstützt werden können (vgl. Deinet, 2006: 26ff.).

Auf der Grundlage einer sozialräumlichen Verbindung müssen sich Jugendhilfe und Schule auf eine gemeinsame Definition von Sozialraum einigen. Schon innerhalb der Jugendhilfe werden Sozialräume unterschiedlich ausgelegt, wenn dazu noch Schulbezirke, die nochmals anders zugeschnitten sind, hinzukommen würden, würde eine gemeinsame Orientierung noch weiter erschwert werden. „Es muss deshalb darum gehen, in einer Kommune/ in einem Landkreis den Zuschnitt der sozialräumlichen

Orientierung der Jugendhilfe und der Schulbezirke in eine bessere Übereinstimmung zu bringen, so dass gewährleistet ist, dass beide Bereiche, wenn sie von Sozialräumen sprechen, gleiche Lebensbereiche und sozialgeographische Bezirke meinen“ (Deinet, 2006: 30).

Eine gemeinsame Ausrichtung auf den sozialen Raum ist aber nur dann sinnvoll, wenn Schüler/innen auch größtenteils Bewohner/innen des Stadtteils sind, in dem sich die Schule befindet. Es muss sich also ein konkreter Bezug zum Einzugsbereich der Schule aufbauen lassen, denn eine Orientierung an den Lebenswelten von jungen Menschen bedeutet für die Schule zunächst auch die Orientierung an dem Sozialraum, in dem sie angesiedelt ist. Aus den Bedarfen, Erfordernissen, Themen und Problemen des jeweiligen Sozialraums heraus kann die Schule gemeinsam mit Kooperationspartnern ein möglichst individuelles Profil entwickeln sowie Konzepte erarbeiten, die sich an den Lebenswelten ihrer Schüler/innen orientieren. Nicht mehr nur die institutionelle Sichtweise ist dann vordergründig, sondern es entsteht ein erweitertes Blick- und Handlungsfeld, das über den eigenen Bereich hinaus geht (vgl. Deinet, 2006: 30ff.).

Grundlage der sozialraumorientierten Zusammenarbeit darf jedoch nicht eine Vermischung der beiden Bereiche sein, vielmehr sollten beide Bereiche aus ihrem eigenen Bildungsverständnis heraus und die eigentümlichen Methoden anwendend, handeln. „Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und die Gestaltung des Sozialen können zu einer sozialräumlichen Brücke und zu gemeinsamen Aufgaben führen. Aus den unterschiedlichen Zugängen und der Formulierung gemeinsamer Ziele lassen sich Schnittmengen finden, die gemeinsam anzugehende Bereiche beschreiben“ (Deinet, 2006: 34). Es wird also ein Netzwerk für Bildung gefordert, in dem das öffentlich verantwortete Aufwachsen nicht bloß auf die einzelnen Bildungsorte beschränkt bleibt, sondern als gesellschaftliche Herausforderung angesehen wird (Bock/ Otto, 2007: 212).

---

<sup>8</sup> z.B. Stadtteilbegehungen, Autofotografie, Nadelmethode, subjektive Landkarten u.a.

## 8 Schlussbetrachtung

Zum Abschluss der Untersuchung sollen nochmals die wesentlichen Erkenntnisse zusammenfasst werden, um daraus Schlussfolgerungen und einen kurzen Ausblick ableiten zu können:

Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen wachsen Kinder und Jugendliche in der heutigen Zeit weniger unbeschwert auf. Sie müssen sich zunehmend eigenverantwortlich in einer Lebenswelt zu Recht finden, die von vielfachen Verunsicherungen geprägt ist. In einer individualisierten und pluralisierten Gesellschaft sind traditionelle Rollenmuster nicht mehr vorgegeben. Damit entfallen Anhalt gebende Orientierungspunkte. Kinder und Jugendliche stehen somit schon früh vor der komplexen Aufgabe ihre Biographien selbstreflexiv herzustellen, womit für sie zugleich Chancen und Risiken verbunden sind. Da Heranwachsende noch im Begriff sind die benötigten Handlungskompetenzen für eine selbstständige und selbstbewusste Lebensführung auszubilden, besteht für sie das Risiko der Überforderung, wenn sie nicht angemessen unterstützt und gefördert werden. Dies vor allem dann, wenn sie aufgrund ihres familiären Hintergrundes nur über wenige materielle und personelle Unterstützungsressourcen verfügen.

