

**Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zur Ganztagschule -
Auswirkungen und Zukunftsfähigkeit
Eine empirische Studie**

Von der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte
Dissertation

von Christoph Honisch
geboren am 17.06.1953 in Zellin

Referent: Prof. Dr. habil. Hartmut Griese
Korreferent: Prof. Dr. Wolfgang Schröer

Tag der mündlichen Prüfung: 27. Juni 2013

INHALT

| | |
|----------------------|----|
| <i>Vorwort</i> | 13 |
|----------------------|----|

Teil I

| | |
|--|----|
| 1. Einleitung | 16 |
| 1.1 Verortung der Themenstellung in die Diskussion um die Entwicklung der Ganztagschule | 17 |
| 1.2 Empirischer Zugang | 23 |
| 1.3 Sozialisationstheoretische und gesellschaftstheoretische Reflexionen | 24 |
| 1.4 Aufbau der Arbeit | 27 |
| | |
| 2. Sozialisation - Entwicklung der Persönlichkeit und Aufwachsen in der Gesellschaft | 29 |
| 2.1 Sozialisation der Moderne | 29 |
| 2.1.1 Sozialisation als Denkfigur von „Geist, Identität und Gesellschaft“ - Symbolischen Interaktionismus..... | 34 |
| 2.1.2 Sozialisation als Denkfigur der „Gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ - Externalisierung, Objektivierung, Internalisierung..... | 39 |
| 2.1.3 Sozialisation als anthropologische Denkfigur - „Der Mensch ist das dem Menschen ausgelieferte Wesen“..... | 43 |
| 2.2 Exkurs: Informationsgesellschaft und digitaler Kapitalismus | 49 |
| 2.3 Sozialisation der Zweiten Moderne in der Denkfigur von „Bewältigung und Entgrenzung“ | 53 |
| 2.3.1 Entgrenzungsparadigma..... | 54 |
| 2.3.2 Biografie und Handlungsfähigkeit..... | 56 |
| 2.4 Zur Entgrenzung von Kindheit und Jugend | 64 |
| 2.4.1 Anmerkungen zum Begriff der Kindheit und der Kinder und ihrer Entgrenzung..... | 65 |
| 2.4.2 Mediale Kindheit und Konsum..... | 68 |

| | | |
|-------------|---|------------|
| 2.4.3 | Anmerkungen zum Begriff der Jugend, der Jugendlichen, ihrer Identitätsbildung und ihrer Entgrenzung..... | 71 |
| 2.4.4 | Zusammenfassung..... | 79 |
| 2.5 | Bewältigungskontexte im Wandel - Familie - Schule - Freizeit - Arbeit - Medien..... | 84 |
| 2.5.1 | Bewältigungskonzept..... | 86 |
| 2.5.2 | Familie im Kontext der Bewältigung von Individualisierung und Pluralisierung..... | 90 |
| 2.5.3 | Schule: Struktur - Sozialisation - Bewältigung – Reproduktion..... | 96 |
| 2.5.4 | Freizeit im Wandel..... | 103 |
| 2.5.5 | Jugendliche und Arbeit - Bewältigung und sozialpädagogische Unterstützung..... | 114 |
| 2.5.6 | Zusammenfassendes Fazit..... | 117 |
| 3. | Kinder- und Jugendarbeit: Zugänge - Rechtliche Basis - historische Verdichtung - Theorieansätze..... | 122 |
| 3.1 | Zugänge..... | 122 |
| 3.2. | Gesetzliche Grundlage, Zielgruppe und Auftrag..... | 124 |
| 3.3. | Historische Entwicklung..... | 130 |
| 3.3.1 | Kaiserreich..... | 132 |
| 3.3.2 | Weimarer Republik..... | 135 |
| 3.3.3 | Nationalsozialismus..... | 136 |
| 3.3.4 | Nachkriegsgeschichte..... | 142 |
| 3.3.5 | Übergang in das 21..Jahrhundert..... | 150 |
| 3.4 | Theorie der Kinder- und Jugendarbeit - Begriffe und Kerntheorien..... | 152 |
| 3.4.1 | Abgrenzung der Begriffe Theorie, Konzeption und Methode..... | 153 |
| 3.4.2 | Kerntheorien und Orientierungen..... | 156 |
| 3.4.3 | Systematisierung in ein Theoriegebäude..... | 173 |
| 3.4.4 | Zusammenfassende Bewertung - Theorie der Kinder- und Jugendarbeit..... | 176 |
| 3.4.5 | Normative Eckwerte in der Kinder- und Jugendarbeit - Die Handlungsprinzipien und Handlungstypen..... | 180 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 4. | Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit..... | 185 |
| 4.1 | Prolog via Kentler..... | 185 |
| 4.2 | Ungleichheit durch Chancengleichheit – Bildungsparadoxon..... | 185 |
| 4.3 | Philosophie von Subjekt und Bildung in Freiheit..... | 187 |
| 4.4 | Kinder- und Jugendarbeit - Rechtliche und inhaltliche Basis für Bildung..... | 192 |
| 4.5 | Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit - Lebensbewältigung und Bildung als zivile Aufgabe..... | 195 |
| 4.6 | Kinder- und Jugendarbeit - Ort informeller und non-formaler Bildung..... | 200 |
| 4.7 | Kinder- und Jugendarbeit - Bildung als Trias von Liebe, Recht und Solidarität: Handlungsprinzip Kultur der Anerkennung..... | 203 |
| 4.8 | Kinder- und Jugendarbeit - Hat sie einen eigenen Bildungsbegriff?..... | 209 |
| 4.9 | Der Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsorientiertes Praxisfeld..... | 213 |
| | | |
| 5. | Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zur Ganztagsschule - Eine Einführung in die Thematik..... | 216 |
| 5.1 | PISA und die institutionelle Bildung von Kindern und Jugendlichen..... | 223 |
| 5.2 | Bildung ist mehr als Schule..... | 228 |
| 5.2.1 | Exkurs: Zukunftsfähigkeit sichern - Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe..... | 228 |
| 5.2.2 | Exkurs: „Die Leipziger Thesen“..... | 231 |
| 5.2.3 | Kommunale Bildungslandschaften und Ganztagsschule..... | 233 |
| 5.2.4 | Bildungspakt zwischen Jugendarbeit und Schule - Expertenbeteiligung..... | 239 |
| 5.3 | Außerschulische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit als signifikanter Sozialisationskontext..... | 240 |
| 5.4 | Ganztagsschule und Ganztagsbildung - Konzept kommunaler Jugendbildung..... | 246 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 6. | Kinder- und Jugendarbeit und (Ganztags-)Schule - Ein ambivalentes Verhältnis..... | 251 |
| 6.1 | Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule und ihre Differenz..... | 252 |
| 6.2 | Zusammenfassung der Differenz..... | 255 |

Teil II

| | | |
|-----------|---|------------|
| 7. | Forschungsdesign - Konzeption der Studie..... | 257 |
| 7.1 | Erkenntnisinteresse (Focus)..... | 258 |
| 7.2 | Diskurs zum Stand der Forschung zum Verhältnis Jugendhilfe und Schule..... | 259 |
| 7.3 | Theoretisch - methodischer Zugang..... | 266 |
| 7.3.1 | Internet gestütztes Verfahren - Die E-Mail-Befragung als Interview..... | 266 |
| 7.3.2 | Das E-Mail-Experten-Interview..... | 267 |
| 7.3.3 | Qualitative Inhaltsanalyse..... | 271 |
| 7.3.4 | Ablaufschema der Studie..... | 273 |
| 7.3.5 | Fragebogen - Kontext zur Begründung der Fragen..... | 282 |
| 7.3.6 | Zielrichtungen und Ableitung der Fragen..... | 283 |

Teil III

| | | |
|-----------|---|------------|
| 8. | Ergebnisse..... | 292 |
| 8.1 | Analyse der Schulkonzepte - Archivmaterial..... | 292 |
| 8.1.1 | Vorbemerkung..... | 293 |
| 8.1.2 | Kinder- und Jugendarbeit nachrangig gegenüber anderen außerschulischen Kooperationspartnern..... | 294 |
| 8.1.3 | Legitimatorische Reformrhetorik als unerfüllbarer Erwartungshorizont..... | 296 |
| 8.1.4 | Kategorisierung pädagogischer Erwartungen..... | 312 |

| | |
|--|------------|
| 8.1.5 Zusammenfassung und Bewertung der Analyse von Schulkonzepten..... | 315 |
| 8.2 Analyse der E-Mail-Interviews..... | 317 |
| 8.2.1 Ganztagsbildung am Ort Schule ohne Beteiligung der Jugendhilfe..... | 318 |
| 8.2.2 Die Insellösung: Auswirkungen des Verzichts von Schule auf Kooperation mit Jugendhilfe bei optimaler Ausstattung..... | 324 |
| 8.2.3 Fähigkeiten, Stärken und Schwächen der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit..... | 330 |
| 8.2.4 Entwicklung von Ganztagschule und Auswirkungen auf Kernbereiche der Kinder- und Jugendarbeit..... | 338 |
| 8.2.5 Der Kinder- und Jugendarbeit gelingt das Profil als Kompetenzpartner..... | 347 |
| 8.2.6 Überlebt die Kinder- und Jugendarbeit - Wird Schule das Jugendzentrum der Zukunft? | 353 |
| 8.2.7 Merkmale der Kinder- und Jugendarbeit zur Vermeidung der Assimilation durch die Dominanzkultur..... | 361 |
| 8.2.8 Geeignete Konzepte, den „Erhaltungsprozess“ von Kinder- und Jugendarbeit erfolgreich zu gestalten..... | 366 |
| 8.2.9 Theoretische Ansätze für Kinder- und Jugendarbeit zur Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Ganztagsbildung mit der Schule..... | 370 |
| 8.2.10 Konflikte und Spannungen auf dem Weg zu einer Ganztagsbildung und gelingende Aspekte..... | 376 |
| 8.2.11 Aktivitäten, Projekte und Initiative - Zusammenfassung der Inhalte..... | 383 |
| 8.3 Zusammenfassung und Erläuterung der Kategorien..... | 388 |
| | |
| 9. System und Lebenswelt in der Theorie des kommunikativen Handelns - Diskussion der Ergebnisse..... | 392 |
| 9.1 Aktualitätsbezug zu System und Lebenswelt..... | 392 |
| 9.2 Lebenswelt in der Theorie des Kommunikativen Handelns..... | 394 |
| 9.3 System und Lebenswelt..... | 396 |

| | |
|---|-----|
| 9.4 Kolonialisierungstheorem | 399 |
| 9.4.1 Mediatisierung der Lebenswelt..... | 399 |
| 9.4.2 Kolonialisierung der Lebenswelt..... | 401 |
| 9.5 Schule | 403 |
| 9.6 Kinder- und Jugendarbeit | 408 |
| 9.7 Kinder- und Jugendarbeit als Geschichte von Kolonialisierung | 411 |
| 9.8 Die Kernkategorien der Studie im Kontext des Kolonialisierungstheorems | 420 |
| 9.8.1 Macht..... | 421 |
| 9.8.2 Konflikt System und Lebenswelt..... | 425 |
| 9.8.3 Durchsetzung..... | 428 |
| 9.8.4 Abspaltung der Expertenkulturen..... | 429 |
| 9.8.5 Verständigung..... | 430 |
| 9.8.6 Weiterbildung..... | 433 |
| 9.8.7 Brüchigkeit im Handlungsfeld..... | 436 |
| 9.8.8 Lebensweltliche Sinnggebung..... | 439 |
| 9.9 Kolonialisierung der Kinder- und Jugendarbeit durch Ganztagsschule - Das Theorem behält seine Gültigkeit | 441 |
| 10. Zusammenfassung und Schlussfolgerung | 447 |
| 11. Offene Fragen für weitergehende Forschung | 458 |
| Verzeichnis der Abkürzungen | 461 |
| Literatur | 465 |
| Verzeichnis der Internetaufrufe | 508 |
| Verzeichnis der Übersichten | 511 |

| | |
|--------------------------------------|---|
| Verzeichnis der Anlagen | 513 |
| Anlage 1 | Anschreiben.....514 |
| Anlage 2 | E-Mail - Interviewleitfaden.....516 |
| Anlage 3 | Antwortbögen, Beispiele je Personengruppe.....518 |
| Anlage 3.1 | Verwaltung, LJ-Ämter, freiberufliche Experten.....518 |
| Anlage 3.2 | Praxisebene.....521 |
| Anlage 3.3 | Forschung und Lehre.....525 |
| Anlage 4 | Schulkonzeptionen.....530 |
| Anlage 4.1 | Beispiel Hauptschule.....530 |
| Anlage 4.2 | Beispiel Realschule.....535 |
| Anlage 4.3 | Beispiel Gymnasium.....539 |
| Anlage 5 | Die Arbeit in der öffentlichen Ganztagschule. RdErl. Mk v. 16.3.2004.....545 |

Abstract in deutscher Sprache

Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zur Ganztagschule .

Auswirkungen und Zukunftsfähigkeit - Eine empirische Studie

Das Thema erhält seine Relevanz aufgrund der bildungspolitischen Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland, Ganztagschulen flächendeckend einzurichten. In diesem Zusammenhang besetzt Ganztagschule Zeitfenster im Alltag von Kindern und Jugendlichen, die für außerschulische Aktivitäten von der Kinder- und Jugendarbeit beansprucht werden. Die Jugend- und Bildungspolitik sowie die Schul- und Jugendverwaltung fordern außerschulischen Institutionen auf, an der Gestaltung des Nachmittags der Ganztagschule mitzuarbeiten. Trifft es zu, dass der Kinder- und Jugendarbeit hierbei eine zentrale Bedeutung zugewiesen wird? Im Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit, existiert die Sorge, künftig als Subsystem der Ganztagschule eine Funktion zu Lasten der Handlungsprinzipien Freiwilligkeit, Partizipation und Alltagsorientierung auszuüben. Im Ergebnis findet dann nur noch die Anwendung eines Methodenrepertoires der Kinder- und Jugendarbeit statt? Ist das dann noch Kinder- und Jugendarbeit? Aus der Analyse von pädagogischen Leitgedanken verschiedener Schultypen zum Betrieb von Ganztagschulen und aus einer E-Mail-Befragungen von Expertinnen und Experten aus Lehre und Forschung sowie Praxis werden die Ergebnisse dieser Studie generiert: Die Umwandlung einer Halbtagschule in eine Ganztagschule entspricht in ihrem pädagogischen Verständnis legitimatorischer Reformrhetorik in einem unerfüllbaren Erwartungshorizont. Das zentrale Motiv liegt in der Realisierung gesellschaftlicher Ziele zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und nicht in einer spezifischen Pädagogik. Die flächendeckende Einrichtung von Ganztagschulen in der Bundesrepublik induziert Auswirkungen im Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit, deren Realität mit einer Konstruktion aus Kernkategorien erklärbar ist. Diese sind z.B.: Macht und Durchsetzung, Konflikt zwischen System- und Lebensweltorientierung, Abspaltung der Expertenkultur, Verständigung und Professionalisierung. Diese Ergebnisse werden im Kontext der „Theorie des kommunikativen Handelns“ von Jürgen Habermas diskutiert. Dabei wird versucht, den Nachweis zu führen, dass sein „Kolonialisierungstheorem“ auch nach über dreißig Jahren Gültigkeit besitzt. Kinder- und Jugendarbeit - auch die der Jugendverbände - wird es künftig schwerer haben, sich als eigenständiges Handlungsfeld durchzusetzen. Ihr droht der Verlust gesellschaftlicher Bedeutung auf niedrigem finanziellem Niveau im Funktionsraum der Ganztagschule.

Abstract in englischer Sprache

Child- and youth work on the way to the all-day school.

Consequences and future ability - An empiric study

The subject receives his relevance on account of the educational developments in the federal republic of Germany to convert half-day schools into all-day schools all over the country. In this connection all-day school takes time window in the everyday life of the children and youngsters who are claimed for extracurricular activities by the child- and youth work. The youth politics and educational policy as well as the school management and youth management ask to extracurricular institutions to co-operate in the shaping the afternoon of the all-day school. Does it be true that an importance is assigned to the child- and youth work, on this occasion? In the sphere of activity child- and youth work, exists the worry to become a function to loads of the action principles voluntariness, participation and everyday orientation in future as a subsystem of the all-day school. Then in the result only the application of a method repertoire of the child- and youth work takes place? Is it still the child- and youth work then? The results of this study are generated by the analysis of the educational reason ideas of the schools who want to convert themselves to all-day schools and from e-mail interviews with experts and female experts from apprenticeship and youth work research and practice: The change of a half-day school in an all-day school corresponds in their educational understanding of reform rhetoric in an unattainable level of expectations. The central motive lies in the realization of social aims to the compatibility of family and occupation and not in a specific educational theory. The exhaustive institution of all-day schools in the federal republic of Germany induces consequences in the sphere of activity child- and youth work whose reality is explicable with a construction from core categories. These are, e.g.: Power and penetration, conflict between system and social environment orientation, splitting off of the expert's culture, communication and professionalization. These results are discussed in the context of the "Theory of the communicative action" by Jürgen Habermas. Besides, it is tried to lead the proof that his "colonialization theorem" also owns after more than thirty years of validity. Child- and youth work - also of the youth associations - will heavier have in future to assert itself than independent sphere of activity. The loss of social importance at low financial level threatens her in the functional space of the all-day school.

Schlagworte zum Inhalt

Kinder- und Jugendarbeit

Ganztagschule

System und Lebenswelt

Catchwords to the contents

Child- and youth work

All-day school

System and social environment

Vorwort

Fragen nach der Wirksamkeit der Kinder- und Jugendarbeit und ihrer Entwicklung in Abhängigkeit zu gesellschaftlichen Veränderungen haben mich in meiner beruflichen Entfaltung begleitet. Seit über drei Jahrzehnten bin ich im Feld der Kinder- und Jugendarbeit tätig. Nun beschäftigt mich die Frage nach den Zukunftsaussichten dieses Handlungsfeldes vor dem Hintergrund der Entwicklung und Einführung von Ganztagschulen besonders. Sie steht im Vordergrund meiner beruflichen Reflexion.

Orientierung für meine Praxis, die ich gerade in den letzten Jahren auch theoretisch unterlegt habe und denen mein wissenschaftliches Interesse gilt, leiten sich aus den §§ 8, 11, 12, 13 und 81 des Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII) ab. Diesen gesetzlichen Bestimmungen sind Aufträge an die Jugendhilfe und Orientierungen zur Gestaltung der Kinder- und Jugendarbeit unter dem Primat Beteiligung, Jugendarbeit, Förderung der Jugendverbandsarbeit, Jugendsozialarbeit und der Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen hinterlegt.

Als langjähriger Praktiker in der Kinder- und Jugendarbeit beobachte ich, dass Fachkräfte der Jugendarbeit, nicht immer aus eigenem professionellen Antrieb heraus, „regelmäßig etwas Neues aufgreifen“: Mal sind es Konzepte zur Prävention, Partizipation, Migration und dann wieder die Reflexion des Bildungsauftrages oder auch Einvernahme der Jugendarbeit im Kontext der Erziehungshilfe und Beiträge zur Bewältigung von Armut von Kindern. Je nach Beliebtheit, politisch definierten Vorgaben oder der Steuerung durch spezielle Förderprogramme sind Themen und Ansätze austauschbar. Seit einigen Jahren ist die Kooperation mit Ganztagschule das Thema, weil dort Kinder und Jugendliche einen großen Anteil ihrer Tageszeit verbringen und die Bedeutung der Kinder- und Jugendarbeit über das Engagement in der Ganztagschule einen Zuwachs erhalten kann. Was diese Haltung für die Zukunftsfähigkeit der Kinder- und Jugendarbeit bedeutet, ist Gegenstand dieser Studie.

Meinem Beweggrund, mich mit der Entwicklung von Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschulen zu beschäftigen, ist zunächst die Vorstellung hinterlegt, dass Kinder- und Jugendarbeit einen eigenständigen Anteil zur Sozialisation von Kindern und Jugendlichen leistet und mit ihren Konzepten ihre Subjektbildung fördert. Damit leistet sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten wesentliche Beiträ-

ge zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, die ihre Angebote in Anspruch nehmen. Des Weiteren orientiert sich mein Interesse daran, die Auswirkungen der Einführung von Ganztagschulen auf das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit näher zu betrachten. Diese bildungspolitische Umsteuerung mit Einschnitten in die „freie Zeit“ von Kindern und Jugendlichen bleibt nicht ohne Einfluss auf die Institution Jugendarbeit – so die Annahme.