Erschwerend kommt hinzu, dass Kinder und Jugendliche gegenwärtig in einer Gesellschaft aufwachsen, in welcher die Lebenschancen wesentlich von Bildungsprozessen und -abschlüssen, die der Einzelne im Laufe seines Lebens erworben hat, abhängig sind. Das bedingt, dass sie schon früh unter dem Druck einer leistungsorientierten Erziehung stehen. Besonders die schulische und die weiterführende Ausbildung sind dabei für die weitere Lebensführung relevant. Neben ihr gewinnen aber auch die in der Freizeit erworbenen Kompetenzen und Kenntnisse an Bedeutung bzw. nehmen sinnstiftenden Einfluss auf die weitere Lebensplanung.

Kinder und Jugendliche, die in armen oder von Armut bedrohten Zusammenhängen aufwachsen, sind in vielerlei Hinsicht Restriktionen ausgesetzt. Die Auswirkungen ihrer defizitären Lebenslage werden für sie in den unterschiedlichsten Lebensdimensionen spürbar. Gerade die staatliche Bildungsinstitution Schule, die für alle gleichberechtigt Bildungs- und Aneignungsmöglichkeiten bereitstellen sollte, wirkt selektiv. In ihren Anforderungen und Voraussetzungen, ausgerichtet auf ein mittelschichtorientiertes sozialisatorisches Milieu, schafft die Schule es nicht, durch Armut bedingte Defizite ihrer Schülerinnen und Schüler zu kompensieren und bewirkt, dass Kinder

und Jugendliche aus sozial benachteiligten Kontexten in ihren Bildungs- und Ausbildungschancen benachteiligt sind. Die Schule hat ihre Integrationsfunktion verloren. Für die betroffenen Kinder und Jugendlichen geht damit ein Mangel an Teilhabemöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben einher.

Wenn in unserer Gesellschaft Lebenschancen erheblich von Bildungsabschlüssen abhängig sind, so besteht die Gefahr einer neuen Zwei-Klassen-Gesellschaft, in der sich die sozialen Unterschiede noch mehr verschärfen und sich unsere Gesellschaft spaltet in diejenigen die bildungsnah sind und die, die allein aufgrund ihrer sozialen Lage als bildungsfern bezeichnet werden können. Die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit braucht also Konzepte, die ein adäquates Aufwachsen aller Kinder und Jugendlichen gleichermaßen gestatten.

Bei der Gestaltung von Bildungsprozessen ist die Bildungsinstitution Schule aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung mit neuen Herausforderungen und Anforderungen konfrontiert, die sie in ihren gegebenen Möglichkeiten zunehmend an ihre Grenzen stoßen lassen und eine intensive Zusammenarbeit mit angrenzenden Bildungssystemen erforderlich machen. Die Schule alleine ist heute nicht mehr in der Lage, den Heranwachsenden die benötigten Handlungskompetenzen zu vermitteln, welche sie für die gelingende Bewältigung ihrer Lebensführung benötigen. Ganzheitliche Bildung, die sich auf die Förderung der gesamten Persönlichkeit bezieht, kann nur erreicht werden, wenn sie als Querschnittsaufgabe der verschiedenen Bildungsorte – formelle, nicht-formelle und informelle Bildungsangebote – verstanden wird und gemeinsam in einer intensiven und reflektierten Zusammenarbeit bzw. Kooperation bewältigt wird.

Gerade im Hinblick auf die Zielsetzung Chancengerechtigkeit herzustellen, liegt in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule das Potential, dass beide Bildungsinstitutionen gemeinsam differenzierter wie nur für sich handelnd auf die Bedürfnisse und häufig komplexen Problemkonstellationen von Kindern und Jugendlichen eingehen können. In einem aufeinander abgestimmten und systemischen Netzwerk der unterschiedlichen Bildungsorte erhalten die Heranwachsenden Unterstützungsmöglichkeiten, die sie hinsichtlich ihrer individuellen Stärken und Schwächen fördern und mehr als zuvor ihre Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt stellen.

Die Annäherung und Verknüpfung der beiden Bildungsinstitutionen Schule und Offene Kinder- und Jugendarbeit wird in der Praxis durch ihr ungleiches Bildungsverständnis und die damit verbundenen konträren Herangehensweisen um Bildungspro-

zesse für Kinder und Jugendliche herzustellen und zu gestalten erschwert. In der Zusammenarbeit mit der Bildungsinstitution Schule, die einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert genießt, besteht für die Offene Kinder- und Jugendarbeit das Risiko, dass sie in das schulische Geschehen als Unterstützer des Bildungssystems integriert wird ohne weiterhin ihrem eigenen Auftrag nachzukommen. Um dies zu verhindern muss sie ihr eigenes Profil und Bildungsverständnis in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schule überdenken, formulieren und öffentlich wirksam darlegen. Nur aus ihrer eigenen Aufgabenbestimmung sowie der Wahrung ihres eigenständigen Profils heraus kann sie angemessen kooperieren. Ein ganzheitliches Bildungsverständnis kann nur dann gewährleistet werden, wenn sich beide Kooperationspartner als gleichwertig anerkennen und gleichberechtigt zusammenarbeiten.