Zusehends gerät Kinder- und Jugendarbeit in die Kritik des vorwiegend kommunalpolitischen Interesses und der Fachöffentlichkeit. Insbesondere den Praktikerinnen und Praktikern der Kinder- und Jugendarbeit will ich Anregungen geben, die Zukunft des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschulen zu reflektieren, sich fachlich zu überprüfen und das Profil der Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen von Bildung, Betreuung und Erziehung zu schärfen sowie die „Genialität“ der Kinder- und Jugendarbeit theoretisch gerahmt wiederzuentdecken. Insofern will ich mit dieser Studie einen Beitrag zur Fachdiskussion leisten. „Aus der Praxis für die Praxis“ ist dabei meine Handlungsmaxime.

Die Anfertigung dieser Studie, als ein kreativer Prozess „in Einsamkeit und Freiheit“ (Schelsky), wäre ohne die Unterstützung anderer nicht möglich gewesen. Selbstverständlich ist die Herstellung eine Einzelleistung. Ohne den persönlichen Support aus Familie und den universitären Bezügen hätte meine Kraft nicht gereicht. Ich bedanke mich daher bei Hartmut Griese, der mich durch eine mehrjährige Zusammenarbeit im Rahmen eines Projektes zur „Partizipation in Jugendzentren - Demokratie ist machbar“ angeregt hat, diese Arbeit anzufertigen. Seine Anregungen und Fragen haben mir viel Orientierung gegeben und Mut gemacht. Mein wissenschaftlicher Entfaltungsprozess ist zu einem wesentlichen Anteil das Ergebnis seiner Begleitung. Ich bedanke mich bei meinem Doktorantenkolloquium für das Interesse an meinem Projekt und die Reflexionsgespräche. Ute gilt mein besonderer Dank. Unsere Diskussionen hatten immer ein hohes Niveau. So manches Buch habe ich nur deshalb gelesen, um allein weiterzudenken. Bei Mahzad möchte ich mich gerade wegen ihrer Beharrlichkeit und Kreativität bei der Organisation des Doktorantenkolloquiums, und weil sie mich an vielen Stellen besonders herausgefordert und dadurch unterstützt hat, bedanken.

Die Beseitigung der Tippfehler war eine große Herausforderung. Dafür bedanke ich mich besonders bei Sandra.

Für meine Kinder, Sarah und Jonas und meine Enkelkinder Liva und Fanny war ich über viele Jahre ein hinter dem Schreibtische versunkener Vater und Opa. Ich freue mich darauf, nun wieder mehr Zeit für sie zu haben.

Die liebevolle und von Verständnis und Geduld geprägte Unterstützung meiner lieben Frau Angela, ist für mich eine Kraftquelle. Über einige Jahre musste sie mich in unserer gemeinsamen Freizeit mit dieser Arbeit teilen. Dafür herzlichen Dank. Diese Unterstützung ist von unschätzbarem Wert und ein Lebensgeschenk.

"Der Wert davon, daß man zeitweilig eine strenge Wissenschaft streng betrieben hat, beruht gerade nicht auf deren Ergebnissen: denn diese werden, im Verhältnis zum Meere des Wissenswerten, ein verschwindend kleiner Tropfen sein. Aber es ergibt einen Zuwachs an Energie, an Schlußvermögen, an Zähigkeit der Ausdauer; man hat gelernt, einen Zweck zweckmäßig zu erreichen. Insofern ist es sehr schätzbar, in Hinsicht auf alles, was man später treibt, einmal ein wissenschaftlicher Mensch gewesen zu sein."

(Friedrich Nietzsche)

Teil I

1. Einleitung

Der Anstoß, *Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zur Ganztagschule – Auswirkungen und Zukunftsfähigkeit* im Rahmen meiner Dissertation zu bearbeiten, erfolgt durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen zur Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule. Damit verbunden ist das Bemühen gewesen, für die Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter Niedersachsen und Bremen eine abgestimmte Position als Empfehlung für die praktische Arbeit vor Ort in den Gemeinden und Städten zu entwickeln. Die hierzu sehr kontrovers geführten Diskussionen haben mich ermutigt, die Debatte allgemein zu bereichern. Es ist davon auszugehen, dass das Thema auch in den nächsten Jahren seine Brisanz behält und die Fachwelt in Schule und Jugendhilfe beschäftigen wird. Eine Frage dabei wird alle Beteiligten begleiten: Ist das Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit, ohne eine direkte Bezogenheit zum System Schule vorzuweisen, gesellschaftlich legitimiert, auch weiterhin öffentlich finanziert zu werden?

Aufgeschreckt durch die Bildungsnotstandsbeschreibung des „Programme for International Student Assessment“ (PISA) steuern Politikerinnen und Politiker um: Die Ganztagschulentwicklung soll aus der Bildungskrise heraushelfen. Die Kinder- und Jugendarbeit und die in ihr wirkenden sprechenden und handelnden vergesellschafteten Subjekte (vgl. Habermas 1973: 14) geraten in das Spannungsfeld von Sozialintegration und Systemintegration. Sie sind damit konfrontiert, von systemintegrativen Steuerungsleistungen entkoppelt und entwertet zu werden. Über die Jahre hinweg scheint die Kinder- und Jugendarbeit dadurch immer wieder an die Grenzen ihrer Legitimation zu stoßen. Ihre Expertise aus der außerschulischen offenen pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, als fundiertes Wissen zur Beschreibung und zum Verstehen ihrer Lebenslagen, wird von der lokalpolitischen Ebene eher wenig abgerufen.

Die Debatte zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird in Niedersachsen vor über 20 Jahren anlässlich einer landesweiten pädagogischen Konferenz, an der auch erstmalig Vertreterinnen und Vertreter der Jugendhilfe teilgenommen haben, eröffnet: „Dein Schüler ist auch mein Jugendlicher“ lautet das Motto damals. Insofern geht es zu der Zeit bereits schon um Fragen der ganztägigen Bildung von Kindern und Jugendlichen am Ort Schule und darum, wie die Beiträge der Jugendhilfe und der Kinder- und

Jugendarbeit dazu aussehen können. Heute ist das eine Fragestellung von höchster Aktualität für die Zukunftsperspektive der Kinder- und Jugendarbeit.

1.1 Verortung der Themenstellung in die Diskussion um die Entwicklung der Ganztagschule

Die Diskussion um die Einführung der Ganztagschule in der Bundesrepublik Deutschland hat im Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit einen Reflex ausgelöst: Nach längerer Abstinenz wird vor dem Hintergrund einschlägiger Studien zur Qualität der Schule (z.B. PISA) wieder verstärkt die Frage der Ausgestaltung einer Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule nicht nur diskutiert, sondern zwischenzeitlich auch umgesetzt. Damit einher geht die Debatte um Ganztagsbildung und Bildungsgerechtigkeit. Eine Positionierung der Jugendarbeit im Verhältnis zur Schule findet immer dann statt, wenn Schule ihre Angebote zeitlich in den Nachmittagsbereich auszudehnen beabsichtigt. In diesem Zusammenhang werden Entwicklungsthemen zur Beziehung der Schule zu ihrem sozialen Umfeld aufgenommen.

Die räumliche Einbindung von Schule (Deinet 1997 / 2002), als Ergebnis ihrer Offenheit dem Einzugsbereich und Sozialraum gegenüber, soll gleichzeitig zu ihrer Erneuerung durch die Hereinnahme nichtschulischer Kräfte führen. Ob diese Formel aufgeht, ist erst noch nachzuweisen. Das deutsche Schulwesen ist nämlich aufgrund seiner langen Tradition und seiner besonderen deutschen Verfasstheit als Bildungsregime außerordentlich resistent gegenüber Veränderungen seiner versäulten und starr gegliederten Struktur mit hohem Selektionscharakter. Seine Reformierung erfolgt eher träge. (vgl. Böhnisch und Schröder 2004: 193) Das deutsche Bildungsregime ist noch weit von einer grundlegenden Umgestaltung entfernt. Regime lassen sich als hegemoniale gesellschaftliche Konstellationen beschreiben, in denen kollektive Vorstellungen von Normalität und Abweichung, Zugehörigkeit und Zumutbarkeit zu einem Komplex verwoben sind, der in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen seinen institutionellen Niederschlag findet und Sozialisationsprozesse, „vorstrukturieren“ kann. (vgl. Böhnisch u.a. 2009: 55)

Die Feststellung einer hohen Resistenz trifft auch auf den Bereich der Kinder- Jugendarbeit zu. Dort wird weiterhin über die Schwierigkeiten und Probleme der Differenz zwi-

schen Jugendarbeit und Schule reflektiert und lamentiert. Es stellt sich die Frage, ob die anhaltende Auseinandersetzung ein produktives Verhältnis von Jugendarbeit und Schule im Sinne einer Verknüpfung der jeweiligen Stärken außerschulischer und schulischer Bildung hervorbringt. Die Richtung scheint vorgegeben: „Lange Zeit war die Kinder- und Jugendhilfe gegenüber der Schule in der Rolle eines ungleichen, ergänzenden Partners, der z.B. im Schülerhort oder in der Schulsozialarbeit als kompensatorischer Reparaturbetrieb von schulinternen nicht lösbaren Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen diente [und der] unter den veränderten Rahmenbedingungen [...] dieses Verhältnis künftig zu einem gleichberechtigten Miteinander umgestaltet werden [soll], in dem beide in einem partnerschaftlichen Verhältnis die neuen Anforderungen an die öffentliche Erziehung zu bewältigen versuchen.“ (11. Kinder- und Jugendbericht 2002: 114) Trotz der allgemeinen Feststellung, dass „ein öffentlicher Konsens über die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule [besteht], wie er größer nicht sein könnte, [...] fällt auf, dass es vor allem die Kinder- und Jugendhilfe ist, die die Zusammenarbeit einfordert.“ (a.a.O.: 161)

Die Bunderegierung sieht als zukünftige Aufgabe der Gesellschaft die Verbesserung der Rahmenbedingungen für das Aufwachsen der nachfolgenden Generation. Sie hat im Juni 2003 beschlossen, dass sich der 12. Kinder- und Jugendbericht dem Thema „Bildung und Erziehung *außerhalb* der Schule“ widmen soll. Die Sachverständigenkommission hat den Arbeitstitel des Berichtsauftrags geringfügig - aber mit hoher Bedeutung für das Verhältnis von Jugendhilfe und damit auch für die Kinder- und Jugendarbeit - abgewandelt: „Bildung, Betreuung und Erziehung *vor* und *neben* der Schule“. Damit hat sie das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit gerückt. Neben der Bearbeitung der „Förderung von Kindern im Elementarbereich“ legt sie einen Akzent auf die „Angebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter“ mit dem Ziel der Erarbeitung konkreter und umsetzbarer Kooperationsmodelle von Jugendhilfe und Schule. Die Intention ist klar: Die zwei, in den politischen und wissenschaftlichen Diskursen eigenständig verhandelten Themengebiete Schule und Jugendhilfe, und damit auch die Kinder- und Jugendarbeit, zusammenführen.

Die Unterstützung der Schule durch die Kinder- und Jugendhilfe ist ein zentraler Punkt des Zwölften Kinder- und Jugendberichts. Obwohl Schule keinen signifikanten Platz im Bericht einnimmt, wird ihr eine besondere Aufmerksamkeit zuteil, weil ihr nicht nur eine

zentrale Bedeutung für Kinder und Jugendliche vor dem im Bericht aufgefächerten Kontext zugesprochen wurden muss, sondern weil parallel zum Berichtszeitraum das vier Milliarden Euro umfassende „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung – IZBB“ zum Ausbau der Ganztagschulen auf den Weg gebracht wurde. Damit rückte Schule ins Zentrum der Bildungsdebatte, die auch im Feld der Kinder- und Jugendarbeit für rege Diskussionen zur Positionsbestimmung gegenüber der Schule führt. Von einer ehemals starken Kritik am System Schule scheint dabei wenig übrig geblieben zu sein. „Die Schule neu zu denken“ (Hentig 1993), ist heute nicht mehr Bestandteil der Auseinandersetzung von Jugendarbeit mit der Schule.

„Das erste Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts soll zum Jahrzehnt der Familien und ihrer Kinder werden. Hier liegt die Zukunft der Gesellschaft“ heißt es im Vorwort zum 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung 2005. Und weiter sind für die Bundesregierung „[...] Angebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter [...] strategische Schlüsselfragen.“ Im Bericht wird auf ein Bildungsverständnis verwiesen, in dem aus biografischer Sicht *alle* Lern- und Bildungsprozesse ins Blickfeld zu rücken sind. Egal, ob sie auf Basis informeller und non-formeller Bildung erfolgen oder als Stoff formeller Lehrpläne im Bildungssystem vorgesehen sind: „Kinder lernen das, was sie lernen – und nicht (immer) das, was sie sollen – Kinder lernen dann, wann und dort, wo sie wollen – und nicht (immer) dann, wann und dort, wo ihnen etwas angeboten wird.“ (ebenda) Mit diesem Akzent wird die Aufmerksamkeit auf die Bildungs- und Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen fokussiert, welche die Situation des Aufwachsens unter einem sozialisationstheoretischen Verständnis aufgreift.

„Bildung ist mehr als Schule“. Darauf weist das Bundesjugendkuratorium in seiner Streitschrift Zukunftsfähigkeit sichern (2001) und die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) in ihren „Leipziger Thesen“ (2002) hin. Diese Aussage induziert zwei Schlussfolgerungen: Außerschulische Bildungsangebote sind bedeutsam und erforderlich ist eine politische Einflussnahme, in der eine „lokale und übergreifende Bildungspolitik der Zukunft das unkoordinierte Nebeneinander der einzelnen Bildungsinstitutionen überwindet und stattdessen Formen innovativer Zusammenarbeit praktiziert. (Leipziger Thesen) Die Debatte um die Einführung kommunaler Bildungslandschaften erweist sich hiervon als eine Auswirkung.

Ein anderer Kontext in der Diskussion um die Leistung des schulischen Bildungssystems bezieht Fragen der Bildungsgerechtigkeit ein. Die OECD Jahresbildungsberichte (Organisation for Economic Cooperation and Development) messen bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern, „inwieweit die Jugendlichen in der Lage sind, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in realistischen Situationen anzuwenden und zur Bewältigung von Alltagsproblemen zu nutzen. Es wird geprüft, ob die Schülerinnen und Schüler ein vertieftes Verständnis für zentrale Konzepte entwickelt haben, ob sie Prozesse wie das Modellieren von Situationen, das Kommunizieren von Ergebnissen oder das kritische Beurteilen von Informationen ausführen können und ob sie in der Lage sind, dieses Konzept- und Prozesswissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden.“ (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2012) PISA akquiriert nicht darauf, zu erkennen, ob bestimmtes Faktenwissen erworben wurde. „PISA ist eine international standardisierte Leistungsmessung, die von den Teilnehmerstaaten gemeinsam entwickelt wurde und mit 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in ihren Schulen durchgeführt wird. PISA ist ein langfristig angelegtes Projekt, das zunächst drei Erhebungszyklen umfasst. In jedem Zyklus werden die drei Kompetenzbereiche Lesekompetenz (reading literacy), mathematische Grundbildung (mathematical literacy) und naturwissenschaftliche Grundbildung (scientific literacy) untersucht, mit jeweils wechselndem Schwerpunkt.“ (ebenda) Die internationalen Vergleiche belegen: „In keinem anderen vergleichbaren Staat der Welt ist der Schulerfolg so stark von Einkommen und Vorbildung der Eltern abhängig wie in Deutschland. Schüler aus bildungsfernen Familien haben - bei gleicher Intelligenz - eine ungleich geringere Chance, ein Gymnasium zu besuchen als Akademikerkinder. Migrantenkinder, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, sind im deutschen Schulsystem und damit auch im späteren Berufsleben so gut wie ohne Chancen.“ (ebenda) Auch nationale Befunde „offenbaren [...] acht Jahre nach PISA I weiterhin Schwächen. Bei Schlüsselkompetenzen gibt es teilweise Wissensfortschritte der Südländer gegenüber den Nordländern von über einem Jahr. Die Befunde der PISA-Studien wurden erneut bestätigt.“ (ebenda) Daran ändert das nur leicht verbesserte Abschneiden Deutschlands bei der jüngsten internationalen Pisa-Studie 2009 auch nichts. „Die Kollegien in den deutschen Schulen zählen zu den ältesten in Europa. Pro Jahr werden bis 2020 33.000 Lehrer in Pension gehen. Ihnen gegenüber stehen 26.000 fertig ausgebildete Junglehrer - der nächste Lehrermangel steht also bevor. Die Bildungspolitik bleibt weiterhin eine Baustelle“ (ebenda). Angesichts solcher Befunde ist die Frage zu stellen, welche Bildung geeignet erscheint, sich

Fähigkeiten anzueignen, die das Bearbeiten unterschiedlicher (Lebens-)Situationen und das Transferieren und das kritische Beurteilen von erworbenem Wissen in unterschiedlichen Bewältigungszusammenhängen ermöglichen? Welche Bedeutung Kinder- und Jugendarbeit in diesem Kontext einnehmen kann, wird bei der Darstellung dessen, was Kinder- und Jugendarbeit ist, im Rahmen dieser Arbeit dargestellt.

Anlässlich der Veröffentlichung der IGLU-Studie und PISA-Studie von 2007 sprach auch Bundespräsident Köhler davon, dass die Bildungsbenachteiligung im deutschen Bildungssystem eine „unentschuldbare Ungerechtigkeit“ sei, die nicht nur den Betroffenen schade, sondern auch „eine Vergeudung von Humanvermögen“ darstelle.¹

Laut Grundgesetz darf in der Bundesrepublik Deutschland niemand aufgrund seiner Herkunft – womit auch die soziale Herkunft gemeint ist² – benachteiligt werden. Dennoch stellt das Bundesministerium für Bildung und Forschung auf seiner Internetpräsenz fest: Es „... entscheidet in kaum einem anderen Industriestaat die sozio-ökonomische Herkunft so sehr über den Schulerfolg und die Bildungschancen wie in Deutschland. Zugleich gelingt es in Deutschland im internationalen Vergleich deutlich schlechter, Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gute schulische Kompetenzen zu vermitteln. Wenn wir die Zukunftschancen der jungen Generation in Deutschland sichern wollen, muss das Schulsystem in Deutschland mehr Kinder und Jugendliche zu höheren Bildungsabschlüssen führen – und zwar unabhängig von ihrer Herkunft.“³

Ein wichtiger Impuls zur Diskussion und Realisierung von Ganztagschulkonzepten ist von dem Investitionsprogramm der Bundesregierung „Zukunft, Bildung und Betreuung“ zur Schaffung von mehr Ganztagschulen ausgegangen. In der Stellungnahme des Bundesjugendkuratorium (BJK 2003) wird dazu u. a. ausgeführt: „Wenn die Bildungsförderung für alle Kinder optimiert werden soll – und dieses Ziel ist unstrittig – kann dies nur durch ein radikales Umdenken erfolgen, in dem ein neues Verständnis von Schule entwickelt und eine neue Schule kreiert wird. Es ist daher notwendig, Schule in ihrer Bildungswirklichkeit zu analysieren und dann als einen Ort weiter zu entwickeln,

¹ Taz 30.11.2007: Präsident skeptisch trotz Pisaerfolg

² Laut Kommentar „BVerfGE 9, 124 – Armenrecht“

³ <http://www.bmbf.de/de/6549.php> am 13.04.09

- an dem Schülerinnen und Schüler als mitwirkende Akteure in ihrer Subjektstellung anerkannt und beteiligt werden;
- der Fachkräfte unterschiedlicher Professionen und ihre spezifischen Kompetenzen zusammenführt;
- wo Eltern direkt an der Ausgestaltung des Schulalltags einbezogen werden, der sich selbst als aktiver Teil des Gemeinwesens versteht und
- an dem Bildungsprozesse auch soziale Lernprozesse sind.“ (BJK 2003: 5)

In der Folge sind eine Vielzahl von Veröffentlichungen verbandlicher oder offener Jugendarbeit, freier oder öffentlicher Träger von Jugendarbeit erschienen und eine ebenso hohe Anzahl von Fachveranstaltungen wurde durchgeführt. Angesichts dessen ist zu konstatieren, dass „die Informationsflut [...] nicht mehr zu bewältigen [ist].“ Und das scheinbar zwar „alles gesagt wurde – nur eben noch nicht von allen“. (punktum: 16)

Die vorgelegte Arbeit greift ein bisher vernachlässigtes Thema, *die Auswirkungen der Einführung und Entwicklungen von Ganztagschule auf die Kernbereiche der Kinder- und Jugendarbeit*, auf. Dazu ist erforderlich, auf Veränderungen im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit hinzuweisen und die Folgen zu hinterfragen, die aus der Zusammenarbeit mit der Ganztagschule resultieren, was Fragen zur Zukunftsfähigkeit des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit intendiert. Eine ausführliche Beschreibung des Systems Kinder- und Jugendarbeit ist daher unverzichtbar. Dem voranzustellen sind sozialisationstheoretische Erkenntnisse. Diese sind relevant, um Kinder- und Jugendarbeit als Sozialisationsinstanz verstehen zu können. Den gesellschaftstheoretischen Kontext bilden Erkenntnisse aus der Theorie des Kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas. In diesem Zusammenhang wird die Frage zu beantworten versucht, ob die erkennbare Entwicklung, die Unterordnung der Kinder- und Jugendarbeit als Teil der alltäglichen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen unter das formal und streng organisierte System der Institution Schule, mit der Kolonialisierungsthese von Jürgen Habermas (1981) erklärbar ist.