Wenn die Offene Kinder- und Jugendarbeit ihr Wirken auf den Bildungsort Schule ausweitet, so besteht für sie darin gleichzeitig die Chance ihrem Auftrag gemäß alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen sowie mit ihrer Arbeit als gleichgestellter Teilhaber des Bildungswesens an gesellschaftlichen Stellenwert hinzuzugewinnen. Im Moment werden der Wert und die Notwendigkeit der von der Offenen Kinder- und Jugendarbeit initiierten nicht-formellen Bildungsprozesse in der Öffentlichkeit oftmals noch verkannt bzw. der schulisch formalen Bildung untergeordnet.

Die Verwirklichung von Bildungsprozessen für Kinder und Jugendliche, die ganzheitlich orientiert sind, setzt voraus, dass beide Institutionen offen aufeinander zugehen und sich gleichberechtigt begegnen. In einer konstruktiven Zusammenarbeit müssen sie ihre eigenen Arbeitsweisen und Aufgaben überdenken und gegebenenfalls im Rahmen ihres Profils modifizieren. Des Weiteren werden institutionelle Umstrukturierungen, Prozesse der Verfachlichung und organisatorisch abgesicherte Strukturbildungen in der kooperativen Zusammenarbeit zunehmend bedeutend. Genauso wichtig ist eine klare und transparente Aufgabentrennung der beiden Kooperationspartner, die in Kooperationsvereinbarungen und -verträgen schriftlich fixiert werden sollte. Nicht zuletzt spielt die finanzielle Absicherung beider Institutionen, also nicht nur der Schule, sondern auch der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als gleichberechtigter Partner, zur Sicherung ihrer eigenen Handlungsfähigkeit eine immanente Rolle.

In ganztägigen Bildungskonzepten kann insbesondere Kindern und Jugendlichen aus deprivierten Familienzusammenhängen ein Lern- und Erfahrungsfeld angeboten werden, das sie aufgrund ihrer sozialen Lage nicht haben. Über die Sicherstellung

einer warmen Mahlzeit in Form des Mittagstisches für alle Schülerinnen und Schüler hinaus, können zudem Aktivitätsangebote und vielfältige Lernmöglichkeiten angeboten werden, die über die schulischen Inhalte hinausgehen und individuelle Interessen und Fähigkeiten fördern. In einer aufeinander abgestimmten Zusammenarbeit können passende Unterstützungs- und Hilfesettings für Kinder und Familien entwickelt werden, um zukünftig zu verhindern, dass Heranwachsende aufgrund ihrer sozialen Lage im Schulsystem zurück bleiben. Der Offenen Kinder- und Jugendarbeit kommt dabei eine überaus wichtige Funktion zu, denn besser als die Institution Schule weiß sie über die Bedürfnisse und Belange von Kindern und Jugendlichen aus sozial deprivierten Familienkontexten Bescheid und hält bereits adäquate Unterstützungsstrukturen auf unterschiedlichen Ebenen für diese bereit. Daraus wird auch nochmals die Relevanz deutlich, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit aus ihrer eigenen Aufgabenbestimmung heraus mit der Schule kooperiert. Gleichzeitig ist es der Auftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in aufklärender Weise die Interessen und Bedürfnisse der Heranwachsenden zu wahren und bei dem Entstehungsprozess von Ganztageschulen ein jugendpolitisches Mandat für sie zu übernehmen.

Die Ausgestaltung von ganztägigen Bildungskonzepten sollte sich an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientieren und deren Lebenswelt einbeziehen, um individuell zu fördern und Bildungsgerechtigkeit herstellen zu können. Anzustreben ist eine Verkopplung von Lern- und Lebenswelten, die in sozialräumlich ausgerichteten Bildungskonzepten am günstigsten erreicht werden kann. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit, die in ihrer Arbeit prinzipiell sozialräumlich ausgerichtet ist, kann dabei wichtige Aneignungsmöglichkeiten als Bildungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum sowie der Institution Schule reflektieren. Ganztägige Bildungskonzepte müssen nicht räumlich auf den Bildungsort Schule begrenzt bleiben, sie können ebenso an anderen Orten und Einrichtungen im Sozialraum erfolgen.