1.2 Empirischer Zugang

Bei der vorgelegten Arbeit handelt es sich um eine Studie, in der mittels E-Mail-Interviews Expertinnen und Experten anhand eines vorgelegten Fragebogens mit offenen Fragen schriftlich geantwortet haben. Erkenntnisleitend ist der Kontext zu Auswirkungen und zu Zukunftsperspektiven der Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschulen in der Bundesrepublik: Wie werden Alleingänge der Schule ohne außerschulische Partner bei der Gestaltung der Bildung im Ganztagsbetrieb beurteilt? Welche Stärken liegen im System Jugendarbeit und wie manifestiert sich ihre Professionalität? Wird die Schule „das Jugendzentrum der Zukunft?“ Welche Auswirkungen muss Kinder- und Jugendarbeit antizipieren, um sich als Partner zu profilieren und um zu einer gelingenden Kooperation beizutragen? Welche Merkmale, Konzepte und theoretischen Ansätze müssen sich Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit aneignen bzw. ihrer Professionalität hinterlegen und wie sind bisher gemachte Kooperationserfahrungen nutzbar zu machen?

Das Interviewmaterial wird mit der Methode „Zusammenfassende Inhaltsanalyse“ nach Mayring (Mayring 2002: 94) ausgewertet. Dabei handelt es sich um ein Verfahren zur Bildung von Theorie am vorgefundenen Material. Es wird nicht einfach ein Text referiert, sondern unter ausgewiesenen Fragestellungen am Material analysiert. Die Ergebnisse werden vom jeweiligen Theoried Hintergrund her interpretiert und auch die einzelnen Analyseschritte sind von theoretischen Überlegungen geleitet. Theoriegeleitetheit bedeutet das Herstellen von Verknüpfungen von Erfahrungen anderer mit dem zu untersuchenden Gegenstand. Das Material wird nicht ausschließlich im Sinne einer Textanalyse untersucht. Insofern handelt es sich bei der Inhaltsanalyse um eine Methode zur Erkenntnisgewinnung durch Schlussfolgerung. (vgl. Mayring 2003: 12)

Die 34 Expertinnen und Experten haben sich sehr differenziert über die E-Mail-Interviews eingebracht. Wegen der umfangreichen Abfrage durch 11 bzw. 16 offene Fragen⁴ lassen sich an dieser Stelle nur einige Hinweise zu den Ergebnissen vorweg nehmen.⁵ Resultate der Studie sind: Tätigsein der Fachkräfte aus Schule und Jugendarbeit in konkurrierenden Parallelwelten, Verschiedenheit der Handlungsansätze in den unterschiedlichen pädagogischen Praxen, Ängste vor Veränderungen bis hin

⁴ Die Gruppe der Praktiker - acht Interviewte - hat fünf Zusatzfragen erhalten.

⁵ In Teil III, Kapitel 7 werden die Studie, ihre Konzeption, Durchführung und im Kapitel 8 und 9 die Ergebnisse ausführlich dargestellt.

zur Sorge um den Verlust des eigenen Profils, der tendenzielle Zwang, eine Kompetenzpartnerschaft einzugehen, Gelingensbedingungen sowie der Themenkanon um verweigerter Anerkennung und Chancen, die Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit erwachsen.

Die Analyse von Schulkonzepten ermöglicht zu erkennen, welche Priorität seitens der Akteursgruppen in Ganztagschulen zum Einbezug von Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit in den Ganztagsbetrieb einer Schule besteht.

1.3 Sozialisationstheoretische und gesellschaftstheoretische Reflexionen

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie werden unter der Perspektive des Verhältnisses von System und Lebenswelt der Gesellschaft nach Jürgen Habermas diskutiert. Dabei entspricht die Sicht auf wirtschaftliche Macht und Medien dem System und der Blick auf die Persönlichkeit, soziales Gefüge und Kultur der Lebenswelt. Meine Kernkategorie stelle ich in den Diskurs im Kontext der „Theorie des kommunikativen Handelns“ von Jürgen Habermas. Es wird diskutiert, wie sich das Tätigsein der Fachkräfte aus den Systemen Schule und Jugendarbeit gleich einer *Kolonialisierung* der Kinder- und Jugendarbeit durch die Ganztagschule entwickelt. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob Kinder- und Jugendarbeit unter dem Zwang der Entwicklung einer Kompetenzpartnerschaft mit Ganztagschule, als Funktion von Schule fragmentiert und auseinanderfällt. Über den Begriff der „Kolonialisierung“ wird möglich, das Zurückdrängen der lebensweltlichen Handlungsmaximen der Kinder- und Jugendarbeit zu erklären. Diese kritische Gesellschaftsdeutung ist die Basis zur Erklärung und Einordnung der Ergebnisse in die Handlungskordinaten System vs. Lebenswelt und Durchsetzung vs. Verständigung. Dieses Koordinatensystem lässt sich auch auf die Einführung der Ganztagschule im Verhältnis zu Entwicklungen der Kinder- und Jugendarbeit anwenden. Im Zusammenhang seiner Betrachtungen zu *System und Lebenswelt* führt Jürgen Habermas aus: „Wenn wir weiterhin davon ausgehen, daß jene beiden Phänomene des Sinn- und Freiheitsverlustes nicht zufällig auftreten, sondern strukturell erzeugt werden, müssen wir versuchen zu erklären, warum die mediengesteuerten Subsysteme eine unaufhaltsame Eigendynamik entfalten, welche gleichzeitig die Kolonialisierung der Lebenswelt [...] verursacht.“ (Habermas, Bd. 2: 488)

Auf das Kerngeschäft der Kinder- und Jugendarbeit und seiner die Lebenswelt bezogenen Maximen übertragen, folgt, vorbehaltlich des Nachweises der Kolonialisierung der Kinder- und Jugendarbeit durch die Ganztagschule, Kinder- und Jugendarbeit als Subsystem funktionalistischer Rationalität. Sie muss nach Habermas die funktionalistische Logik aufnehmen, weil es zur Durchsetzung systemrelevanter Paradigmen vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Primats der Schule kommt. Damit wird Kinder- und Jugendarbeit eine Funktion von Schule und könnte dem Zerfall preisgegeben werden.

Ein Prinzip in der Kinder- und Jugendarbeit ist, dass ihre Angebote freiwillig in Anspruch genommen werden können. Die Verrechtlichung als Folge möglicher Kolonialisierung der Kinder- und Jugendarbeit durch Ganztagschule „als unfreiwillige Pflichtveranstaltung“ führt zum Verlust dieses Teils der Wirksamkeit der Kinder- und Jugendarbeit. Die Subjektstellung der Kinder und Jugendlichen kann nicht mehr gewahrt werden, weil in der Kinder- und Jugendarbeit Entscheidungen unter Beteiligung und Mitbestimmung (Verständigung, Aushandlung, Diskurs) von Kindern und Jugendlichen erfolgen. In dieser Interdependenz zwischen den Protagonisten der Kinder- und Jugendarbeit, die Kinder und Jugendlichen und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, konstituieren sich die Beiträge der Kinder- und Jugendarbeit unter Einbeziehung gesellschaftlicher und kommunaler Rahmenbedingungen des Aufwachsens. Emanzipation, eine weitere Handlungsmaxime der Kinder- und Jugendarbeit, bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Mädchen und Jungen durch Angebote der Jugendarbeit befähigt werden, gesellschaftliche Zusammenhänge zu erkennen und durch Partizipation mitzugestalten sowie auf die Strukturen einzuwirken. (vgl. Giesecke 1983: 59)

Kinder- und Jugendarbeit greift die Subjektstellung von Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel der Stärkung derselben auf. Damit stellt sie sich gegen *Bevormundung und Selektion* (Thiersch), wie sie der gesellschaftlichen Funktion von Schule zugewiesen werden. Albert Scherr beschreibt sein Bildungsziel von Kinder- und Jugendarbeit indem er ausführt: „Jede/r Einzelne ist demnach dazu berechtigt und soll dazu befähigt werden, ihr/sein Leben auf der Grundlage einer bewußten Auseinandersetzung mit den vorgegebenen gesellschaftlichen Lebensbedingungen selbstbewußt (und aktiv [C.H.]) zu gestalten.“ (Scherr 1997: 46)

Schule, und damit die herrschende Bildungsvorstellung, geht davon aus, dass bei entsprechendem schulischem Erfolg, Chancengerechtigkeit herzustellen ist. Die formale Bildung der Schule und ihr pädagogisches Handeln weisen nur scheinbar in die richtige Richtung. Angesichts der „Aufkündigung des Jugendmatoriums“ (siehe unten) sind die Möglichkeiten vieler Jugendlicher, im Rahmen ihrer Sozialisation eine „Normalbiografie“ herzustellen, sehr begrenzt. Die Bewältigungsanforderungen sind allerdings enorm. Der Wandel in der Sozialisation und die Herausbildung eines *neuen Sozialisationstypus, der auf Bewältigung der Herstellung von Handlungsfähigkeit drängt*, werden den Ausführungen zur Situation von Kindern und Jugendlichen in einer entgrenzten Gesellschaft vorangestellt.

Gesellschaftlich verursachte Probleme wie Arbeitslosigkeit, Fremdenfeindlichkeit, soziale Spaltung, Armut und Bildungsungerechtigkeit beispielsweise lassen sich durch Konzepte und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendarbeit nicht überwinden. Ziel des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit ist die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung der genannten Phänomene. „Steht doch die Jugendarbeit mitten im Leben“ (Coelen 2006: 134, zitiert nach Hunner-Kreisel 2008: 40), so kann angenommen werden, dass ihre Anziehungs- und damit auch Wirkungskraft im Hinblick auf die Entfaltung eigenständiger Denkweisen und Weltsichten für Jugendliche größer ist als die der (Ganztags-) Schule, die in einem engeren Zusammenhang mit der Notwendigkeit der Erbringung von Leistung steht. (vgl. Shell 2006: 68-69 und 357. In: Hunner-Kreisel 2008: ebenda) Die ausführliche Darstellung dessen, was Kinder- und Jugendarbeit ist, lässt erkennen, dass sie die bewusste Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit den Lebensbedingungen fördert. Ihre Ausformung ist jeweils ein Reflex auf gesellschaftliche Veränderungen.

Die Ergebnisse dieser Studie weisen auf die Existenz der Fachkräfte aus den Systemen Schule und Jugendarbeit in Parallelwelten am Ort Schule hin und auf die Notwendigkeit der Schaffung von Arbeitsgremien (Verständigung) zur interdisziplinären Vorbereitung der Bildung an der Ganztagschule. Dieser Kontext wird zum Schluss anhand der generierten Kategorien ausführlich diskutiert.

Sowohl die allgemeinen Ausführungen zur Jugendarbeit als auch die konkreten Ergebnisse dieser Studie ermöglichen den Akteursgruppen der Kinder- und Jugendarbeit vor

Ort, den Diskurs auf den Ebenen Ganztagschule und Jugendarbeit, Praxisebene und Trägerebene sowie Politik und Verwaltung mit einem in sich geschlossenen Gedankengebäude zu führen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorgelegte Arbeit enthält drei Teile. In Teil I werden Theorien zur Sozialisation vorgestellt: Sozialisation als Denkfigur von Geist, Identität und Gesellschaft von George Herbert Mead, Sozialisation als Denkfigur gesellschaftlicher Konstruktion der Wirklichkeit nach Thomas Berger und Peter L. Luckmann und Sozialisation als anthropologische Denkfigur nach Hartmut GRIESE. Diese Auswahl steht für die Sozialisation der Ersten Moderne. Sozialisation der Zweiten Moderne in der Denkfigur von Bewältigung und Entgrenzung nach Lothar Böhnisch, Karl Lenz und Wolfgang Schröder schließt die Reihe ab. Auf dieser Basis folgt die Darstellung der Entgrenzung von Kindheit und Jugend. Zentrale Herausforderung für Kinder und Jugendliche darin ist die Herstellung biografischer Handlungsfähigkeit mit ihren Bewältigungsaufforderungen. Die ausführliche Darstellung erfolgt aufgrund der These, dass Kinder- und Jugendarbeit neben Kindergarten, Schule und Familie die vierte Sozialisationsinstanz für die Kinder und Jugendlichen bildet, die sie erreicht. Der sozialisatorische Einfluss der Medien und peers wird bei der Darlegung der Entgrenzungsphänomene aufgenommen.

Kinder- und Jugendarbeit hat Geschichte, die bei der Vorstellung ihrer Bedeutung selten erwähnt wird. Inzwischen ist eine Entwicklung von über 130 Jahren belegt. Zur Einordnung ihrer historischen Dimension wird ihre Entstehung historisch als Reflex auf jeweils gesellschaftliche Entwicklungen aufgefächert. Die Epochen werden unter dem Kolonialisierungstheorem reflektiert. Diese Darstellung der Entwicklung von Jugendarbeit wird um die jeweils relevanten Jugendarbeitstheorien erweitert. Danach wird die Bildungsqualität der Kinder- und Jugendarbeit ausführlich referiert und der Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit als bildungsorientiertes Praxisfeld abgeleitet. Hiermit schließt sich der Kreis der theoretischen Rahmung des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit: Sozialisation, geschichtliche und theoretisch konzeptionelle Fassung, Bildungsqualität und Bildungsbegriff. Damit wird mit Bezug auf die Frage, welche Zukunftsaussichten Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschulen zu antizipieren sind, die sozialisatorische und bildungsorientierte ei-

gene Jugendarbeitstheorie der Studie vorangestellt. Jugendarbeit ist neben Schule „kein Leichtgewicht“, sondern für die Jugendlichen, die sie erreicht, eine Quelle zur Bildung einer emanzipierten gesellschaftlichen Persönlichkeit. In diesem Prozess werden Kinder- und Jugendliche in der Regel von hauptamtlichen Fachkräften begleitet. Die Herausarbeitung der Kooperationsbezüge und die Bildung von Differenzkriterien beenden den ersten Teil der Beschreibung des Weges der Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zur Ganztagschule.

Teil II enthält das Design der Studie: Erkenntnisinteresse, Stand der Forschung zum Themenkomplex Jugendarbeit und Schule, den theoretisch methodischen Zugang und die Herleitung von Fragen für den Fragebogen für die E-Mail-Interviews. In diesem Teil der Arbeit werden auch die Bewertung des E-Mail gestützten Erhebungsverfahrens in Bezug auf seine Vor- und Nachteile diskutiert und das Analyseverfahren nach Mayring, die Qualitative Inhaltsanalyse, vorgestellt.

Die Ergebnisse der Studie mit ihren Zugängen Auswertung von Schulkonzepten, das E-Mail-Experteninterview und die Diskussion und Überprüfung des Kolonialisierungstheorems, werden in Teil III der Arbeit erörtert. Das Fazit und offene Fragestellungen unter dem Aspekt weitergehender Forschungsperspektiven bilden den Schluss der Arbeit.

2. Sozialisation – Entwicklung der Persönlichkeit und Aufwachsen in der Gesellschaft

Die Einordnung der Ergebnisse dieser Arbeit steht unter dem Zeichen der Klärung, ob Kinder- und Jugendarbeit, als kompensierende Zuarbeiterin zur Schule ihre Handlungsmaximen, die sich von denen der Schule wesentlich unterscheiden, aufrecht erhalten kann oder im Zuge eines scheinbaren pädagogischen Konsenses (Griese 2000: 133) zweier ungleicher Systeme die Veränderung ihres Kerngeschäftes bis zum Profilverlust betreiben muss? Kinder- und Jugendarbeit steht in der Pflicht, ihre gesellschaftliche Bedeutung auch über sozialisationstheoretische Begründungszusammenhänge zu erklären. Ansonsten wird sie im Prozess erzwungener Kooperationen ihre Legitimation verirken und von Schule assimiliert. Die sozialisationsrelevanten Institutionen Schule und Jugendarbeit existieren in „strukturellen Gegenwelten“ (Griese a.a.O.: 135) und erzeugen ein Spannungsfeld. Darin muss Kinder- und Jugendarbeit als Teil der Jugendhilfe ihre Wirksamkeit in Bezug auf Sozialisation junger Menschen nach innen und außen vermitteln. Nach innen bedarf es der Verständigung über einen Begriff von Bildung und nach außen geht es um die Vermittlung jugendpolitischer Vertretung. (vgl. Bundesjugendkuratorium 2001: 5)

Zweifelsfrei sind Kindergarten, Familie und Schule die Orte, an denen Kinder und Jugendliche primär darauf vorbereitet werden, in die Gesellschaft hineinzuwachsen und sich darin zurechtzufinden. Ausbildung, Beruf und Erwerbstätigkeit tragen zur sekundären Sozialisation bei. Angebote der Kinder- und Jugendarbeit stellen für Mädchen und Jungen einen wichtigen Raum außerhalb des Schulgeschehens zur Initiierung und Unterstützung von Entwicklungsprozessen dar. Sie sind insofern für diejenigen, die ihre Möglichkeiten in Anspruch nehmen als zusätzliches Sozialisationsfeld von Bedeutung. Um eine theoretische Grundlage für das Verständnis vom Aufwachsen des Menschen zu schaffen, werden die elementaren sozialisationstheoretischen Grundlagen der Studie vorangestellt.

2.1 Sozialisation der Moderne

Die moderne Gesellschaft ist mit der Industriegesellschaft gleichzusetzen. (vgl. Beck 1986: 14) Im Kern sozialisationstheoretischer Überlegungen in der Moderne steht der dialektische Prozess von Individuum und Gesellschaft im Lebenslauf. Die Sozialisati-

onslogik der Moderne ist gekennzeichnet durch „konstitutive Merkmale“. Anthony Giddens (1995) weist der modernen Gesellschaft, die industrielle-kapitalistische Wirtschaft, eine demokratische Grundordnung sowie wissenschaftliche und technologische Institutionen zu. Sozialisation in der Moderne generiert Abläufe im Lebenslauf und im Entwicklungsprozess der Persönlichkeit und in der Biografie des Menschen als Ergebnis der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt und mit sich selbst. Der Begriff „Zweite Moderne“ verweist auf eine von Ulrich Beck geprägte Bezeichnung, welche Gesellschaft vom Gedanken einer wirtschaftlichen, politischen - umfassenden ökonomischen Globalisierung – und gleichzeitigen Individualisierung im Zeitalter der ökologischen Krise und der Massenarbeitslosigkeit aus denkt und neue Lösungsmodelle zur Strukturierung der aktuellen Gesellschaft einklagt. (vgl. Beck ebenda)

Im Titel zu diesem Kapitel zeigt sich ein dialektisches Verhältnis, nämlich das von Person und Gesellschaft. Insofern liegt hier bereits die Absicht vor, auf etwas sich gegenseitig Beeinflussendes hinzuweisen. Entwicklung verweist, aus der Perspektive der Metapher eines Schachspiels gedacht, auf die stetige Verbesserung der Aufstellung der Figuren aus einer eher unwirksamen Grundposition oder am Rande befindlichen Positionen in eine wirksame Stellung. Das Bild hat von der Lebenspraxis her gedacht durchaus etwas mit der Wirklichkeit einzelner Menschen zu tun: Selbstwirksamkeit erleben und Wirkung auf andere erzielen und sich gesellschaftliche Teilhabe sichern. „Aufwachsen“ enthält die (Be-)Deutung, nach einem Prozess des Größerwerdens dazuzugehören, ein Teil der Gesellschaft zu werden und zu sein. Entwicklung, als ontogenetischer Prozess, meint die individuelle Entstehung vom Ursprung her. Diese von den Worten und Begriffen (Dialektik von Person und Gesellschaft, Entwicklung, Wirksamkeit und Dazugehörigkeit) gegebene Einführung in dieses Kapitel beinhaltet bereits ein Teil dessen, was die Antwort auf die Frage sein könnte, wie der schutzlose Mensch zum Teilhaber an der Gesellschaft wird. Über fast ein Jahrhundert beschäftigen sich Pädagogik und Soziologie mit dieser Frage.