Der Ausbau zu Ganztageschulen darf nicht zu zusätzlich verlängerten starren Schulstrukturen führen, das würde die Intention der Neugestaltung des Bildungssystems in Deutschland verfehlen. Vielmehr sind innovative Konzepte gefragt, die eine ganzheitliche Aus- und Identitätsbildung von Heranwachsenden bezwecken und sich den neu erwachsenden gesellschaftlichen Fragen und Anforderungen annehmen. Das erfordert zunächst den Mut zu Reformen von allen Seiten sowie Offenheit und Kreativität zur Erprobung dieser neuen Wege und Möglichkeiten Bildungsprozesse zugestalten.

## 9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Ökosystem nach Bronfenbrenner	09
Abbildung 2:	Bedürfnispyramide nach Maslow	37
Abbildung 3:	Zusammenarbeit Jugendhilfe und Schule	73

## 10 Literaturverzeichnis

### **Kapitel 2: Kindheit heute:**

- Ahrend, Christine 1997: Lehren der Straße. Über Kinderöffentlichkeit und Zwischenräume. In: Ecarius, J./ Löw, M. (Hg.): Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen: Leske+Budrich, 197-212
- Baacke, Dieter 1999.: Die 6-12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim und Basel: Beltz
- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Büchner, Peter (Hg.) 1994: Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Materialien zum 5. Familienbericht/ Band 4. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998: Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
- Coleman, J.S. 1991: Grundlagen der Sozialtheorie. München: Oldenbourg
- Eder, Ferdinand/ Felhofer, Gisela 1994: Schule als Lebenswelt. In: Wilk, Liselotte/ Bacher, Johann (Hg.): Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. Opladen: Leske+Budrich, 197-252
- Fuhs, Burkhardt 2001: Räume der Kinder – Platz für Kinder. In: Bruhns, Kirsten/ Mack, Wolfgang (Hg.): Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen. Opladen: Leske+Budrich, 131-146
- Geißler, Rainer (Hg.) 1994: Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. Stuttgart: Enke
- Gukenbiehl, Hermann L. 1998: Bildung und Bildungssystem. In: Schäfers, Bernhard/ Zapf, Wolfgang: Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen: Leske+Budrich, 85-100
- Honig, Michael-Sebastian 1999: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Hurrelmann, Klaus 1999: Die Kindheitstage sind gezählt. In: Zeitschrift Erziehung und Wissenschaft. Nr. 1
- Hurrelmann, Klaus 2002: Kindheit in der Leistungsgesellschaft. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hg.): Kinderreport Deutschland. Daten, Fakten, Hintergründe. München: kopaed, 43-62
- Jäckel, M. 1997: Wer trägt die Verantwortung? Zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B-19-20, 3-12
- Joos, Magdalena 2001: Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Lange, Andreas 2002: Sozialberichterstattung über Kinder und Kindheit: Der Stellenwert der Medien in der Wissensgesellschaft. In: Leu, Hans Rudolf: Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern. Opladen: Leske+Budrich, 79-110
- Lauterbach, Wolfgang 2000: Kinder in ihren Familien. Lebensformen und Generationsgefüge im Wandel. In: Lauterbach, Wolfgang/ Lange, Andreas (Hg.): Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts. Stuttgart: Lucius und Lucius, 155-186
- Lauterbach, Wolfgang/ Lange, Andreas (Hg.) 2000: Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts. Stuttgart: Lucius und Lucius
- Lippitz, Wilfried 1999: Selbstständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten. In: Seibert, Norbert (Hg.): Kindliche Lebenswelten. Eine mehrperspektivische Annäherung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 65-102
- Mietzel, Gerd 2002: Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. Weinheim: Beltz
- Nagl, Renate/ Kirchler, Erich 1994: Kinderfreundschaften und Freizeitgestaltung. In: Wilk, Liselotte/ Bacher, Johann (Hg.): Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. Opladen: Leske+Budrich, 295-348
- Nickel, Horst/ Schmidt-Denter, Ulrich 1995: Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Oerter, Rolf 2002: Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, 72-104

- Sander, Uwe 2002: Kinder und Medien. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hg.): Kinderreport Deutschland. Daten, Fakten, Hintergründe. München: kopaed, 157-166
- Seckinger, Mike/ van Santen, Eric 2002: Kinder und außerschulische Institutionen – Anmerkungen zu einem wenig erforschten Verhältnis. In: Leu, Hans Rudolf: Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern. Opladen: Leske+Budrich, 171-204
- Steinebach, Christoph 2000: Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Klett-Cotta
- Stimmer, Franz 2000: Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Thomas, R. Murray/ Feldmann, Birgitt 2002: Die Entwicklung des Kindes. Weinheim und Basel: Beltz
- Zeiher, Hartmut J./ Zeiher, Helga 1994: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim und München: Juventa
- Zeiher, Helga 1989: Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten. In: Geulen, Dieter (Hg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim u.a.: Deutscher Studien Verlag, 68-85
- Zinnecker, Jürgen 1990: Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. In: Behnken, I. (Hg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweisen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Opladen: Leske+Budrich, 142-162

### **Kapitel 3: Aufwachsen unter Bedingungen von Armut**

- Becher, Ursel 2005: Bildung als primäre Ressource, den Kreislauf von Armut und Benachteiligung zu durchbrechen. In: FORUM Für Kinder- und Jugendarbeit. Nr. 4, 42-52
- Becher, Ursel 2006: „...die im Dunkeln sieht man nicht“. In: FORUM Für Kinder- und Jugendarbeit. Nr. 1, 8-21
- Breidfuss, Andrea/ Dangschat, Jens S. 2001: Sozialräumliche Aspekte der Armut im Jugendalter. In: Klocke, Andreas/ Hurrelmann, Klaus (Hg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 120-139.
- Brinkmann, Wilhelm 2002: Arme Kinder. Armes Deutschland. Wie Kinder durch Armut zu Schaden kommen. In: Zenz, Winfried M./ Bächer, Korinna/Blum-

- Maurice, Renate (Hg.): Die vergessenen Kinder. Vernachlässigung, Armut und Unterversorgung in Deutschland. Köln: Papy Rossa Verlag, 54-69
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998: 10. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn: Universitätsdruckerei
  - Butterwegge, Christoph (Hg.) 2000: Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. Frankfurt/New York: Campus Verlag
  - Butterwegge, Christoph/ Holm, Karin/ Zander, Margherita u.a. 2003: Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
  - Butterwegge, Christoph/ Klundt, Michael/ Zeng, Matthias 2005: Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. Wiesbaden: VS Verlag
  - Chassé, Karl August/ Zander, Margherita/ Rasch, Konstanze 2005: Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden: VS Verlag
  - Häußermann, Hartmut 2004: „Problembehaftete“ Gebiete. In: Odierna, Simone/ Berendt, Ulrike (Hg.): Gemeinwesenarbeit. Entwicklungslinien und Handlungsfelder. Neu-Ulm : AG-SPAK-Bücher, 129-140
  - Häußermann, Hartmut/ Siebel, Walter 2000: Wohnverhältnisse und Ungleichheit. In: Harth/ Scheller/ Tessin (Hg.): Stadt und soziale Ungleichheit. Opladen: Leske + Budrich, S.120-140
  - Herz, Birgit 2004: Leben am Rand – Lernen am Rand. Armut und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit. Nr. 4, 4-10
  - Hock, Beate/ Holz, Gerda/ Wüstendörfer, Werner 2001: (Kinder-)Armut, Lebenslage und Entwicklung. In: Unsere Jugend. Nr.9, 390-399
  - Holz, Gerda 2002: Armut hat auch Kindergesichter. Zu Umfang, Erscheinungsformen und Folgen von Armut bei Kindern in Deutschland. In: Zenz, Winfried M./ Bäcker, Korinna/Blum-Maurice, Renate (Hg.): Die vergessenen Kinder. Vernachlässigung, Armut und Unterversorgung in Deutschland. Köln: Papy Rossa Verlag, 24-38
  - Hußmann, Marcus 2006: Bildung für Bildungsverlierer. Das Lehr- und Forschungsprojekt „Hirntoaster“. In: FORUM Für Kinder- und Jugendarbeit. Nr.1, 22-26