In die Gesellschaft hineinzuwachsen lässt sich mit pädagogischen, psychologischen und soziologischen Kriterien beschreiben. Der Pädagoge und Soziologe Emile Durkheim hat 1922 auf die Bedeutung gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen hingewiesen: Er war der Überzeugung, dass Erziehung das wichtigste Mittel sei, „mit dem die Gesellschaft in ihren Kindern die we-

sentlichen Bedingungen ihrer Existenz vorbereitet.“ (Durkheim 1922, deutsch 1972: 30, zitiert nach Hurrelmann 1976: 15) Durch Erziehung gelingt es, „zu dem bei Geburt egoistischen und asozialen Wesen des Menschen ein neues, ein soziales Wesen hinzuzufügen, welches erst den Menschen fähig mache, ein sittliches und soziales Leben zu führen. [...] Erziehung sei so etwas wie eine methodische und planmäßige Sozialisierung der jungen Generation.“ (ebenda) Damit werden erstmalig im wissenschaftlichen Diskurs der Zusammenhang und die Bedeutung gesellschaftlicher Einwirkungen auf den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung hergestellt. Durch den Rückgriff auf die verwendeten Begriffe *Erziehung und Sozialisierung* in einem systematischen Zusammenhang kommt es zur Schöpfung des Begriffs der *Sozialisation*. (vgl. Hurrelmann a.a.O.: 15)

Die Psychologie stellt mit dem Konzept der *Bewältigung von Entwicklungsaufgaben* zur Umsetzung von körperlichen, psychischen und sozialen Anforderungen und Erwartungen in den verschiedenen Lebensphasen ein entsprechendes Theorem zur Verfügung. Entwicklungsaufgaben werden demnach als diejenigen psychisch und sozial vorgegebenen Erwartungen und Anforderungen bezeichnet, die Menschen in einem bestimmten Lebensabschnitt (Alter) bewältigen müssen. In jedem Lebensabschnitt sind die Entwicklungsaufgaben kultur- und gesellschaftsabhängig und nur wenige von ihnen allein durch biologische und psychische Reifungsprozesse festgelegt. (vgl. Hurrelmann 1995: 33)

Die soziologische Betrachtung richtet den Blick auf die *strukturellen Handlungsmöglichkeiten und Statuskonfigurationen*, die durch gesellschaftliche Vorgaben bestimmt sind. In der Regel wird der entscheidende Schritt in Richtung des Vollerwerbs des Erwachsenenstatus dann vollzogen, wenn im öffentlichen Bereich die schulischen und die anschließenden beruflichen Auszubildungsverhältnisse verlassen werden und der Eintritt in den Beruf und in die Erwerbstätigkeit erfolgt. Schulabschluss und Berufseintritt haben in den industriellen Gesellschaften eine große Bedeutung: Mit ihnen wird die ökonomische Platzierung, die Statuszuweisung im Gefüge sozialstruktureller Arbeitsteilung vorläufig zu einem Abschluss gebracht. Vorläufig deswegen, weil auch der erwachsene Mensch im Verlauf seiner Existenz weiter in einem Sozialisationsprozess emergiert. Der Auffassung Hartmut Grieses (Griese 1976), der von Erwachsenensozialisation spricht, ist uneingeschränkt zuzustimmen. Der zweite wichtige Eckpunkt besteht in der Ablösung von den Eltern, die sich im Auszug aus dem Elternhaus und/oder der Etablierung fester

Partnerschaft und Gründung eigener Familie zeigt. Auch die Autonomie in den Handlungssektoren „politischer Bürger“ mit eigenem aktiven und passiven Wahlrecht und Mitbestimmungsmöglichkeiten von politischen und kulturellen Sachverhalten sowie die Autonomie in der Rolle „Wirtschaft, Bürger und Konsument“ sind weitere wichtige Markierungspunkte für den Vollerwerb der Zugehörigkeit zur Gesellschaft und Verantwortungsübernahme. (vgl.: Hurrelmann 1995: 46 f)

Die psychologische und soziologische Sicht des Hineinwachsens in die Gesellschaft bildet sich im Begriff *Sozialisation* ab. Unter Sozialisation wird „der Prozeß der Entwicklung der Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit der inneren (Körper und Psyche) und der äußeren Realität (sozialer und ökologischer Umwelt) verstanden.“ (Hurrelmann 1995: 53) „Die Persönlichkeitsentwicklung wird hier konzipiert als die individuelle Interaktion und Kommunikation mit Dingen wie mit Menschen erworbene Organisation von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen, Handlungskompetenzen und Selbstwahrnehmungen eines Menschen auf der Basis der natürlichen Anlagen und als Ergebnis der Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben zu jedem Zeitpunkt der Lebensgeschichte (Erwachsenensozialisation [C.H.]).“ (ebenda)

Theoretische Zugänge zum Verständnis von Sozialisation lassen sich aus verschiedenen Blickwinkeln (Theorien) vornehmen. In der Praxis der Jugendforschung besteht heute ein sehr großer Freiheitsgrad für die Auswahl und für Zuordnung von Methode und Theorie. (vgl. Griese 1977. In: Hurrelmann 1995: 56) In diesen unterschiedlichen Perspektiven werden differente Annahmen über Gestaltungsprozess der Entwicklung des Menschen und den Beziehungen zwischen dem sich entwickelnden Subjekt, seinem Körper, seiner Psyche und seiner Umwelt zum Ausdruck gebracht. (vgl. Hurrelmann 1995: 55)

Zur Entfaltung des Zugangs zur Beantwortung der Frage, wie ein Subjekt ein gesellschaftliches Individuum wird, soll hier der reflexiv-handlungstheoretische Ansatz gewählt werden. Die menschliche Entwicklung und die Entwicklung der sozialen und ökologischen Umwelt werden darin in wechselseitiger Abhängigkeit reflektiert. Bei der reflexiv-handlungsorientierten Betrachtung der Entwicklungsprozesse wird ein stärkerer Akzent auf die bewusste Reflexion der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten durch das Individuum gelegt. (vgl. Hurrelmann 1995: 55 f)

Die sozialpsychologische Denkweise von George Herbert Mead (1968, Original 1934) entspricht dem Konzept der Entwicklung der Persönlichkeit im Sinne des Modells eines produktiv seine Umwelt verarbeitenden Menschen. Darin ist das Individuum Gestalter seiner Entwicklung als erkennendes und selbstreflektierendes Wesen, ausgestattet mit Fähigkeiten, sich ein Bild von seiner Umwelt und von sich selbst zu konstruieren. Nachdem die Erfahrungen reflexiv verarbeitet sind, führt die gewonnene Erkenntnis zur Bereitschaft neue Erfahrungen zu machen, um auf eine höhere Stufe neuen Erkennens zu gelangen. Dieses Konzept ist als lebenslanges und sich über alle Lebensalter erstreckendes Lernkonzept angelegt. Die eigene Person und die persönlichen Handlungen und Gegenstände im Austausch mit anderen Menschen zu interpretieren und mit symbolischen Bedeutungen zu versehen, stellen die Kernkategorien dieser Denkweise dar. Die äußeren Bedingungen der Umwelt beeinflussen die Handlungsweisen nicht als ein mechanischer Ausdruck der sozialen Strukturen. Sie gehen, wie weiter unten dargestellt wird, aus den wechselseitigen Beziehungen der Beteiligten hervor.

Auch mit Blick auf die Auseinandersetzung mit den Sozialisationsinstanzen Schule und Jugendarbeit erscheint die reflexiv-handlungstheoretische, auf Kommunikation und Verständigung ausgerichtete Denkweise mit Ihrer Abschlussfähigkeit zur *Theorie des Kommunikativen Handelns* (Habermas 1981/1987) geeignet zu sein, erkenntnistheoretische und gesellschaftstheoretische Bezüge zu den Ergebnissen der Studie herzustellen. Letztlich geht es dabei um die Frage, ob - unter den konkreten Bedingungen der Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendarbeit - Kindern und Jugendlichen für die Entfaltung von persönlichen Fähigkeiten und zur Entwicklung einer Identität, Schule gemeinsam mit der Kinder- und Jugendarbeit Interaktionen, Kommunikationen und Angebotsstrukturen ermöglichen können, um ihnen Gelegenheit zu geben, aufzunehmen, wie sie zu Baumeistern ihrer Lebensplanung werden. Der sozialisationstheoretische Diskurs im Kontext der Fragestellung nach der Zukunftsfähigkeit der Kinder- und Jugendarbeit wird erweitert um die Denkweise der *Gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit* (Berger und Luckmann 1969) und der anthropologisch sozialisatorischen Denkweise Hartmut Grieses. Den Abschluss des Diskurses bildet die Genese zum Begriff des *Sozialisationsregimes* der Zweiten Moderne (Böhnisch, Lenz und Schröer 2009). Damit wird der Versuch unternommen, die Ausprägung eines Sozialisationstypus zu beschreiben, der nach biografischer Handlungsfähigkeit in einer individualisierten

und pluralisierten Gesellschaft strebt. Die Institutionen Schule und Jugendarbeit sind nach der Familie am späteren Verlauf der Sozialisation beteiligt.

Zunächst wird jetzt der Frage nachgegangen, wie das Subjekt, welches alle biologischen und organismischen Voraussetzungen durch die Geburt mitbringt, zum gesellschaftlichen Individuum wird und Geist und Identität entwickelt. Vor dem Hintergrund dieser sozialisationstheoretischen Überlegungen wird später zu erörtern, welche Sozialisationskontexte dem Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit zuzusprechen sind. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass Kinder- und Jugendarbeit einen anderen Sozialisationskontext ermöglicht, als Schule zu leisten vermag.

2.1.1 Sozialisation als Denkfigur von „Geist, Identität und Gesellschaft“ – Symbolischer Interaktionismus

Bevor Mädchen und Jungen in der Schule einen Platz einnehmen und an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit partizipieren, haben sie bereits einige Jahre ihrer Sozialisation durchlaufen. Ihr Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit hat bereits begonnen. Der Verlauf erfolgt als Ergebnis wechselseitiger Abhängigkeit von der durch die Gesellschaft vermittelten sozialen und dinglichen Umwelt. Diese intersubjektiven Prozesse zum Erwerb der Mitgliedschaft in der Gesellschaft gelten als primäre Sozialisation. Der Vollerwerb dieser auf Kontinuität angelegten Zugehörigkeit zur Gesellschaft ist abhängig von dem Erwerb rollenspezifischen Wissens. In dieser Phase, die sekundäre Sozialisation, kommt es zu dem *Sich-zu-eigen-Machen* eines rollenspezifischen Vokabulars als direktes oder indirektes Ergebnis der Arbeitsteiligkeit der Gesellschaft. (vgl. Berger und Luckmann 1969: 149)

Nach der Geburt entwickelt sich der Mensch in die Gesellschaft hinein. Er ist kein „Nestflüchter“, der nach dem Eintreten in die Außenwelt beginnt, instinktiv zu überleben und sich zu vergesellschaften. Der Säugling schließt wichtige organische Vorgänge, die bei anderen höheren Säugern bereits im Mutterleib abgeschlossen werden, erst nach der Trennung aus dem mütterlichen Leib ab. Sofort nach der Geburt befindet sich das Kind in einer Wechselbeziehung zur Außenwelt. „Menschliches Leben wäre nicht möglich im verschlossenen Raum schweigender Innerlichkeit. Es muß sich ständig äußern und durch Aktivität verkörpern. Diese Notwendigkeit beruht auf der biologischen Verfassung

des Menschen.“ (Berger und Luckmann 1969: 56). Insofern ist der *Vorgang der Menschwerdung* und des Menschseins das Ergebnis einer Beziehung bzw. Einflussnahme natürlicher oder menschlicher Umstände auf das Subjekt - ein Leben lang. Seine biologische Existenz hängt permanent von der Einwirkung gesellschaftlich bedingter Faktoren ab. Ohne Sozialisation kein Individuum und auch keine Gesellschaft.

Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen vollzieht sich immer in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt. Sie sind mit der besonderen kulturellen und gesellschaftlichen Ordnung verwoben, die, um im Bild zu bleiben, von Weberinnen und Webern, als „signifikante Andere“ (Berger, Luckmann 1969) vermittelt werden. Diese „signifikanten Anderen“ sind nach George Herbert Mead (1968 / 1972) diejenigen Menschen mit ihrem Reizkontinuum aus dem Umfeld des Kindes, welche Reaktionen im Kind zum Besetzen bzw. zum Einnehmen einer Rolle hervorrufen. Im kindlichen Spiel („play“) werden sie sichtbar: Das Kind „spielt zum Beispiel, daß es sich etwas anbietet, und es kauft; es gibt sich selbst einen Brief und trägt ihn fort; es spricht sich selbst an - als Elternteil, als Lehrer; es verhaftet sich selbst - als Polizist. Es hat in sich Reize, die in ihm selbst die gleiche Reaktion auslösen wie in anderen. Es nimmt diese Reaktionen und organisiert sie zu einem Ganzen. Das ist die einfachste Art und Weise, wie man sich selbst gegenüber ein anderer sein kann. Sie impliziert eine zeitliche Situation. Das Kind sagt etwas in einer Eigenschaft und reagiert in einer anderen, worauf dann seine Reaktion in der zweiten Eigenschaft ein Reiz für es selbst in der ersteren Rolle ist, und so geht der Austausch weiter. So entwickelt sich in ihm und in seiner anderen, antwortenden Identität eine organisierte Struktur. [...] In diesem frühen Stadium wechselt es von einer Rolle zur anderen je nach Laune.“ (Mead a.a.O.: 193) Der Dialog zwischen diesen Identitäten basiert auf Gesten, welche aufgrund von *Haltungen, Bewegungen und Sprache* von engeren Bezugspersonen im Kind induziert werden.

Erweitert das Kind seinen Handlungsrahmen, indem es mit anderen spielt und sich auf Regeln verständigt, werden seine Handlungen zu Reizen für andere, sich an seine Reaktionen anzupassen. Es bleibt nicht aus, dass diese ihrerseits Reize mit dem Ziel senden, seine Handlung abzuändern und mindestens eine neue einzuleiten. An einem einfach organisiertem Spiel wie dem Verstecken, und damit in einer Interaktion mit anderen, wird deutlich, dass das sich versteckende Kind nicht mehr als zwei Haltungen antizipieren muss, nämlich die der gesuchten Person (also seine) und der suchenden

Person. Mit Ausnahme der einen suchenden Person sind alle anderen, die, die nicht gesehen bzw. gefunden werden wollen. In der Folge intendiert diese Art der auf Gesten beruhenden Interaktion über Jahre die Bildung gesellschaftlicher Handlungen. Eine gesellschaftliche Handlung kann die Sorge für ein Kind sein, dessen Reize eine auf sich bezogene Handlungsfolge der Eltern auslösen, die wiederum zu einer veränderten Reaktion des Kindes führt: Die einen Reiz auslösende Nörgelei „ich habe Durst“, der antwortende Laut seitens des Elternteils „ja, einen Moment“ und die Geste des „Hinreichens der Flasche“ bewirken eine Veränderung im nörgehenden Kind. Hier haben wir eine Reihe von Anpassungen der Beteiligten, die eine gemeinsame gesellschaftliche Handlung durchführen: „Die Versorgung des Kindes“. In diesem Beispiel - und in allen anderen ähnlich gelagerten Fällen - sehen wir einen gesellschaftlichen Prozess, in dem sich die Geste zum Ausdruck von Gefühlen isolieren lässt. Später, in komplexeren Interaktionen, bewirken Gesten den Ausdruck eines Sinnes oder einer Idee. (vgl. Mead a.a.O.: 83 f)

Ein weiterer Schritt in der Entwicklung des Subjekts zum gesellschaftlichen Individuum ist die Auseinandersetzung im Wettbewerb („game“). Der Unterschied zum spielenden Kind („play“) und der Stufe des Wettkampfs liegt in der Differenz der normativen Verhaltenserwartungen, die von den Nachkommen vorwegzunehmen sind: Das spielende Kind erfüllt die Verhaltensmuster einer Bezugsperson („signifikante Andere“), später die sozial generalisierten Verhaltensmuster einer ganzen Gruppe, die als Handlungen *verallgemeinerter Anderer* in das Selbstbild des Heranwachsenden eingehen. (vgl. auch Honneth 1994: 124) Die vom Zugehörigen einer Gruppe (oder Organisation) angenommenen Haltungen der Beteiligten organisieren sich zu einer gewissen Einheit. Diese Organisation kontrolliert wieder die Reaktion der Beteiligten: „Die organisierte Gemeinschaft oder gesellschaftliche Gruppe, die dem Einzelnen seine einheitliche Identität gibt, kann der (das) verallgemeinerte Andere genannt werden. Die Haltung dieses verallgemeinerten Anderen ist die der ganzen Gemeinschaft. So ist zum Beispiel bei einer gesellschaftlichen Gruppe wie einer Spielmannschaft eben dieses Team der verallgemeinerte Andere, insoweit es als organisierter Prozeß oder gesellschaftliche Tätigkeit in die Erfahrung jedes einzelnen Mitgliedes eintritt.“ (Mead a.a.O.: 196 f) Es geht hierbei nicht mehr um ein Reiz-Reaktionsschema, sondern um die verinnerlichte Haltung als ein dynamisches Ganzes. Wenn wir so eine Mannschaft in einem Wettkampf mit dem Versteckspiel vergleichen, wird die Differenz deutlich: In einem Wettspiel mit mehreren

Personen (bspw. Fußballspiel) muss der Mitspieler die Rolle aller anderen antizipieren können. Wird er angespielt, so muss er die Reaktionen jeder betroffenen Position in seiner eigenen Position angelegt haben. Er muss wissen, was alle anderen tun werden oder von ihm erwarten, um einen erfolgreichen Spielzug einzuleiten. Er muss alle diese Rollen vorwegnehmen können. Zu gewissen Zeitpunkten muss er präsent haben, was die Aufgabe (Haltung) eines Verteidigers, Stürmers und Torwarts im Spiel ist. Andernfalls könnte er nicht beteiligt sein, weil die Haltung des einen Spielers die passende Haltung des anderen auslöst.

Mit dieser Beschreibung interaktiver Prozesse ist ein Teil der Grundlagen zum Verständnis des Symbolischen Interaktionismus gelegt: Die soziale Natur seiner Mitglieder konstituiert ein gesellschaftliches System, in dem sich über die Verhaltensantizipationen der voraussichtlichen Handlungsweisen anderer Mitglieder der Gesellschaft ein gemeinsamer Sinn von Welt etabliert. Die Fähigkeit Symbole zu decodieren und zu interagieren sind Voraussetzungen, die erst erfüllt sein müssen, damit ein Mensch eine Identität entwickelt.