- Joos, Magdalena 2001: Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Klocke, Andreas/ Hurrelmann, Klaus (Hg.) 2001: Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Klundt, Michael/ Zeng, Matthias 2002: Kinderarmut und ihre psychosozialen Folgen als Gegenstand der Forschung. In: Zenz, Winfried M./ Bächer, Korinna/Blum-Maurice, Renate (Hg.): Die vergessenen Kinder. Vernachlässigung, Armut und Unterversorgung in Deutschland. Köln: Papy Rossa Verlag, 39-53
- Lauterbach, Wolfgang/ Lange, Andreas/ Becker, Rolf 2003: Armut und Bildungschancen: Auswirkungen von Niedrigeinkommen auf den Schulerfolg am Beispiel des Übergangs von der Grundschule auf weiterführende Schulstufen. In: Butterwegge, Christoph/ Klundt, Michael (Hg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel. Opladen: Leske + Budrich, 153-172
- Merten, Roland 2003: Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter. In: Butterwegge, Christoph/ Klundt, Michael (Hg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel. Opladen: Leske + Budrich, 137-152
- Palentien, Christian 2005: Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut. Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg. In: Zeitschrift für Pädagogik. Nr. 2, 154-169
- Palentien, Christian/ Klocke, Andreas/ Hurrelmann, Klaus 1999: Armut im Kindes- und Jugendalter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Nr. 18, 33-38
- Walper Sabine 2005: Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? In: Zeitschrift für Pädagogik. Nr. 2
- Walper, Sabine 1999: Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern. In: Lepenies, Annette/ Nunner-Winkler, Gertrud/ Schäfer, Gerd E./ Walper, Sabine: Kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung + ihre Ursachen. Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht, Band 1. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 291-349

- Walper, Sabine 2001: Psychosoziale Folgen von Armut für die Entwicklung von Jugendlichen. In: Unsere Jugend. Nr.9, 380-389
- Zimmermann, Gunter E. 2000: Ansätze zur Operationalisierung von Armut und Unterversorgung im Kindes- und Jugendalter. In: Butterwegge, Christoph (Hg.): Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 59-77

#### **Kapitel 4: Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen**

- Becher, Ursel 2005: „...die im Dunkeln sieht man nicht!“. Armut und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen in Hamburg.
- Chassé, Karl August/ Zander, Margherita/ Rasch, Konstanze 2005: Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden: VS Verlag
- Holz, Gerda 2006: Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Nr. 26, 3-11
- Schmidtchen, Stefan 1989: Kinderpsychotherapie: Grundlagen, Ziele, Methoden. Stuttgart: Kohlhammer
- Schone, Reinhold/ Gintzel, Ullrich/ Jordan, Erwin/ Kalscheuer, Mareile/ Münder, Johannes 1997: Kinder in Not. Vernachlässigung im frühen Kindesalter und Perspektiven sozialer Arbeit. Münster: Votum
- Staub-Bernasconi, Silvia: Ausgrenzung, Armut und Erwerbslosigkeit – und die Soziale Arbeit? [http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/tag\\_b.shtml](http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/tag_b.shtml) (Stand 26.11.07)
- Zitelmann, Maud 2001: Kindeswohl und Kindeswille im Spannungsfeld von Recht und Pädagogik. Münster: Votum

#### **Kapitel 5: Darstellung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit**

- Bundesjugendkuratorium 2001: Streitschrift Zukunftsfähigkeit.
- Bundesjugendkuratorium 2002: Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte.
- Deinet, Ulrich 2004: Raumaneignung als Bildungspraxis in der Offenen Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt/ Lindner, Werner (Hg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa, 111-130

- Deinet, Ulrich 2005: Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 217-229
- Deinet, Ulrich/ Nörber, Martin/ Sturzenhecker, Benedikt 2002: Kinder- und Jugendarbeit. In: Schröer, Wolfgang/ Struck, Norbert/ Wolff, Mechthild (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa, 693-714
- Düx, Wiebken 2003: Kinder- und Jugendarbeit – eine einleitende Skizze. In: Rauschenbach, Thomas/ Düx, Wiebken/ Sass, Erich (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim und München: Juventa, 9-34
- Fromme, Johannes 2005: Freizeit gestalten. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 132-143
- Gernert, Wolfgang 2005: Rechtliche Grundlagen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 315-319
- Heyns, Melanie/ Hellmers, Anne/ Msalama, Thekla/ Panitzsch-Wiebe, Marion/ Wienberg, Karin 2007: Offene Arbeit – ein lebendiges und traditionsreiches Arbeitsfeld. Entwurf einer Standortbestimmung. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit. Nr. 2, 38-41
- Hornstein, Walter 2004: Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, Benedikt/ Lindner, Werner (Hg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa, 15-34
- Kilb, Rainer 2005: Randgruppenorientiertes Muster von Offener Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 247-253
- Münchmeier, Richard 2005: Zukunft der Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 649-662

- Rauschenbach, Thomas 2003: Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. In: Rauschenbach, Thomas/ Düx, Wiebken/ Sass, Erich (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim und München: Juventa, 35-62
- Röhrig, Nicole/ Sturzenhecker, Benedikt 2004: Bildungsprozesse an einem Un-Ort – Offene Jugendarbeit mit marginalisierten Jugendlichen im „Klo-Projekt“. In: Sturzenhecker, Benedikt/ Lindner, Werner (Hg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa, 181-198
- Schumann, Michael 2005: Konzepte und Methoden in der Offenen Jugendarbeit: Einzel-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 286-305
- Sturzenhecker, Benedikt 2004: Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, Thomas (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 147-166
- Sturzenhecker, Benedikt 2005: Institutionelle Charakteristika der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 338-343
- Sturzenhecker, Benedikt 2005: Partizipation als Essential Offener Kinder- und Jugendarbeit. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit. Nr. 3, 25-29
- Sturzenhecker, Benedikt/ Lindner, Werner (Hg.) 2004: Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa
- Sturzenhecker, Benedikt/ Sting, Stephan 2005: Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 230-246
- Thole, Werner 2000: Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa

### **Kapitel 6: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem**

- Bauer, Ullrich/ Bittlingmayer, Uwe H. 2005: Egalität und emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Nr. 12, 14-19
- Baumert, Jürgen/ Maaz, Kai 2006: Das theoretische und methodische von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Baumert, Jürgen/ Stanat, Petra/ Watermann, Rainer (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-30
- Baumert, Jürgen/ Stanat, Petra/ Watermann, Rainer (Hg.) 2006: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Böttcher, Wolfgang 2005: Soziale Auslese und Bildungsreform. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Nr. 12, 7-13
- Böttcher, Wolfgang 2005: Soziale Benachteiligung im Bildungswesen. Die Reduktion von Ungleichheit als pädagogischer Auftrag. In: Opielka, Michael (Hg.): Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-76
- Dravenau, Daniel/ Groh-Samberg, Olaf 2005: Bildungsbenachteiligung als Institutionseffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, Peter A./ Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa, 103-129
- Geißler, Rainer 2005: Die Metarmorphose der Arbeitstochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A./ Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa, 71-102
- Geulen, Dieter 2000: „Sozialisation und Auslese durch die Schule“ – revisited. In: Frommel, Bernd/ Klemm, Klaus/ Rösner, Ernst/ Tillmann, Klaus-Jürgen: Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa, 45-58

- Helsper, Werner /Hummrich, Merle 2005: Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere - Ausmaß, Erklärungen, biographische Auswirkungen und Reformvorschläge In: Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht ; Bd. 3: Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München : Verl. Dt. Jugendinst., 2005, S. 95-175
- Hillmert, Steffen/ Jacob, Marita 2005: Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei 'späteren' Bildungsentscheidungen. In: Berger, Peter A./ Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa, 155-178
- Holtappels, Heinz Günter/ Rösner, Ernst 2000: Gesamtschule unter schwierigen Entwicklungsbedingungen. Situation, Forschungskenntnisse und Perspektiven. In: Frommel, Bernd/ Klemm, Klaus/ Rösner, Ernst/ Tillmann, Klaus-Jürgen: Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa, 113-132
- Kaesler, Dorothee 2005: Sprachbarrieren im Bildungswesen. In: Berger, Peter A./ Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa, 130-154
- Meier, Ulrich 2004: Familie, Freundesgruppen, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In: Schümer, Gundel/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 187-216
- Rauschenbach, Thomas 2005: Konturen einer neuen Bildungspraxis? Bildung, Erziehung und Betreuung in der offenen Ganztageschule. In: Opielka, Michael (Hg.): Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 89-112
- Solga, Heike 2005: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A./ Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa, 19-38
- Tillmann, Klaus-Jürgen 2000: Sozialisation – soziales Lernen – Erziehung oder: Schule ist mehr als Fachunterricht. In: Frommel, Bernd/ Klemm, Klaus/ Rösner, Ernst/ Tillmann, Klaus-Jürgen: Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesell-

schaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa, 133-146

- Volkholz, Sybille 2000: Bildungspolitik und Schulreform. In: Thomas, Helga Z./ Weber, Norbert H. (Hg.): Kinder und Schule auf dem Weg. Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert. Beltz, 243-252

### **Kapitel 7: Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendarbeit**

- Bock, Karin/ Otto, Hans-Uwe 2007: Die Kinder- und Jugendhilfe als Ort flexibler Bildung. In: Harring, Marius/ Rohlf, Carsten/ Palentien, Christian (Hg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag, 203-218
- Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
- Coelen, Thomas 2004: Kommunale Jugendbildung. Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot. In: Maykus, Stephan/ Hartnuß, Birger (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortung und Forschungsfragen. Fulda: Fuldaer Verlagsagentur, 255-276
- Deinet, Ulrich 2004: Sozialraumorientierung als Konzept der Schulsozialarbeit? In: Maykus, Stephan/ Hartnuß, Birger (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortung und Forschungsfragen. Fulda: Fuldaer Verlagsagentur, 238-254
- Deinet, Ulrich 2006: Sozialraumorientierung als Brücke zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Deinet, Ulrich/ Icking, Maria (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 21-34
- Giesecke, Hermann 2002: Ganztagschule und außerschulische Jugendbildung. In: deutsche Jugend. Nr. 10, 440-446
- Giesecke, Hermann 2005: Grenzen der Schule – Chancen der Jugendarbeit. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit. Nr.1, 11-17