Charakteristisch für die Interaktion ist die Verwendung von Gesten. Sofern diese bei dem, der die Geste sendet, die gleiche Reaktion hervorruft, wie bei dem, der diese Geste empfängt, ist sie nach Mead ein „signifikantes Symbol“. Nun kommunizieren wir nicht allein mit Gesten wie beispielsweise gehörlose Menschen es tun. Es wäre unvollkommen, wenn wir auf die Sprache verzichten würden. Nur durch signifikante Symbole wird Geist oder Intelligenz als Fähigkeit zur Problemlösung und Bewältigung möglich, denn nur durch Gesten, also die signifikanten Symbole, kann Denken stattfinden. Und dazu ist Sprache unverzichtbar. Das signifikante Symbol entsteht erst durch die vokale Geste. *Der Drang „Feuer!“ zu rufen, wenn man in einem vollen Theater Rauch sieht*, ist für Mead ein *signifikantes Symbol*, weil die Tendenz zu diesem Ausruf das Individuum so wie die anderen beeinflusst und es selbst wiederum im Rahmen dieser Auswirkungen kontrolliert wird, dann wird diese vokale Geste zu einem signifikanten Symbol. Das Individuum erkennt seine Lage und erreicht das Stadium der echten Sprache anstatt der unbewussten Kommunikation. „Man kann von ihm nun sagen, daß es Symbole verwendet und nicht nur auf Zeichen reagiert; jetzt hat es Geist.“ (Charles W. Morris 1934 in: Mead a.a.O.: 25) Das rufende Individuum hört sich selbst, seine Reaktion auf den Sinn seiner Aussagen ist in unserer Sprache präsent. „Wir müssen ständig auf die von

uns gesetzten Gesten reagieren, wenn das vokale Gespräch erfolgreich abgewickelt werden soll.“ (Mead a.a.O.: 106) Erst durch dieses nach *innen verlegte oder implizierte Gespräch* des Einzelnen mit sich selbst, ausgelöst durch Gesten des einen bzw. der anderen, ist Denken als Vorstufe des Handelns überhaupt erst möglich. „Dieses Herinnehen-in-unsere-Erfahrung dieser äußerlichen Übermittlung von Gesten, die wir mit anderen in den gesellschaftlichen Prozeß eingeschalteten Menschen ausführen, macht das Wesen des Denkens aus. Die so nach innen gewonnenen Gesten sind signifikante Symbole, weil sie für alle Mitglieder den gleichen Sinn haben, d. h. daß sie jeweils in dem die Geste setzenden Individuum wie auch in den auf sie reagierenden Individuen die gleichen Haltungen auslösen: andernfalls könnte der Einzelne sie nicht nach innen hereinnehmen oder sich ihrer und ihrer Bedeutungen bewußt werden.“ (Mead a.a.O.: 86 f)

Es wird deutlich, dass in der Sozialpsychologie George Herbert Meads das Verhalten des Individuums sich anhand der Aktivität der Gruppen im gesellschaftlichen Ganzen erklärt. Seine Grundlage gesellschaftlichen Zusammenlebens stellt die Interaktion als Prozess des Decodierens von signifikanten Symbolen und deren innere Verarbeitung dar. „Geist entsteht aus der Kommunikation durch Übermittlung von Gesten innerhalb eines gesellschaftlichen Prozesses oder Erfahrungszusammenhanges – nicht die Kommunikation durch den Geist.“ (Mead a.a.O.: 89) Auf dieser Basis ist Interaktion, vermittelt durch Kommunikation, das Medium menschlicher Sozialisation. (Soziales) Handeln kommt erst durch interagierende Subjekte, die Einstellung des jeweils anderen Interaktionspartners antizipieren und sich selbst aus dessen Perspektive wahrnehmen, zustande (*taking the role of the other*⁶). Diese *Internalisierung* der Einstellungen anderer entspricht dem *Prozess der Selbstwerdung* zur Bildung einer Identität. Diese bildet sich im Menschen aus zwei Komponenten: 1. Die Reaktion des Organismus auf Handlungen anderer kann sich erst in der Beziehung zu anderen Interaktionspartnern entwickeln und bildet sich als „Ich“ (engl.: I) ab. Es bezeichnet im Subjekt die Spontanität des „Ich“, auf Verhaltenserwartungen in einer individuellen Weise zu reagieren. 2. Die von der Gesellschaft oder einer gesellschaftlichen Gruppe verallgemeinerten Verhaltensbestimmungen oder Normen, der/das „verallgemeinerte Andere“ (engl.: general-

⁶ Da die deutsche Sprache hier keine zwei pragmatisch differenzierenden Begrifflichkeiten zur Verfügung stellt, habe ich der deutschen Übersetzung jeweils in Klammer die englischen Ausdrücke des Originals angefügt. Die Übersetzung hat hierzu vermerkt, „dass Meads Ausdruck „me“ im Grunde nicht übersetzbar ist. Er meint das sich selbst als Objekt erfahrene Ich. Für die Reaktion des Organismus auf die Handlungen anderer verwendet Mead den Begriff „I“.

zed other), bildet sich als „ICH“ (engl.: me) aus. Es resultiert aus der organisierten Gruppe von Haltungen anderer, Haltungen der ganzen Gemeinschaft, die man selbst einnimmt. (vgl. Mead a.a.O.: 218) Die Person entwickelt durch die Internalisierung von Fremderwartungen ein Bild von sich selbst als „ICH“ (me). Das „ICH“ (me) repräsentiert die Summe der Erwartungen des verallgemeinerten Anderen (generalized other).

Als Kurzformel lässt sich formulieren: Im Individuum stellt der „verallgemeinerte Andere“ den Gegensatz zum „Ich“ dar. „Das „Ich“ ist die Reaktion des Organismus auf die Handlungen anderer, die die Person im „ICH“ antizipiert hat. Die Übernahme der Rolle des anderen geschieht grundsätzlich im Interesse einer möglichen zukünftigen Handlungsrealisation. Beide Komponenten zusammen ergeben das „Selbst“ (engl.: self).

2.1.2 Sozialisation als Denkfigur der „Gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ - Externalisierung, Objektivierung, Internalisierung

Die von Mead entwickelten Grundlagen für die sozialpsychologische Theorie des Symbolischen Interaktionismus greifen Peter L. Berger und Thomas Luckmann in ihrer Analyse der Alltagswelten und der Wahrnehmungsweisen der in ihr lebenden Individuen auf. 1966 erscheint „The Social Construction of Reality“. Mit begrifflichem Instrumentarium von Sozialpsychologie und Sprachwissenschaft gehen sie der Frage nach, durch welche Prozesse sich für die Mitglieder von Gesellschaften eine intersubjektiv geteilte, gemeinsame Wirklichkeit herausbildet. Sie beschreiben Formen der Vermittlung zwischen der objektiven Wirklichkeit der Gesellschaft und subjektiver Beteiligung der Individuen, hervorgebracht durch die soziale Interaktion und in vielfältiger Weise institutionell verstetigt und tradiert.

Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit in der Denkweise der Wissenssoziologie von Berger und Luckmann umfasst als Ergebnis drei Prozesses, die jeweils ein wesentliches Merkmal der sozialen Welt bilden: „Externalisierung, Objektivierung und Internalisierung“. Diese Prozesse verlaufen parallel und nicht als Folge in der Zeit: Es „gilt für das einzelne Mitglied der Gesellschaft, das simultan sein eigenes Sein in die Gesellschaft hinein externalisiert, das heißt also, sich seiner entäußert und die Gesellschaft wiederum umgekehrt internalisiert, das heißt sich ihre objektive Wirklichkeit "einverleibt". In der Gesellschaft sein heißt mit anderen Worten, an ihrer Dialektik teilha-

ben.“ (Berger und Luckmann 1969: 139) „Das Produkt wirkt zurück auf seinen Produzenten.“ (Berger und Luckmann, a.a.O.: 65) *Externalisierung* meint genau diesen Vorgang: Der Mensch inmitten seiner *Kollektivgebilde* bringt die gesellschaftliche Welt hervor und wird aus ihr hervorgebracht. Insofern steht er in Wechselwirkung mit ihr.

Objektivierung ist die Grundlage des Wissens in der Alltagswelt, die erst herausgefunden werden muss, weil ohne dieses Wissen ein Mensch nicht Teilhaber der gesellschaftlichen Welt werden kann. Die Alltagswelt installiert sich im Bewusstsein am Stärksten. In ihrer *imperativen Gegenwärtigkeit* kann sie nicht ignoriert werden, sie etabliert sich als normal und selbstverständlich. „Ich erfahre die Wirklichkeit der Alltagswelt als eine Wirklichkeitsordnung. Ihre Phänomene sind vor-arrangiert nach Mustern, die unabhängig davon zu sein scheinen, wie ich sie erfahre, und die sich gewissermaßen über meine Erfahrung von ihnen legen. Die Wirklichkeit der Alltagswelt erscheint bereits objektiviert, das heißt konstituiert durch eine Anordnung der Objekte, die schon zu Objekten deklariert worden waren, längst bevor ich auf der Bühne erschien. Die Sprache, die im alltäglichen Leben gebraucht wird, versorgt mich unaufhörlich mit den notwendigen Objektivierungen und setzt mir die Ordnung, in welcher diese Objektivierungen Sinn haben und in der die Alltagswelt mir sinnhaft erscheint.“ (Berger und Luckmann a.a.O.: 24)

Die Dialektik zwischen dem Menschen als *Hervorbringer* und seine gesellschaftliche *Hervorbringung* führt auf der nächsten, höheren Stufe zur Mitgliedschaft in der Gesellschaft, was „für jedes Leben eine Spanne, in deren zeitlichem Verlauf der Mensch in seine Teilhaberschaft an der gesellschaftlichen Dialektik eingeführt wird“ (Berger und Luckmann a.a.O.: 139), voraussetzt. *Internalisierung* meint genau diesen Prozess des direkten Erfassens und Deuten eines äußeren objektiven (generalisierten) Ereignisses, einer Offenbarung (Entäußerung) subjektiver Vorgänge eines Menschen, der Sinn zum Ausdruck bringt und dieser von einem Anderen sinnhaft *einverleibt* wird. Dieser Prozess hilft diesem Anderen, sich die Welt zu erschließen. Die so übernommene Welt anderer kann schöpferisch umgewandelt werden. In diesem Prozess des Welterfassens übernimmt also der Einzelne die Welt, in der Andere bereits leben. In dieser Wechselwirkung sind die *Sequenzen von Situationen intersubjektiv verbunden*. Gemeinsam erleben sie eine wechselseitige Identifikation. Sie leben nicht nur in derselben Welt, sie haben beide teil an ihr beider Sein.

Externalisierung, Objektivierung und Internalisierung sind die Aspekte intersubjektiver Prozesse, in denen die Menschen ihr Wissen um die Welt erwerben, es gesellschaftlich verfestigen, kontrollieren und weitergeben. Diesen ontogenetischen Prozess nennen Berger und Luckmann Sozialisation: „[...] die grundlegende und allseitige Einführung des Individuums in die objektive Welt einer Gesellschaft oder eines Teils einer Gesellschaft“. (Berger u. Luckmann a.a.O.: 140 f) Sie unterteilen diesen Prozess in die primäre und die sekundäre Einführung des Individuums in die objektive Welt einer Gesellschaft oder eines Teiles einer Gesellschaft.

Die erste Phase der Entwicklung des Menschen in Prozesse gesellschaftlicher Teilhabschaft durch die das Kind zum Mitglied der Gesellschaft wird, umfasst die primäre Sozialisation. Sie ist für den Menschen die wichtigste Phase. In ihr trifft das Kind auf die in Anlehnung an Mead „signifikanten anderen“. In der Phase primärer Sozialisation vollzieht sich kognitives und mit Gefühl beladenes Lernen. *Der Mensch wird, was seine signifikanten Anderen in ihn hineingelegt haben.* Dieser Prozess basiert auf Identifizierung durch Andere und Selbstidentifikation sowie objektiv zugewiesener und subjektiv angeeigneter Identität. Diese Dialektik tritt immer dann auf, wenn sich der Einzelne mit den signifikanten Anderen identifiziert und nicht nur Rollen und Einstellungen Anderer, sondern sich *in ein und demselben Vorgang* auch ihre Welt aneignet. Insofern ist Identität durch Objektivierung gegeben, kann aber subjektiv nur zusammen mit dieser Welt erworben werden. (vgl.: Berger und Luckmann 1969: 140 ff)

Die Ansiedlung der Vorstellungen und des Kontextes der signifikanten Anderen beendet die primäre Sozialisation. Damit wird der Mensch ein Mitglied der Gesellschaft „[...] und subjektiv im Besitz eines Selbst und einer Welt.“ (Berger und Luckmann a.a.O.: 148) Der Übergang in die sekundäre Sozialisation wird meistens durch ein Ritual markiert: Einschulung, Kommunion als katholischer, Konfirmation als evangelischer und die Jugendweihe als konfessionsunabhängiger Ritus. Auf einer höheren Stufe der Vergesellschaftung ist es das Abitur oder die mit der Gesellenprüfung verbundene Freisprechung durch die Kammern beispielsweise.

In der sekundären Sozialisation bewahrt das Individuum seine in der primären Sozialisation erworbene Wirklichkeit in seinem Bewusstsein. Dies geschieht durch die ständig neue Absicherung mittels gesellschaftlicher Interaktion des Einzelnen mit den Anderen

- auch weniger signifikanten - und in unterschiedlichen "Subwelten". Die Arbeitsteilung bringt Subwelten hervor, ansonsten wäre jeder in der Gesellschaft mit demselben Wissensvorrat ausgestattet. Insofern wird in der sekundären Sozialisation der Wissensvorrat gesellschaftlich verteilt. Es entwickelt sich Spezialwissen als Folge der Arbeitsteilung. Dieses Wissen ist rollenspezifisch und erfordert ein spezifisches Vokabular, was sich der Einzelne zu eigen machen muss. Die Subwelten sind *partielle Wirklichkeiten im Kontrast zur Grundwelt, die Menschen in der primären Sozialisation erfassen*. Der soziale Prozess der Wirklichkeitsabsicherung ist durch einen Unterschied zwischen "signifikanten" und sonstigen Anderen auszumachen. Viele Andere aus dem Alltagsleben des Einzelnen tragen dazu bei, dass er sich seiner subjektiven Wirklichkeit versichert. „Dergleichen spielt sich sogar in einer so wenig "signifikanten" Situation ab, wie wenn man in einem Vorortzug fährt. Man braucht keinen Menschen zu kennen und mit keinem zu reden. Dennoch sichert die Masse der Mitfahrer die Grundstruktur der Alltagswelt. Mit ihrem Allerweltsbenehmen holen sie den Einzelnen aus der vernebelten Wirklichkeit seines Morgenkaters heraus und demonstrieren ihm unmißverständlich, daß die Welt aus ernsten Männern, die zur Arbeit fahren, besteht, aus Pflichtbewußtsein und Terminkalendern. [...] Die Zeitung garantiert unserem Mann natürlich die ganze große Welt seiner Wirklichkeit. [...] Vom Wetterbericht bis zu "Babysitter gesucht" beteuert sie ihm, daß er die wirklichste aller möglichen Welten bewohnt. Wenn er schließlich an seiner Aussteige-Haltestelle ankommt, ist sie schon ganz hübsch massiv. Ergo sum⁷, murmelt unser Mann vor sich hin. Und wach und selbstsicher begibt er sich in sein Büro.“ (Berger und Luckmann a.a.O.: 160)

Sozialisation in dem hier aufgefächerten Verständnis beschreibt Sozialisation als den lebenslangen Vergesellschaftungsprozess. Die Persönlichkeit und seine gesellschaftliche Identität werden von einem den Lebenslauf zu Grunde gelegten Verständnis aus betrachtet in dem sich die Menschen in der Dialektik von Selbst und Gesellschaft die Welt aneignen und tradieren. Im Zentrum dieser Erklärung von Sozialisation steht der Verlauf der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft an ihren Lebensverläufen orientiert. Es entsteht eine Figur von Sozialisation, die nahezu gleichbleibende strukturelle Verläufe als Normalbiografie voraussetzt und auf zeitliche Entwicklung (Kind, Jugend, Erwachsene, Senioren) akzentuiert und dabei Familie, Schule und außerschulische Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung als zentrale Instanzen im Lebensverlauf in

⁷ Übersetzt: ich bin

Wechselwirkung mit der sozialen und verdinglichten Umwelt und mit sich selbst heranzieht. Ob ein Lebenslauf gelingt, wird in Abhängigkeit zu anerkannten Bildungsverläufen gesetzt. Die Hinführung zur Erwerbsarbeit in ihrer Arbeitsteiligkeit ist in dieser Figur signifikant - ebenso die Abweichung. Familie, als Ort der Reproduktion, muss in Einklang mit dem Beruf bzw. dem Erwerbsleben stehen. Damit ist diese Form der Sozialisation an eine Gesellschaft geknüpft, die Menschen eine sogenannte Normalbiografie ermöglicht. Im 21. Jahrhundert ist das in einem von Entgrenzung geprägten Nahraum für viele junge Menschen, Heranwachsende und Erwachsene nicht mehr die Regel.

2.1.3 Sozialisation als anthropologische Denkfigur - „Der Mensch ist das dem Menschen ausgelieferte Wesen“

Sozialisation als Anthropologie setzt ein Verständnis des menschlichen Zusammenlebens voraus, welches, als Ergebnis der Integration der Grundentwürfe des Menschen, interagierende Konzepte in einem Theorem vereint. Als Grundfiguren gelten seine Fähigkeiten zum Handeln als humane Leistung (Gehlen), seine Exzentrische Positionalität (Plessner) als Fähigkeit, einen Leib zu bewohnen und über einen Körper zu verfügen (Habermas) und seine Fähigkeit, sich mittels Arbeit, Natur und Geschichte (Marx) in der Gesellschaft zu verwirklichen.

Die humane Leistung liegt in der Überwindung der Mangelhaftigkeit des Wesens. Für Gehlen ist diese Frage erkenntnisleitend: „Wie kann ein so schutzloses, bedürftiges, ein so exponiertes Wesen sich überhaupt am Leben erhalten?“ (Gehlen 1966: 18 f, zitiert nach Griese 1976: 34) Die Antwort lautet: „Handelnd entlastet sich der Mensch.“ (ebenda) Gehlen definiert den Menschen als *handelndes Wesen*. Er bezeichnet die *Bestimmung des Menschen zur Handlung*. Nur wenn er dieser Bestimmung folgt, ist er aufgrund seiner physischen Organisation lebensfähig. Handlung sind nach Gehlen *Akte des Stellungnehmens nach außen*. Könnte der Mensch nicht handeln, müsste er wegen seiner mangelhaften Funktionalität unter spezialisierter Raub- und Fluchttiere ausgestorben sein. (vgl. ebenda) "Er vergütet diesen Mangel allein durch seine Arbeitsfähigkeit oder Handlungsgabe, d.h. durch Hände und Intelligenz; eben deshalb ist er aufgerichtet, *umsichtig, mit freigelegten Händen*." (ebenda, kursiv C.H.) Seine Fähigkeit, bewusst zu Handeln macht den Menschen einzigartig. Spezifisch ist auch seine Befähigung zur Interaktion durch Symbole, indem Vorstellungsinhalte durch die Gabe

der Sprache in Begrifflichkeiten konserviert und zur Interaktion zwischen den Menschen verwendet werden. Ein weiteres Merkmal der Unterscheidung des Menschen von instinktiv handelnden Wesen ist die Bewusstheit der Körperlichkeit und das Erkennen und die Befriedigung von Bedürfnissen. Darin zeigt sich die Überwindung des *körperlich-geistigen Dualismus* Schelers, der, „ausgehend vom Mensch-Tier-Vergleich, das Wesentliche des Menschen im "Geist" sieht, den er dem Leben und dem Körper entgegensetzte, und als Prinzip außerhalb dessen, was Leben heißt, einführte, die Sonderstellung des Menschen also metaphysisch begründete.“ (Griese a.a.O.: 46) Sowohl Scheler als auch Plessner gelten als Mitbegründer der philosophischen Anthropologie. Allerdings vertrat Plessner die Position, dass die empirisch gewonnenen Ergebnisse der Wissenschaft vom Menschen philosophisch zu interpretieren sind und damit weitergehend sein müssen als alle anderen Basiswissenschaften vom Menschen. In der Aufhebung der Trennung von Geist und Körper und der Einführung des Begriffs der *exzentrischen Position des Menschen* versucht Plessner in seinem Hauptwerk "*Die Stufen des Organischen und der Mensch* (1928) die philosophische Anthropologie [...] von metaphysischen Gedankengängen frei zu machen.“ (ebenda) Die bis dahin aufrechterhaltene Position der Polarität von Geist und Leben, Seele und Körper oder Bewusstsein und Körper werden nicht mehr als die Natur des Menschen behauptet. Die „aufrechte Haltung und religiöses Bewußtsein; oder: Werkzeuggebrauch und Sinn für Schmuck [...] sind [...] körperliche und geistige „Eigenschaften“, in denen der Mensch sich als Mensch erweist, als Richtung, Vermögen, Fähigkeiten oder wie immer man die Weisen des sich Auslegens und Darbietens menschlicher Existenz nennen will, begründet. Denn diese spezifisch menschlichen Gaben hängen unter sich aufs innigste zusammen und brauchen einander oder jedenfalls: rufen einander hervor. Werkzeuggebrauch und aufrechter Gang z.B. bilden durch die frei gewordene Greifhand eine Einheit, abgesehen von den mit der Aufrichtung des Körpers gegebenen Vorteilen für die Ausdehnung des Wahrnehmungsfeldes, die Emanzipation vom nächsten Milieu, die Entwicklung des Großhirns und damit wieder für die Differenzierung der Intelligenz oder in anderer Richtung: für die instrumentale Auffassung des eigenen Körpers und damit die Gabe der Sprache.“ (Plessner 1970: 48 f zitiert nach Griese a.a.O.: 46 f) Der Mensch steht im Mittelpunkt, sieht sich aber erst, indem er aus ihm heraustritt und so seiner wahrhaft wird. In dieser exzentrischen Position gelten Sprechen, Handeln und variables Gestalten als die für den Prozess der Zivilisation verantwortlichen Verhaltensweisen (Wurzeln). (vgl. Griese a.a.O.: 51) Der Mensch wendet sich aktiv seiner

Umwelt zu. Er kommt bei der Befriedigung seiner Bedürfnisse nicht zur Ruhe. Er will etwas sein und tun. Plessner sieht diese nicht triebbedingt oder im Willen des Menschen begründet, sondern einzig in der vermittelten Unmittelbarkeit⁸ seiner exzentrischen Position, die ihn zur Reflexivität befähigt und zur Fähigkeit, *Leib und Ich* differenzieren zu können.

Sich in der Gesellschaft zu verwirklichen ist in der Marxschen Philosophie durch Arbeit gegeben. Marx konzentriert seine Aussagen zum Menschen ebenso wie seine ökonomischen Analysen immer auf den "Gegensatz von dem, was da ist, und dem, was sein soll."⁹ Das Sein-Sollende ist dabei nur am Seienden messbar. „Sein leidenschaftliches Wirken gilt der radikalen Kritik und der notwendigen Veränderung alles Gegenwärtigen. Er will den Menschen mit der Natur versöhnen, d.h. er wünscht die Versöhnung des Menschen mit dem Mitmenschen, denn der Mensch ist ein Teil der Natur.“ (Griese a.a.O.: 58) Der Mensch ist nach Marx nicht isoliert von der Gesellschaft und nur im Kontext der sich in ihr historisch entwickelnden gesellschaftlichen Arbeit zu sehen. Als immerwährend in der Gesellschaft ist seine Existenz nur unter diesen spezifischen historischen Bedingungen denkbar. Das Leben des Menschen wird durch den Stand der Produktivkräfte, die Produktionsverhältnisse und daher durch die Klassenverhältnisse in Folge der Ergebnisse der menschlichen Arbeit bestimmt. Die anthropologische Genese entwickelt Marx im Begriff der Arbeit: "Die Arbeit ist zunächst ein Prozeß zwischen Mensch und Natur, ein Prozeß, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung um sich den Naturstoff in einer für sein eigenes Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigene Natur. [...] wir haben es hier nicht mit den ersten tierartig instinktivmäßigen Formen der Arbeit zu tun. [...] Wir unterstellen die Arbeit in einer Form, worin sie dem Menschen ausschließlich angehört.“ (Marx 1953: 185 f) „Der Arbeitsprozeß ist zweckmäßige Tätigkeit zur Herstellung von Gebrauchswerten, Aneignung des Natürlichen für

⁸ „Hier geht es um die Einsicht in den Wesenszusammenhang zwischen exzentrischer Positionsform und Ausdrücklichkeit als Lebensmodus des Menschen. Die Ausdrucksform des Menschen ist seine Mitteilungsbedürftigkeit, sein Angewiesensein auf Fragen und Kommunikation, wodurch er durch seine Sprachfähigkeit ausgestattet und durch seine exzentrische Position geradezu „verdammte“ ist. Aufgrund seiner exzentrischen Lebensform drängt der Mensch auf Kommunikation und kann als Wesen mit Sozialität und Mitumweltlichkeit umschrieben werden.“ (Plessner 1928: 323 f)

⁹ Marx: Brief an den Vater, November 1937 (zitiert nach Müller - Herlitz. 1972: 13)

menschliche Bedürfnisse, allgemeine Bedingung des Stoffwechsels zwischen Mensch und Natur, ewige Naturbedingung des menschlichen Lebens und daher unabhängig von jeder Form dieses Lebens, vielmehr allein seinen Gesellschaftsformen gleich gemeinsam." (Marx a.a.O.: 192) Die Bedeutung der Arbeit im Marxschen Sinn ist unübersehbar: Sie erhält den Status eines unentbehrlichen Merkmals menschlicher Gesellschaften und menschlicher Existenzbedingungen: Sie ist Voraussetzung für die menschliche Existenz.

Diesen Überlegungen folgend gelangt Hartmut GRIESE „zu einer Auffassung vom Menschen als ein Organismus, der durch seine besondere biologisch-physiologische Ausstattung auf Mitmenschen angewiesen ist, d.h., der durch seine Sprach- bzw. Symbolfähigkeit auf Interaktion und Sozialisation verwiesen ist, aber gerade dadurch seine Mangelhaftigkeit kompensiert, der sich Kultur als Voraussetzung seiner Existenz in einem kooperativen, historischen und gesellschaftlichen Tätigkeitsprozeß selbst geschaffen hat, so wie dieser Prozeß den Menschen als soziales Wesen geschaffen hat. Der Mensch ist gesellschaftliches Wesen, gleichwie Gesellschaftlichkeit sein Wesen ist.“ (GRIESE a.a.O.: 202) Insofern bilden sich im Kontext dieses Verständnisses der Menschwerdung die jeweiligen herrschenden Lebensbedingungen der konkreten Gesellschaft, in der das Individuum existiert, als Ergebnis des individuellen Sozialisationsprozesses im Menschen ab. Diese lassen sich in Handlungsweisen, Normen und Werten, Motiven und Einstellungen, letztlich in der Identität, nachweisen.

Es wird deutlich, dass Sozialisation wesentlich von den gesellschaftlichen Verhältnissen abhängt und von den Einflusssphären signifikanter Anderer, die ebenfalls von diesen gesellschaftlichen Verhältnissen berührt sind, und von den Interaktionen mit diesen. Als Synthese aus der Dialektik zwischen der individuellen Menschwerdung und den konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen geht menschliche Emanzipation hervor. Als Orte zur Aufladung der *Sozialisation als menschliche Emanzipation* gelten herrschaftsfreie Interaktionsräume und eben solche Diskurse. Der Diskursbegriff ist bei Jürgen Habermas als Diskussions- und Verhandlungsebene in eine Theorie kommunikativen Handelns eingebunden. Er beschreibt die Souveränität des Subjekts, welches gesellschaftliche Veränderung bewirken kann, wenn sich die Menschen an Diskursen geschickt beteiligen - bzw. in einer gesellschaftlichen Idealsituation alle gleichberechtigt sprechen können. (vgl. Habermas 1990) Diese Idealsituation ist allerdings kaum herzustellen. Als

Motiv und Antrieb zur Erzeugung einer Wirklichkeit kommunikativen Handelns ist diese Vision jedoch unbedingt aufrechtzuerhalten.

Emanzipation meint in Anlehnung an Marx „Zurückführung der menschlichen Welt, der Verhältnisse, auf den Menschen selbst [...]. Erst wenn der wirkliche individuelle Mensch den abstrakten Staatsbürger in sich zurücknimmt und als individueller Mensch in seinem empirischen Leben, in seiner individuellen Arbeit, in seinen individuellen Verhältnissen, Gattungswesen geworden ist, erst wenn der Mensch seine „forces propres“¹⁰ als gesellschaftliche Kräfte erkannt und organisiert hat und daher die gesellschaftliche Kraft nicht mehr in der Gestalt der politischen Kraft von sich trennt, erst dann ist die menschliche Emanzipation vollbracht.“ (MEW 1953, Bd. 1: 370)

Mit der Hereinnahme der Emanzipation als Ziel phylogenetischer und ontogenetischer Prozesse in den Diskurs sozialisatorischer Überlegungen eröffnet sich der Weg zur Suche weiterer Ziele von Sozialisation, die über die Anpassung und das Funktionieren des Erwachsenen zur Übernahme von sozialen Rollen in der Gesellschaft hinausgehen. Darüber geraten Ziele wie Mündigkeit, Autonomie und Emanzipation in die Sozialisationsforschung und finden verstärkt Eingang in die bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurse der Bundesrepublik Deutschland der 60er Jahre. Individuelle Fertigkeiten wie Abstraktionsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit oder Rollendistanz und Problemlösungskompetenz, Geselligkeitskompetenz, Sexualität und Sprachfähigkeit sind auf interagierende Handlungsweisen als *Mensch zu Mensch Kommunikation* gerichtet. Insofern sind sie nur wirksam, wenn sie auf Andere gerichtet sind. Als individuelle, entgrenzte Fähigkeiten ohne Bezug zum Sozialen fördern sie die Entfremdung des Menschen vom Mitmenschen. „Als Einzelner vermag der Mensch auf die Dauer nichts. Er ist auf andere, auf Mitmenschen angewiesen, um menschlich zu werden. Ebenso benötigt er andere, wenn er die Voraussetzungen der Menschwerdung verändern will, also sich selbst verändern will. Das heißt dann aber wiederum nichts anderes, als daß anstrebbare individuelle Sozialisationsziele auf kooperative und solidarische Fähigkeiten verweisen müssen, und daß andererseits das zu definierende Sozialisationsziel von den jeweiligen gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen und den Entwürfen einer möglichen zukünftigen Gesellschaft mit beeinflusst wird. Damit verweist (diese [C.H.]) Sozialisationstheorie konsequenterweise auf eine kritische Theorie der Gesellschaft.“

¹⁰ Übersetzung: eigene Kraft

(Griese a.a.O.: 162) Unter dem anthropologisch-interaktionistischen Paradigma liegt das Sozialisationsziel im Spektrum der Schaffung von herrschafts- und repressionsfreier Interaktions- und Kommunikationsgelegenheiten - also in der Herstellung zwischenmenschlicher Konstellationen. Weil das Subjekt erst durch Sozialisation eigentlich menschlich wird und sich durch Arbeit und Interaktion „in einem historischen und soziokulturellen Prozeß selbst produziert, kann das Ziel einer Sozialisation als Prozeß der individuellen Menschwerdung nur die Herstellung *menschlicher*, d.h. auf Intersubjektivität beruhender Interaktionssituationen sein. Nur so ist gewährleistet, daß sich der einzelne gemäß seinen biologisch vererbten Anlagen frei entfalten kann und nicht auf individuelle Fertigkeiten je nach Hineingeboren werden in ein bestimmtes Ausschnittsmilieu der Gesellschaft festgelegt wird.“ (Griese 1976: 200) Eine Parallele zur aktuellen Bildungsdiskussion drängt sich auf: Bildung ist von der sozialen Herkunft abhängig. Ergebnisse von PISA II bestätigen wiederholt die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Um diese, auf Intersubjektivität beruhenden Interaktionssituationen herzustellen, sind emanzipatorische Prozesse vonnöten. Diese können jedoch nur eingeleitet werden, wenn zu den erwähnten individuellen Fertigkeiten die der Solidarität und Kooperationsfähigkeit hinzukommen. Einflussnahme auf gesellschaftliche Veränderung ist in der Denkfigur von Hartmut Griese nur gemeinsam möglich. „Wenn man unter Emanzipation die Befreiung vom Diktat repressiver Interaktionssituationen und von der Fremdbestimmung im sozialen Handeln versteht, ist der Prozeß der Emanzipation Voraussetzung zur Realisierung der Sozialisationsziele. Voraussetzung zur Emanzipation sind wiederum Fertigkeiten individueller, aber vor allem kollektiver und solidarischer Natur.“ (ebenda)

Die hier beschriebene Denkfigur bleibt solange eine konkrete, also auf Verwirklichung drängende Utopie, bis sie teilweise oder ganz realisiert ist. Es ist eher zu erwarten, und das wird sich in der Erörterung der Sozialisationstheorie der zweiten Moderne erweisen, dass „das Produkt Gesellschaft seinen Produzenten Mensch immer mehr entmenschlicht und die Oberhand gewinnt. Das heißt dann nichts anderes, als dass der Mensch als Produzent und Produkt der Gesellschaft menschliche Emanzipation und optimale Realisierung der eigenen Kompetenzen selbst verhindert. Es ist allein der Mensch, der dem Menschen Grenzen setzt.“ (Griese a.a.O.: 201) Insofern muss die Frage unbeantwortet bleiben, „wozu Menschen fähig sind und was Menschen aus ihren

Kompetenzen in interaktiven und kommunikativen Sozialisationsprozessen ohne einschränkenden Charakter machen können.“ (ebenda)

2.2 Exkurs: Informationsgesellschaft und digitaler Kapitalismus

Die Sozialisation in der Industriegesellschaft der Moderne ist geprägt durch die Entgegensetzung von Sozialisationslogik und Produktionslogik in Wechselwirkung zueinander. Deshalb reflektieren die beschriebenen Ansätze sozialisatorischen Denkens auf Wechselwirkungen in gegeneinander abgegrenzten Sphären. Die Entwicklung gesellschaftlicher Verhältnisse und die Vergesellschaftung also bleiben die prägenden Elemente, wenn es um das Verständnis von Sozialisation geht. Es ist insofern notwendig, eine Vorstellung davon zu beschreiben, in welcher *Gesellschaft* jemand lebt, der sich aufmacht, zu verstehen, wie das hilflose Neugeborene zu einem gesellschaftlichen Individuum wird. Menschen stellen sich genau diese Frage, wenn sie von tiefgreifenden Veränderungen und neuen Herausforderungen überwältigt sind. „Sie suchen nach Halt in einer schnelllebigen und unruhigen Zeit, in der steigende Arbeitslosigkeit, Sozialkürzungen und Terroranschläge die Nachrichten bestimmen. [...] Ein Blick in die Geschichte zeigt: Der Begriff Gesellschaft ist unscharf und erlaubt eine Vielzahl von Interpretationen. Zentral für die Vorstellungswelt des 19. Jahrhunderts war das Bild von der Gesellschaft als Gewebe.“ (Pongs 2007: 21) Ein verflochtenes Ganzes, das durch innere Prinzipien zusammengehalten wird, ist der Grundgedanke für die Vorstellung von Gesellschaft. „Für Georg Wilhelm Friedrich Hegel war es der Geist, für Karl Marx die Produktionsweise, die alle anderen gesellschaftlichen Beziehungen bestimmte. Max Weber stellte jedoch die Kultur als zentralen Bezugspunkt der Menschen heraus. [...] Es gibt in der Soziologie kein Einvernehmen darüber, was unter Gesellschaft zu verstehen sei. Dieser Begriff lässt sich nicht eindeutig definieren.“ (ebenda)

Armin Pongs (2000 und 2007) hat auf die Frage, in welcher Gesellschaft wir eigentlich leben, 20 Gesellschaftstypen zusammengefasst. Zutreffend sind sie alle, es kommt eben auf den Blickwinkel an, den Jemand einnimmt. Derzeit verschieben sich die Grenzen zwischen den Sphären Arbeit und Reproduktion deutlich. Wir erleben in der Informationsgesellschaft, im digitalen Kapitalismus der Zweiten Moderne, dass Wirtschaftsprozesse in Bereiche der Politik, des Sozialen und der Bildung diffundieren. Es gibt keine Hinweise darauf, dass sowohl Mead als auch Berger und Luckmann die gesell-

schaftlichen Entwicklungen unter den beschleunigten Bedingungen, eine auf die Perfektionierung des Einsatzes von technisch-digitalen Medien ausgerichtete Gesellschaft vorweggenommen haben. Bei Hartmut Grieses konkreter Utopie in der Denkfigur von Sozialisation als Anthropologie werden Prozesse der Entmenschlichung - hervorgerufen durch zunehmende virtuelle und digitale Welten, in denen der Mensch als Produzent und Produkt der Gesellschaft menschliche Emanzipation und optimale Realisierung der eigenen Kompetenzen selbst verhindert - evident: Der Mensch setzt dem Menschen digitale Grenzen. Informationsverarbeitung und Digitalität haben ein Ausmaß erreicht, dass erst aus der Betroffenheit seine Wirksamkeit erfahrbar macht. „Wir leben in einer Gesellschaft, in der eine Verschiebung von der industriellen Produktion zur Informationsproduktion von statten geht. Die Kultur, die daraus entsteht, ist mehr eine Informationskultur als eine Erzählkultur. Was produziert wird, sind Informationen mit einer sehr begrenzten Lebensdauer, oft sind sie nur für einen Tag relevant, für Börsenhändler sogar nur wenige Sekunden. Sie entziehen sich der Wahrnehmung im Alltag. Informationen sind heute in Zeit und Raum verdichtet. Wir haben keine Zeit, sie zu reflektieren. Wir lesen die Zeitung und werfen sie anschließend in den Papierkorb. Informationen sind Wegwerfprodukte. Sehr viel von dem, was in der gegenwärtigen Gesellschaft produziert wird, besteht aus Informationen, die heute relevant, morgen aber schon wieder völlig unbrauchbar sind. Das war früher anders. Die Geschichten, die man seinen Kindern erzählte, vermittelten Inhalte, die für ein ganzes Leben von Bedeutung waren. Sie wurden von einer Generation an die nächste weitergegeben und konnten die Menschen miteinander verbinden. Sie gaben ihnen Halt, Sicherheit und Identität. Heute müssen wir aus den kurzlebigen Informationen, die wir aufnehmen, immer wieder aufs Neue unsere eigene Identität entwickeln.“ (vgl., Lash 2000 zitiert nach Pongs 2000: 177 f) Identitätsbildung als Ergebnis sozialisatorischer Tradierung *signifikanter Andere* ist nicht mehr die Regel. An diese Stelle tritt die Bewältigung einer ins Unermessliche steigenden Menge an frei verfügbaren Informationen in einem quasi digitalen Raum- und Zeitkontinuum. Die Informationsgesellschaft der Zweiten Moderne forciert eine Verschiebung von der klassisch industriellen Fertigung (technisches Wissen) hin zu einer auf schnellen Informationen basierenden Herstellung von Wissen in Sinne einer *symbolischen Kultur*. (Lash 2000) *Definitionsverhältnisse als Herrschaftsverhältnisse* (Beck 2007) begründen sich nicht mehr durch Texte, Diskurse oder Ideologien. Wer die Verfügung über Informationen, ihre Herstellung und Verbreitung hat, bestimmt gesellschaftliche Entwicklungen. Die Informationsgesellschaft ist gleichbedeutend mit einer *Gesell-*

schaft der Geschwindigkeit. (vgl. Lash a.a.O. in: Pongs ebenda) Raum und Zeit zur Kontrolle und zur Reflektion sind kaum noch gegeben. Die vom Text geprägte Zivilisation der Moderne und postmoderne Kulturen ließen in der Regel erkennen, wer den Text produziert hat, ermöglichten ausreichend Zeit zum Decodieren und für eine zielgruppenorientierte Verbreitung. Die Informationsgesellschaft erschafft Symbole, Technologien, Finanzmärkte und Handel. Es ist eine Gesellschaft in ständiger Bewegung, in einem Netzwerk mit unzähligen Verbindungen. „Der Positivismus sieht die Beziehung zwischen A und B als eine Folge kausaler Zusammenhänge, die Hermeneutik als deren Interpretation. In der Informationsgesellschaft hat beides keine Gültigkeit mehr: Hier wird die Beziehung zwischen A und B als Verbindung, Zusammenschluss und Ergänzung betrachtet, als eine Ausweitung des Netzwerkes insgesamt.“ (Pongs a.a.O.: 176). In der Informationsgesellschaft lassen sich mittels entsprechender Technologien Finanzmärkte und der Handel (Erschließung von neuen Märkten) schneller beherrschen, ein schon lange bestehendes Ziel mit der Möglichkeit zur Vermehrung des Kapitals. "Das Bedürfnis nach einem stets ausgedehnteren Absatz für ihre Produkte jagt das *Finanzkapital* über die ganze Erdkugel. Überall muß es sich einnisten, überall anbauen, überall Verbindungen herstellen." Das Zitat entstammt nicht einem Wirtschaftsjournal von heute. Das Wort "Finanzmarkt" wurde eingesetzt. Im Original steht hier *Bourgeoisie*¹¹. Karl Marx und Friedrich Engels haben diese Beschreibung 1848 in das von ihnen verfasste *Manifest der kommunistischen Partei* hineingeschrieben. (Marx/Engels 1848 in: Marx und Engels 1971) Wenn zu Grunde gelegt wird, dass, wie weiter oben ausgeführt, in der sekundären Sozialisation das Individuum seine in der primären Sozialisation erworbene Wirklichkeit in seinem Bewusstsein die Symbole der Wirklichkeit bewahrt, wäre es möglich zu fragen, was für die aktuelle Entwicklung der kapitalistischen Gesellschaft entscheidend ist? Dann ist die Antwort: Die erfolgreiche Umsetzung der digitalen Systeme zur Steuerung der Märkte weltweit.