- Ginsberg, Oliver 2004: Von der Ganztagschule zur ganzheitlichen Bildung. Bedingungen für den Ausbau der kooperativen Zusammenarbeit zwischen pädagogisch betreuten Spielplätzen und Schulen. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit. Nr. 4, 37-43
- Grimm, Gaby 2006: Zukunftsschulen im Wohnquartier. In: Deinet, Ulrich/ Icking, Maria (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 249-260
- Grimm, Gaby: Zukunftsschulen als Stadtteil- und Bildungszentrum im Wohnquartier. <http://www.stadtteilarbeit.de/Seiten/Theorie/grimm/zukunftsschulen.htm> (Stand: 06.11.07)
- Haring, Marius/ Rohlf, Carsten/ Palentien, Christian (Hg.) 2007: Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag
- Knauer, Rainard 2006: Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen. In: Deinet, Ulrich/ Icking, Maria (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 35-54
- Lutz, Ronald: Wege aus der Kinderarmut. Die Bedeutung sozialräumlicher Vernetzung. <http://www.erato.fh-erfurt.de/so/homepages/lutz/index.htm> (Stand: 03.12.07)
- Maykus, Stephan 2004: Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus sozialpädagogischer Sicht: Sozialintegrative Optionen von Sozialpädagogik im Kontext der Schule. In: Maykus, Stephan/ Hartnuß, Birger (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortung und Forschungsfragen. Fulda: Fuldaer Verlagsagentur, 164-192
- Maykus, Stephan 2004: Merkmale sozialpädagogischer Bildungsarbeit in der (Mit) Gestaltung von individuellen und institutionellen Bildungsprozessen: Schlussfolgerung für die Konzeptualisierung von Schulsozialarbeit. In: Maykus, Stephan/ Hartnuß, Birger (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortung und Forschungsfragen. Fulda: Fuldaer Verlagsagentur, 299-325
- Maykus, Stephan (Hg.) 2006: Herausforderung Jugendhilfeplanung: Standortbestimmung, Entwicklungsoptionen und Gestaltungsperspektiven in der Praxis. Weinheim: Juventa

- Maykus, Stephan/ Hartnuß, Birger (Hg.) 2004: Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortung und Forschungsfragen. Fulda: Fuldaer Verlagsagentur
- Nörber, Martin 2004: Kooperation von Jugendarbeit und Schule – ein ungeklärtes Verhältnis zwischen Dienstleistung und Partnerschaft. In: Maykus, Stephan/ Hartnuß, Birger (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortung und Forschungsfragen. Fulda: Fuldaer Verlagsagentur, 434-448
- Olk, Thomas 2004: Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Maykus, Stephan/ Hartnuß, Birger (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortung und Forschungsfragen. Fulda: Fuldaer Verlagsagentur, 69-101
- Otto, Hans-Uwe/ Coelen, Thomas (Hg.) 2004: Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag
- Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, Thomas (Hg.) 2004: Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag
- Pauli, Bettina 2005: Kooperation Schule und Jugendarbeit – Neue Bildungsvielfalt durch ganztägige Bildungs- & Betreuungsangebote. In: Die Ganztagschule. Nr. 2/3
- Prüß, Franz 2004: Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz – Chancen und Risiken. In: Maykus, Stephan/ Hartnuß, Birger (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortung und Forschungsfragen. Fulda: Fuldaer Verlagsagentur, 102-126
- Rauschenbach, Thomas 2005: Konturen einer neuen Bildungspraxis? Bildung, Erziehung und Betreuung in der offenen Ganztagschule. In: Opielka, Michael (Hg.): Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden: VS Verlag, 89-112
- Rauschenbach, Thomas/ Otto, Hans-Uwe 2004: Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag

- Scherr, Albert 2002: Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstrafe und aktueller Bildungsdebatte. In: Münchmeier, Richard/ Otto, Hans-Uwe/ Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Verlag Leske+Budrich, 93-106
- Thimm, Karlheinz 2006: Jugendarbeit und Ganztagschule – Ein Kooperationsplädoyer für ein Risiko mit ungewissem Ausgang. In: Deinet, Ulrich/ Icking, Maria (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 67-8