Davon ist herzuleiten, dass wir im *digitalen Kapitalismus* angekommen sind. Bereits 2002 hat Peter Glotz in einem persönlichen Beitrag im Magazin Chip online ausgeführt: „Wir geraten in eine „Medienwende, die unsere Gesellschaft umstürzen wird. [...] Spüren werden wir die Auswirkungen dieser Wende allerdings erst ab 2009. Dann wird der „digitale Kapitalismus“ den guten alten Industriekapitalismus abgelöst haben und vier

¹¹ Unter Bourgeoisie wird die Klasse der modernen Kapitalisten verstanden, die Besitzer der gesellschaftlichen Produktionsmittel sind und Lohnarbeit ausnutzen. Unter Proletariat die Klasse der modernen Lohnarbeiter, die, da sie keine eigenen Produktionsmittel besitzen, darauf angewiesen sind, ihre Arbeitskraft zu verkaufen, um leben zu können. (Anmerkung von Engels zur englischen Ausgabe von 1888)

Basistrends werden diese Zeit kennzeichnen: Dematerialisierung, Dezentralisierung, Globalisierung und vor allem Beschleunigung. [...] Was also bewirken Elektronisierung, Digitalisierung, Vernetzung? Die Logik der Telematik führt von einer Punkt-zu-Viele-Struktur hin zu einer Punkt-zu-Punkt-Struktur und damit zu mehr Freiheit, aber auch zu mehr Risiko. Dadurch entsteht zwar kein „neuer Mensch“, aber Ortssinn, Zeitgefühl, Geistesgegenwart, Geduld, Einnistungsfähigkeit und Beweglichkeit ändern sich.“ (ausf. Glotz 2002)¹² Weiter prognostiziert Glotz die Zweidrittelgesellschaft, in der die ökonomisch Führenden als Manager von den Symbolanalytikern identifiziert werden. Die werden für den digitalen Kapitalismus so typisch sein, *wie es die Metallarbeiter mit den gelben Helmen für die Industriegesellschaft waren*. Der Zweidrittelblock entsteht als Mehrheitsblock, der relativ gut zu leben hat. „Das Raffinierte an diesem System: Konfliktfähige Gruppen werden mitgenommen, nur die konfliktbeladenen ausgegrenzt. [...] Im unteren, dritten Drittel, konzentrieren sich diejenigen, die in einer wesentlich auf Wissen basierten Gesellschaft nicht mithalten können.“ (Glotz 2002 a.a.O.) Zwischenzeitlich gibt es eine vierte Gruppe: Eine Gruppe, die als die *Überflüssig gewordenen* (Negt 2010) bezeichnet werden kann.

Die Perspektive des hier Forschenden, seine Konstruktion der gesellschaftlichen Organisation, als „Informationsgesellschaft im digitalen Kapitalismus“ dargestellt, geht bei der Generierung von Erkenntnissen ein. Daher ist auch das Ideal einer unmissverständlichen Erkenntnis der einstimmigen, möglichst plausiblen, objektiv gemessenen eleganten Erklärung, vergleichbar der „Physik Social“ bei Comte, nicht zu erreichen. Es kommt vor, dass sie widerspruchsvoll, verstandesmäßig und gefühlsbetont in eins, manifest und fragile oder Natur und (immer) durch Bewusstsein vermittelt ist. (vgl. Adorno 1978: 126, Koreferat zu Popper 1961) Wenn Vorgänge in der Gesellschaft nicht einfach und stimmig sind - auch nicht neutral – kann sich das in den Ergebnissen spiegeln, auch, wenn dem Wollen nach Objektivität angestrebt wird.

¹² Peter Glotz bezieht sich in diesem Artikel auf sein Buch: Peter Glotz: Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. Verlag Rowohlt.

2.3 Sozialisation der Zweiten Moderne in der Denkfigur von „Bewältigung und Entgrenzung“

Der Begriff „Zweite Moderne“ ist eine von Ulrich Beck geprägte Bezeichnung, welche Gesellschaft vom Gedanken einer wirtschaftlichen und politischen sowie ökonomischen Globalisierung bei gleichzeitiger Individualisierung im Zeitalter der ökologischen Krise und Massenarbeitslosigkeit aus denkt und dabei neue Modelle zur Strukturierung der aktuellen Gesellschaft einklagt. Die moderne Gesellschaft ist mit der Industriegesellschaft gleichzusetzen. (vgl. Beck 1986: 14) Die Sozialisation in der Industriegesellschaft der Moderne ist geprägt durch die Entgegensetzung von Sozialisationslogik und Produktionslogik. Beide verlaufen in Wechselwirkung zueinander, jedoch in gegeneinander abgegrenzten Sphären. In der Informationsgesellschaft und im digitalen Kapitalismus der Zweiten Moderne verschieben sich die Grenzen zwischen Arbeit und Leben: Wirtschaftsprozesse diffundieren in Bereiche der Politik, des Sozialen und der Bildung. Deren eigentliche Bestimmungen werden nachrangig. Im Kontext dieser Entgrenzung werden stetig Sachzwänge angezeigt. Die Mikroebene mit ihrer Lebensalltagsperspektive wird zur zentralen Instanz des Erhalts von Handlungsfähigkeit. Die Bewältigung der institutionellen Erwartungshorizonte und Statuspassagen, wie sie Hurrelmann als Entwicklungsaufgabe der drei Lebensphasen (Kind, Jugend, Erwachsener) und den dazwischenliegenden Statuspassagen (Konsumentenrolle, politische Bürger-, Berufs- und Familienrolle) sieht, steht nicht mehr allein im Vordergrund der Sozialisation. In dem Streben nach Handlungsfähigkeit sehen Böhnisch, Lenz und Schröer die zentrale Bestimmung zur Aufrechterhaltung der Biografie. Die Biografie wird „damit zu einer ambivalenten Vermittlungsdimension der Sozialisation im digitalen Kapitalismus.“ (Böhnisch, Lenz, Schröer a.a.O.: 69) In der Sozialisation der Zweiten Moderne „beginnt sich eine ökonomisierte Aneignungskultur der Biografischen Durchsetzung zu bilden, in dessen Anziehung die Menschen geraten, ohne sich dessen alltagsbewusst zu sein, da sie sich im Zuge der Individualisierungsprozesse der Zweiten Moderne an ihren biografischen Optionen und damit an biografischer Handlungssicherheit und nicht an den Strukturproblemen der Gesellschaft orientieren.“ (ebenda) Die Aneignung des Gesellschaftlichen in die innere Realität, hervorgegangen aus der Verarbeitung von Erfahrungen aus Meseo-, Makro- und Mikrostrukturen und der Fähigkeit zur Exzentrizität als Anlage zur Reflexion seiner selbst, entfaltet sich in sozialen Milieus. „Jedes Milieu verfügt demnach über ein anderes ganzheitliches Handlungsmuster, das auf komplexe Situationen abgestimmt ist und sich aus entsprechend komplexen Geschmacks-, Bewertungs-, Moral-

und Handlungsmustern bis hin zu ganz verschiedenen Bildungs- und Berufsstrategien zusammensetzt. Die äußeren Ressourcen (Kapital) und inneren Handlungsrepertoires (Habitus) sind damit nicht starr determiniert, sondern eine Art Grundformel oder allgemeine Ausstattung, die in Lern- und Umstellungsprozessen erweitert, umgewandelt und einfallsreich umgesetzt werden kann." (Bauer und Vester 2008: 197) Aneignungskulturen manifestieren sich durch kulturelle Praktiken, die als Ergebnis makrosozialer Inkorporationen in die Lebenswelt mit ihren Bewältigungsaufforderungen eingelassen sind. „Ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund, der Ethnizität aktiviert, handelt in einem Rahmen kultureller Praktiken, deren Konstrukteur er auch selbst ist. Diese kulturellen Praktiken sind makrosozial aufgeladen durch Etikettierungs- und Ausgrenzungskontexte, Wirkformen der Hegemonialkultur, kollektive Normalitätsvorstellungen der Lebensführung. Sie sind in ein Sozialisationsregime eingelassen. [...] Aneignungskulturen formen sich somit in der Spannung zwischen Lebenslagen, in ihrer Transformation zu Milieus und dem übergreifenden Sozialisationsregime einer Gesellschaft.“ (Böhnisch, Lenz und Schröer a.a.O.: 51)

2.3.1 Entgrenzungsparadigma

Der Begriff *Entgrenzung* weist darauf hin, dass Grenzziehungen aufgelöst sind und eine klare Unterscheidung zwischen dem einen Handlungsfeld und einem andern oder zwischen systemrelevanten Subsystemen und Sozialisationsinstanzen oder auch gegenüber einer Gruppe und Personen nicht (mehr) möglich sind. Immer geht meiner Ansicht nach die Auflösungstendenz von dem normensetzenden System aus. Es wirkt in den Alltag hinein und manifestiert sich in der Mikroebene der Personen in ihrem direkten Lebensweltbezug. Die Grenzen zwischen Arbeit und Alltagswelt und innerhalb von Altersgruppen verschieben sich räumlich und zeitlich. Die Balance zwischen Erwerbstätigkeit und Leben in der Freizeit ist neu auszutarieren. Im Zuge der Entgrenzung müssen in der alltäglichen Lebensführung vielfältige Anforderungen neu bewältigt werden. Das ist die eine Seite. Die andere Seite der Entgrenzungslogik führt vom Individuum weg. Gemeint sind die ökonomisch-technologischen Implikationen des digitalen Kapitalismus: Die Institutionen der Makroebene der Gesellschaft, Politik, Bildung und Soziales werden kolonialisiert. Sie müssen sich wirtschaftlich und technischen Imperativen unterordnen. „So verschwimmen die in der Sozialisationsforschung der Ersten Moderne diskursiv reklamierten Grenzen zwischen Sozialisations- und Produktionslogik“. (Böhnisch,

Lenz und Schröder 2009: 69) Anfänglich ist in diesem Zusammenhang das *Arbeitskraft-unternehmer-Konzept*, welches betriebliche Rationalisierungsstrategien (Freisetzung, Outsourcing) verstärkt und dabei auf die Nutzung der Fähigkeit der Arbeitskräfte zur Eigenmotivierung und selbstständigen Sinnggebung abzielt, die zentrale Figur. Der Begriff des *Arbeitskraftunternehmers* geht auf Günter Voß und Hans J. Pongratz zurück. (Pongratz und Voß 2003) Sie bezeichnen mit diesem Begriff einen Typus von Arbeitnehmer, der genötigt ist, mit seiner eigenen Arbeitskraft als eigener Unternehmer umzugehen (Ich-AG). Ihrer Ansicht nach könnte der Arbeitskraftunternehmer zu einem neuen gesellschaftlichen Leittypus des globalen Kapitalismus werden. Im Kontext der Entgrenzung der Arbeit führen die Entwicklungen von der traditionellen Vorstellung der Erwerbstätigkeiten weg. Die Grenzen zwischen Arbeitskraft und Person sowie zwischen Arbeitswelt und Reproduktionszeit in der Familie nivellieren sich. Warum arbeiten Beschäftigte am Wochenende und bis spät in die Nacht, obwohl sie von niemandem dazu angewiesen wurden? Warum machen die Beschäftigten das mit? Diese Fragen verdeutlichen Auswirkungen entgrenzter Arbeit. Entgrenzung zielt auf Entwicklungen, die von der traditionellen Vorstellung der Normalarbeit wegführen. Die Beschäftigten sind mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert, die sie mehr und mehr in Eigenregie bewältigen müssen. (Kratzer 2003) Bei der Analyse von Entgrenzungsprozessen bildet der Idealtypus des männlichen Normalarbeitsverhältnisses in industriellen Großbetrieben die Vergleichsgröße. Für die Beurteilung veränderter Sozialisationsprozesse erscheint mir diese Referenz - auch unter geschlechterspezifischen Veränderungen - von zentraler Bedeutung. Die Identifikation mit der Gesellschaft wird erschwert. Es kommt zu Abweichungen, weil sich die Normalbiografie nicht mehr realisieren lässt.

In den Geisteswissenschaften ist der Begriff der *Entgrenzung* zentral, um die sozialen Entwicklungen der Zweiten Moderne fassbar zu machen. Der Begriff weist von seiner Bedeutung her in den Sozialwissenschaften auf grundlegende Veränderungsprozesse im Kontext der Entstehung von transnationalen Strukturen und auf Entgrenzungsprozesse in der Politik hin. (vgl. Beck 1986) Auch in der Philosophie der Geschichtsschreibung werden *Theorien der Entgrenzung* als Zugänge gewählt, „um auf die Erschütterungen der Rationalität und Verlässlichkeit menschlicher Erkenntnisse zu reagieren, durch eine *radikal selbstreflexive Kritik* an der bestehenden Wissensordnung und der darauf beruhenden gesellschaftlichen Klassifikationen und Hierarchien. Mit der Qualifizierung *radikal selbstreflexiv* wird hier der beständig zu erneuernde gleichwohl unein-

lösbarer Anspruch gekennzeichnet, die Begrenztheit und Vorläufigkeit der eigenen Setzungen und Ergebnisse in dem Bewusstsein mitzudenken, dass es keine feststehenden Kriterien, keine Grundlage mehr geben kann, von der aus alles gedacht und geordnet werden könnte.“ (Wachholz 2005: 12 f)

2.3.2 Biografie und Handlungsfähigkeit

Biografie wird in modernen Gesellschaften durch abstrakte und wahrnehmbare gesellschaftliche Vorbilder und Erwartungshaltungen von signifikanten Anderen aus dem persönlichen Nahbereich und Institutionen und durch strukturelle Weichenstellungen aufgrund der reflexiven Leistung der Subjekte, ohne die weder soziales Handeln noch soziale Strukturen reproduziert werden könnten, selbst konstruiert. (Dausien 1999) Sie erhält in der Zweiten Moderne eine Vermittlungsdimension zwischen Subjekt und Gesellschaft, was sich aus dem Eingelagertsein in die Individualisierungsthese Ulrich Becks erklärt. Seit ihrer Veröffentlichung (Risikogesellschaft 1986) ist die Diskussion darüber zwar etwas ruhiger geworden, was nicht unbedingt darauf schließen lässt, dass sie hinfällig geworden wäre. Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ist weiterhin das Kernthema bei der Betrachtung des Sozialen und der Entwicklung des Individuums in der Gesellschaft. Im Zentrum der Individualisierungstheorie steht bekanntlich die Feststellung, dass sich tradierte Großgruppen- oder Klassenmilieus auflösen oder zumindest an Bedeutung verlieren und dass auch die Familienbande zunehmend gelockert werden. Dadurch wächst der Verantwortungszwang für die Individuen hinsichtlich ihres Selbstverständnisses und ihrer Lebensgestaltung, was möglicherweise auch Chancen eröffnen kann, d.h. einen positiven Freiheitsgewinn mit sich bringt. Obwohl Individualisierung keine neue Erscheinung ist, weil Prozesse der Loslösung aus tradierten Zusammenhängen eine Grundtendenz der modernen bürgerlichen Gesellschaft sind, bleibt sie bei der Erforschung des aktuellen Stands des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft produktiv. Die Durchsetzung der Individualität im Lebenslauf führt zu Spannungen zwischen Subjekt und Gesellschaft bei der Lebensführung, weil im Wechselspiel von Ermöglichung und Verlust der Handlungsfähigkeit die Verfügungsmacht über Ressourcen zum zentralen Bezugspunkt biografischer Konstruktionen wird. Zwar ermöglicht die moderne Gesellschaft Chancen auf Individualität, sie gibt jedoch keine institutionell und sozial verlässliche Garantie für den Erfolg biografischer Projekte im Lebenslauf. „Der Lebenslauf kann als ein Regelsystem aufgefasst werden, das die

zeitliche Dimension des individuellen Lebens ordnet. Dieses System ist heute eine der wesentlichen Vermittlungsinstanzen zwischen Gesellschaft und Individuum. Gesellschaftliche Strukturbedingungen und Probleme entfalten sich für das Individuum in der Lebenszeit; individuelles Handeln ist lebenszeitlich orientiert und wird darin gesellschaftlich folgenreich.“ (Martin Kohli 1986: 183) Gegensätze im Individualisierungsgeschehen zwingen zu Entscheidungen und deren Bewältigung. Fließen die erfolgreichen Bewältigungshandlungen in die Biografie ein, ist die Spannung zwischen Subjekt und Gesellschaft relativiert. Biografie wird so zu einer zentralen Kategorie der Vermittlung zwischen Subjekt und Gesellschaft. Biographie ist „ein Produkt sozialer Konstruktionsprozesse, ein sozialer Tatbestand in modernen Gesellschaften, der in unterschiedlichen kulturellen und sozialen Kontexten historisch differenziert ist. Genauso wenig, wie man ein Geschlecht einfach hat, hat man eine Biographie. Eine Biographie wird vielmehr hergestellt, durch abstrakte und konkrete gesellschaftliche (Vor-)Bilder; durch Erwartungen aus dem sozialen Nahbereich und institutionalisierte Erwartungsfahrpläne, die sozial und kulturell erheblich variieren; durch strukturelle Weichenstellungen, die sich als konkrete materielle, rechtliche und soziale Restriktionen des individuellen Handlungsspielraums rekonstruieren lassen; schließlich durch die reflexive Leistung der Subjekte selbst, ohne deren biographische Arbeit weder soziales Handeln denkbar wäre, noch soziale Strukturen reproduziert werden könnten.“ (Bettina Dausien 1999: 238) Subjektive Gestaltung des Lebens ist insofern abhängig von Arbeit, Nicht-Arbeit und Kulturen (Milieus) und ihrer Institutionalisierung. „Gesellschaft vermittelt sich über Biografie indem sie in ihr so aufscheint, wie das Individuum Gesellschaft erlebt. Dieses Erleben wiederum ist strukturiert durch das Streben nach Handlungsfähigkeit und Integrität. Ich muss schauen, dass ich sozial handlungsfähig, im psychosozialen Gleichgewicht bleibe und auf dem, was ich durchlebt habe, immer wieder einigermaßen aufbauen kann. Schon im frühen Kindesalter sich entwickelnde situative und soziale, später biografische Handlungsfähigkeit wird damit zum offenen wie verdeckten Leitmotiv des Sozialisationsprozesses, wenn man ihn von der Subjektseite her aufschließt.“ (Böhnisch, Lenz und Schröder 2009: 18) In der Biografie ist der Lebensverlauf als dokumentierte Lebensgeschichte enthalten. Als Dimension der Vermittlung von Subjekt und Gesellschaft basiert Biografie darauf, dass Lebensläufen individuelle Entscheidungsprozesse vorausgehen. Biografien ereignen sich immer in der Dialektik (Spannung) zwischen Regelmäßigkeit und Unregelmäßigkeit, Standardisierung und Individualität, Organisiertheit und Spontanität in den Lebensverläufen. Diese Spannung ist mit der Insti-

tionalisierung von Individualität gleichsam sozial verallgemeinert worden und hat den Rang eines nur anthropologischen Festwertes hinter sich gelassen. (vgl. Schefold 1993. In: Böhnisch, Lenz und Schröer a.a.O.:19) „Moderne Biografien entstehen und entwickeln sich durch Anschlüsse an Leistungssysteme, welche die Ressourcen des Lebens in modernen Gesellschaften produzieren und eigene Rationalitäten ausgebildet haben, seien es die der technologisch geprägten Erwerbsarbeit oder der Liebe, die beherrscht und in eine eigene biografische Rationalität eingebaut sein wollen und die jenseits aller Pluralität von Entwürfen und Verläufen auf die Aufrechterhaltung von Autonomie aus sein muss.“ (ebenda)

Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass das Subjekt heute zum gesellschaftlichen Individuum durch sein *Streben nach biografischer Handlungsfähigkeit* wird. Das ist nicht überraschend. Die dargestellten sozialisatorischen Zugänge nehmen jeweils Handlungsfiguren auf. Neu ist, dass die Gesellschaft für den Einzelnen nicht mehr zu kalkulieren ist, wie das beispielsweise noch in der Moderne möglich gewesen ist. Nach der Schule war Bestandteil der Normalbiografie die Ausbildung und der berufliche Werdegang zu dem parallel in der Regel die Gründung der Familie erfolgte. Mit der Entgrenzung von Arbeit, Technik, und Bildung am Übergang zur zweiten Moderne haben sich die Sozialisationskontexte verändert. Zwischenzeitlich unterliegt das Fortkommen im Lebenslauf im Sinne der Aneignung von Welt einer enormen Bewältigungsdynamik, in dem die Bezugskategorien Entwicklung, Raum, Zeit, Arbeit, Geschlecht, Generation und Lebensalter neu zu vermessen sind. (vgl. Böhnisch, Lenz und Schröer 2009: 67 ff). Es ist daher unverzichtbar, die Entgrenzungsthematik aufzunehmen, um die Sozialisationsfigur der Zweiten Moderne sichtbar zu machen.

2.3.2.1 Entgrenzung und biografische Handlungsfähigkeit

Vor dem Hintergrund beschleunigter Informationsverarbeitung (s.o.) ergeben sich für den Prozess der Sozialisation entsprechende Neubestimmungen: Neben die institutionell vorgegebenen Entwicklungsaufgaben und Statuspassagen (Hurrelmann) sind offene biografische Bewältigungsaufforderungen und Aneignungskulturen zu stellen. Als zentrale sozialisationstheoretische Vermittlungsdimension ist in der Zweiten Moderne der Diskurs zur Spannung zwischen gesellschaftlichen Entgrenzungsprozessen und dem subjektiven Streben nach biografischer Handlungsfähigkeit anzusehen. (vgl.: Böh-

nisch, Lenz und Schröer 2009: 68) Bewältigungsaufforderungen und Aneignungskulturen rücken ins Zentrum der Sozialisationslogik, um Handlungsfähigkeit zur Konstruktion der Biografie aufrechtzuerhalten.

Die Komplexität hinter der Entgrenzungsthematik wird zusammenfassend in zwei Übersichten dargestellt. Die Bewältigungsdimensionen und Aneignungskulturen sind aus dem komplexen Kontext, wie Böhnisch, Lenz und Schröer ihn in „Sozialisation und Bewältigung“ (2009) formuliert haben, extrahiert und in Bezug zu Bedeutsamkeiten für die Sozialisation in der Zweiten Moderne gestellt.

Übersicht 1: Entgrenzung und biografische Handlungsfähigkeit

| Thema | Darstellung der Entgrenzung | Bewältigungsaufforderungen und Handlungsfähigkeit zur Aufrechterhaltung der Biografie | Signifikanzen für Sozialisation in der zweiten Moderne |
|--------------------------------|--|--|---|
| Entgrenzung der Arbeit | Familie und Arbeitswelt diffundieren. Keine lebenslange soziale und tariflich berufliche Absicherung. Normalbiografie erfüllt sich nicht mehr durch erwerbsarbeitlichen Beruf, ökonomische Logik wird zur biografischen Haltung. | Wechselnde Tätigkeiten zur Absicherung der materiellen Basis. Beschäftigungsfähigkeit durch Flexibilität erhalten. Identität unabhängig von der Integration in den Arbeitsprozess ausbilden. | Sozialisation ist durch Arbeit nicht mehr die Regel, Konsum tritt z.B. neben die Arbeit als Vermittlungsdimension zwischen Subjekt und Gesellschaft. |
| Entgrenzung der Technik | Transformationsprozess der Welt der Maschinen (Technik I), in der die systematische zweckrationale Benutzung geregelt ist, in die Welt der ergebnisoffenen Technik, in der die Grenzen offen sind und nach vielen Seiten hin Anschlussfähigkeit (Technik II) gegeben ist. Technik II arbeitet hauptsächlich mit Bildern und ermöglicht erlebte Vielfalt. Bilder werden als Wirklichkeit verarbeitet und beeinflussen die soziale Wahrnehmung und die Wahrnehmung von sich selbst (Tully 2003), der physische Marktplatz verschwindet zugunsten des Virtuellen, die Symbiose von Markt und Medium etabliert sich (Haug 2001). | Es wächst der Orientierungsbedarf (Tully), fehlende Bestimmtheit erfordert ständige Selbstkontextualisierung, Anerkennung und Selbstwirksamkeit am Sozialen erreichen, Umwelt durch Soziales formen Reflexives chatten: Befähigung zur Unterscheidung zwischen Sozialem und Kommunikationstechnologie erwerben. Deutungsangebote (Röll 1998) decodieren, das richtige für sich wählen können. Konflikte als sozialgestaltbar regeln und Vermeidung des Ausweichens auf identitätsstiftende digitale Module – weil das eben einfacher ist, als die soziale Gestaltung von Konflikten. | Technik II bestimmt Verhältnis zu Ökonomie, Alltagswelt, sozialen Beziehungen: Parasoziale Formen der Interaktion binden das Subjekt sofort ein, sie bringen Menschen in eine andere Beziehung zu anderen und zur Welt (Tully). Fehlende Anerkennung in der Welt (Institutionen, Machtkonstellationen) führt zur Bevorzugung parasozialer Interaktion. Gefühle, Einbindung und Zugehörigkeit werden in der digitalen Mediennutzung aktiviert. Risiko: soziale Konflikte werden durch verdeckte Handlungsmuster, nicht mehr am Gegenüber ausgetragen (Böhnisch u.a. 2009). |
| Entgrenzung des Lernens | Lernen: zentrale sozialisationstheoretische Vermittlungskategorie der Moderne und der Wissensgesellschaft mit starker Konsumaufforderung. In Kindheit und Jugend zugewiesen, in der Regel in der Schule verortet. Formelles, zertifiziertes Lernen steht für die soziale Platzierung im Lebenslauf oben an. „Integration durch Separation“, um danach auf einer höheren Qualifikationsstufe gesellschaftlich eingegliedert zu werden (Bildungsmorator) | Lebenslanges Lernen lernen, Selbstorganisationskompetenz entwickeln. Umgang mit Wissen und neuen Technologien immer neu erlernen. Kompetenzen, die das gesamte personale und soziale Vermögen biografisch umfassen, ausbilden. Bildungsaufforderungen an der Lebenswelt orientieren und nicht vom Subjekt allein her denken. Die Angewiesenheit auf andere, Wissen und | Eigensinnigkeit des Menschsein bestimmt nicht die Autonomie des Individuums, sondern die anpassungsorientierte Selbstorganisation und ein Bildungsbegriff, der nicht von den Erwartungen der (Arbeits-)Gesellschaft bestimmt ist, sondern von einer die Autonomie des Einzelnen fordernden Gesellschaft. |

| | | | |
|------------------------------------|---|---|---|
| | rium) ist „aufgekündigt“. Lebenslanges Lernen hebt die Grenzen von privatem und öffentlichem sowie lebensweltlichem und am System orientiertem Lernen auf. | Nichtwissen als Basis zum Aktivieren von Lernen und zur Partizipation in den Vordergrund stellen. | |
| Entgrenzung des Politischen | Der Begriff „des Politischen“ verweist auf das Spannungsverhältnis von Macht und Abhängigkeit Interessensartikulation und Durchsetzung von Interessen in Abgrenzung zum Begriff „der Politik“, der auf die politischen Institutionen und Verfahren verweist. Entwicklung strukturiert sich in diesem Kontext über Konflikte. Unter dem Primat der Entgrenzung verlieren Konflikte ihre integrierende Wirkung. Konflikt wird wortlos und folgt ökonomischen und technischen Sachzwängen. | Konfliktfähigkeit, selbstreflexive Perspektivübernahme ausbilden, Empathie. Konflikt und Partizipation als Handlungsaufforderung für Demokratieerkennen. Aktivierung von Teilhabe durch Aneignungskulturen. Bürgeridentität als sozialisatorisches Modell für politische Partizipation entwickeln, Netzwerke als Orte zum Austragen sozialer gesellschaftlicher Auseinandersetzungen. | „Integration durch Konflikt“ (<i>Aufeinander angewiesen sein</i>) ohne sozialisatorische Vermittlungsfunktion, gilt als problemerzeugend und nicht mehr integrationsfördernd. Damit sind sie von der Subjekt - Gesellschaft Ebene in die tiefenpsychologische Ebene als Abwehr und Verdrängung gerutscht. |

In der Übersicht 1 zur Entgrenzung der Arbeit, des Lernens, der Technik und des Politischen wird erkennbar, dass der Umgang mit Zeitabläufen und Raum Veränderungen unterworfen ist. Lernzeiten, wie berufliche Ausbildung beispielsweise - der Jugendphase zugeordnet und in der Regel auf zwei, drei bis fünf Jahre ausgelegt - führen nicht automatisch zum Übergang in das Erwerbsleben. Weitere Lernzeiten beispielsweise in Qualifizierungsmaßnahmen können sich in Ermangelung einer Übernahme in die Arbeitswelt anschließen. Lernaufforderungen mit ihren verschiedenen Bewältigungsaufforderungen können sich über verschiedene Lebensabschnitte erstrecken. Der rasche Wandel gesellschaftlicher Veränderungen induziert insofern Lernen, das sich über das ganze Leben hinzieht. „Neue Lernorte sind zu erschließen, Arbeitszeit, arbeitsfreie Zeit und Familienzeit vermengen sich, virtuelle Zeiten und Räume durchdringen die Zeiten und Räume der territorialen und sozial gebundenen Wirklichkeit.“ (Böhnisch u.a., a.a.O.: 98) Insofern wird deutlich, dass die bisher als selbstverständlich vorausgesetzten Zeit- und Raumstrukturen der Sozialisation einem Wandel unterworfen sind. Deswegen „steht die Sozialisationstheorie vor der Aufgabe, die Entgrenzungsthese auch auf Raum und Zeit anzuwenden.“ (ebenda) „Die Entgrenzung von Raum und Zeit beherrscht die Dynamik der Lebensverhältnisse“ (Geißler 2004: 7). Dabei zeigt sich - wie Böhnisch, Lenz und Schröder vorgeben - „dass die Entgrenzung von Zeit und Raum sowohl Probleme der Vermittlung zwischen Subjekt und Gesellschaft und der biografischen Handlungsfähigkeit freisetzt.“ (Böhnisch u.a. 2009 a.a.O.: ebenda) In Anlehnung an Anthony Giddens (1995) sprechen sie in diesem Zusammenhang von *Entbettung*.

2.3.2.2 Aneignungskulturen im entgrenzten Raum- und Zeitbezug

Das Subjekt steht immer in einer räumlichen und zeitlichen Dimension und muss von da aus jeweils aktuell die wahrnehmbare Vergegenständlichung des Gesellschaftlichen bewältigen. Das Gesellschaftliche begegnet ihm auf vielfältige Art und Weise in seiner materiellen und sozialräumlichen Umwelt. Darin bewegt sich das Subjekt in einer generationalen Ordnung. Die Aneignung gesellschaftlich verdinglichter Realität (z.B. Schule, Ausbildung, Studium, Sicherung existenzieller Basis, Sorge gegenüber Mitmenschen etc.) setzt Bewältigungsaufforderungen frei und erfordert Handlungsfähigkeit zur Aufrechterhaltung der Biografie. Erst dadurch wird der Mensch wirksam, die gesellschaftliche Realität als handelndes Subjekt aufzunehmen. Dieser Prozess der Aneignung geschieht in unterschiedlichen Aneignungskulturen, welche sich in den sozialen Milieus ausprägen.

In der folgenden Übersicht werden Aneignungskulturen in Bezug zu Entgrenzungen von Zeit, Räumen und Generationen getrennt dargestellt und ihre Bedeutung für die Sozialisation der Zweiten Moderne jeweils ausgewiesen. Damit wird die Grundlage für eine Darstellung der Entgrenzung von Kindheit und Jugend geschaffen, die später ausgeführt wird. Die Beantwortung der Frage, wie das hilflose Neugeborene als Subjekt ein gesellschaftliches Individuum wird, kommt so in der Moderne des 21. Jahrhunderts an. Sozialisation entspricht demnach der Aufrechterhaltung biografischer Handlungsfähigkeit durch Bewältigung der Folgen multipler Entgrenzungskontexte.

Übersicht 2: Aneignungskulturen im entgrenzten Raum- und Zeitbezug

| Thema | Darstellung des Entgrenzten | Aneignungskulturen zur Aufrechterhaltung der Biografie durch Handlungsfähigkeit | Signifikanzen für Sozialisation in der Zweiten Moderne |
|-----------------------------|--|--|--|
| Entgrenzung der Zeit | Zeitordnung ist an Erwerbsarbeit gekoppelt. (Rinderspacher 1985) Wegfall der Erwerbsarbeit bedingt Brüche in der Zeiterfahrung (Jahoda u. a., Marienthalstudie). Digitalisierte Zeitrhythmk durch digitale Ökonomie bedroht Handlungsfähigkeit: längere Bildungszeiten, punktgenaue Qualifizierung und Verfügbarkeit im flexibilisierten Arbeitsmarkt provoziert Brüche. Industriegesellschaft prägendes Zeitkorsett (Raasch 1998) beginnt sich aufzulösen. Private Zeit wird ökonomisiert. Menschen sind Teil der Beschleunigungsdynamik (Borscheid 2004). Zeiterfahrung ist im Kontext des Geschlechts manifestiert und stellt | Zeitbewältigung durch Zeitmanagement. Anzahl kurzfristiger Dispositionen steigt (Geißler 2004). Beschleunigungsdruck und -dynamik bewältigen. Elternschaft und Beruf vor dem Hintergrund der „Rush-Hour des Lebens“ (BMFSFJ 2006) bewältigen. Mutter als Managerin des Alltags (Hochschild 2002). Zeitliche Lebensqualität aller Generationen in Balance bringen: selbst, interagierend und Sorge für andere (Zeher 2004). Mobilitätsbedingten Stress bewältigen. Konflikt zwischen Konsumauforderungen und Nachhaltigkeitsauforderungen bewältigen: Dimension der Zukunftsverant- | Entwicklungszeiten und Bewältigungsprobleme werden rigoros durch Verfügbarkeitserwartungen der technologisch transformierten Ökonomie erzeugt. Einbezug Jugendlicher in die technisch-ökonomische Taktung versus eigensinniger psychosozialer Entwicklung und Experimentierräume ist hervorzuheben. Akzeleration: die Vorverlegung der Pubertätsphase ist signifikant. |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | sich jeweils neu ein. | wortung ist individuell biografisch nicht mehr fassbar (Klafki 1995) | |
| Entgrenzung des Raumes | Tätigkeit des Menschen transformiert einen sozialen Ortszusammenhang mit seinen Möglichkeiten und Verwehrungen. (Simmel 1908) Zur Raumerfahrung gehört immer Körperlichkeit. Entfällt Raumerfahrung durch Tendenzen der Entgrenzung in der Arbeitsgesellschaft kommt es zur „Eingeschlossenheit“ in der Körperlichkeit (Depression und Schutzlosigkeit z. B.). Sind Räume für Kinder und Jugendliche belastet und nehmen sie die Verlagerung von Konflikten auf, entlädt sich die Spannung, wenn sie Ausgrenzungserfahrungen machen. Die sichtbare Jugend wird immer weniger präsent (Werlen, Reutlinger 2005). | Kinder und Jugendliche entwickeln sich durch Erweiterung ihrer Lebensräume indem sie auf mehr Vergegenständlichung der Gesellschaft treffen (Deinet / Reutlinger 2006) - erst im Spiel mit seiner räumlich signifikanten Struktur, später in der Peer-Group. Entwicklung von Selbstwert und Selbstwirksamkeit bedarf der Spannung von Erziehung und Eigenleben durch gelingende Aneignung von Räumen. Diese handlungsorientierte Neugestaltung (Auseinandersetzung mit Makro-, und Mikrostrukturen der Umwelt) schafft eine andere soziale Realität. (Alheit 1994) | Räumliche Zugänge erhalten, um Aneignung des Menschen in der Welt - erlebbar und lebensweltlich begrenzt - zu ermöglichen (Sozialisation). Aneignung ist die Aufnahme der materialisierten Umwelt im Sozialraum, in dem sich die gesellschaftliche Realität spiegelt. Der biografische Raum umfasst die Einordnung von Zeiten, Erfahrungen und soziale Gegebenheiten in das eigene Leben, gleichbedeutend mit Biografisierung durch Integrität („ich bin das geworden, was ich wollte“) |
| Virtuelle Räume | Das Internet stellt Interaktion und Mitwirkung ins Zentrum des virtuellen Raumgeschehens. Die Fiktionalität erzeugt reale Kommunikation als Forum in der Alltagswelt der Peer-Group (Göttlich 2004). Alltagskontexte und virtuelle Bezüge vermischen sich. (vgl. Lange, Theunert 2008) Das Internet macht den Nutzer zum Einzigen im Verein mit Millionen Einziger. Das Fiktionale und das Faktische verbinden sich zu einer Kultur der prinzipiellen Erreichbarkeit. Die oszillierenden Bildpunkte lenken von den Machtstrukturen ab. Insgesamt flügt sich also der Komplex der virtuellen Sozialisation in den Kontext digitaler Vergesellschaftung ein. (Böhnisch u.a. 2009). | Pubertät kann in der virtuellen Welt des Netzes ausgelebt werden. Selbstwert und Anerkennung zur Stabilisierung der Selbstdefinition Jugendlicher fördern quasi „Unverwundbarkeit“ im Sinne von Invulnerabilität. Damit können Misserfolgserfahrungen im Bewusstsein, dass sich die Realität nicht wirklich ändert, korrigiert werden (Tillmann 2008). Medienrezeption lässt eine regressive, einfache bis erweiterte Handlungsfähigkeit zur Bewältigung der Biografie zu. Sozialisation <u>mit</u> Medien kann als Form der Aneignung unter dem Paradigma Entgrenzung - Bewältigung - Handlungsfähigkeit verstanden werden (Böhnisch u.a. 2009). | Im virtuellen Raum des Netzes entwickeln Menschen kommunikative Kompetenzen als Ausdruck und in Abhängigkeiten von den gesellschaftlichen Bedingungen. Die Wahl entsprechender Mediennutzungen ist abhängig von der Bewältigungsdynamik: innere Hilflosigkeit führt eher zur Wahl von Medieninhalten, mittels derer bedrohliche Gefühle abgespalten werden können. Eine mediengesellschaftliche Sozialisationsweise ist vorhanden, die dem digitalen Prinzip gehorcht und einen Sozialisationstyp, der vor lauter Punkten das Ganze nicht mehr sieht, durchzusetzen versucht. (Böhnisch u.a. 2009) |
| Entgrenzung der generationalen Ordnung | Generationenbeziehungen haben sozialisatorischen Einfluss. Sie sind für die Tradierung von sozialem Erfahrungswissen und die Verfestigung kultureller Wissensbestände bedeutsam. Sie vermitteln ein Wissen über die soziale Stellung einer Person im Generationengefüge (als Kind einer Familie) und kulturell verfestigter Rollenvorstellungen. (Böhnisch u.a. 2009) Angesichts der Entkopplung lebensweltlicher und arbeitgesellschaftlicher Bezüge rücken die Generationen wieder enger zusammen und sind in entsprechend neuen familialen Bewältigungskonstellationen aufeinander angewiesen (vgl. Liebau 1997; Menz 2009). Intergenerationale Sorge ist aufgrund der Entgren- | Aneignung und damit der Eintritt in die gesellschaftliche Kultur vollzieht sich nicht mehr unbefangen und generationstypisch. Jugend scheint nicht mehr in die Kultur einzutreten, sie reibt sich nicht mehr öffentlich an der Erwachsenenengesellschaft. Viele Jugendliche sind genötigt, sich in ihr zu verbergen. Ihre generationale Besonderheit kann Jugend gerade noch im Konsum ausleben. In der sozialen Entwicklung aber ist sie in einen eigenartigen Spagat geraten: so lange wie möglich in der Familie sein, aus der man sich eigentlich ablösen will, um sich so elastisch wie möglich in die Gesellschaft einzufädeln. Die Phase des sich erst lange Reibens ist | Sozialisationstheoretisch kommt es zu einer Verschiebung: Die junge Generation hatte noch in der Moderne die Kraft, Neues zu kreieren. Sie stellte den Kristallisationspunkt im Zeitverständnis dar. Diese Stellung als strategische Sozialgruppe einer wachstumsorientierten Gesellschaft existiert nicht mehr. Die demografische Gliederung ist eindeutig in Richtung Alter verkehrt und die digitale Struktur der Ökonomie übt Druck auf Jugendliche aus, auf den Punkt qualifiziert ausgebildet präsent zu sein unabhängig der individuellen Bewältigungsquali- |

| | | | |
|--|--|--------------------------------------|------|
| | zung der Lebensalter als wechselseitige Bewältigungsperspektive freigesetzt und führt zu Bewältigungsproblemen, weil der Generationenzusammenhang entgrenzt ist. | entgrenzt. (vgl. Böhnisch u.a. 2009) | tät. |
|--|--|--------------------------------------|------|

Die Entgrenzung von Raum und Zeit kennzeichnet die Zweite Moderne. Es zeigen sich darin Prozesse der Aneignung des Gesellschaftlichen als vergegenständlichte und gesellschaftliche Realität, die von den Subjekten zu bewältigen ist. „Die Verarbeitung des Alltags, die Virtualisierung sozialer Kontexte und die Entzeitlichung und Enträumlichung des Lernens im Lebenslauf verweisen darauf, dass Zeit und Raum in der Sozialisationstheorie nicht mehr kontextgebunden vorausgesetzt werden können, sondern als eigene Variablen behandelt werden müssen. Das Streben nach Handlungsfähigkeit muss immer wieder neu zeitlich erfahren und räumlich verortet werden. Auf die früher gewohnte, die Moderne kennzeichnende soziale Rhythmik der Lebensläufe ist nicht mehr Verlass.“ (Böhnisch, Lenz und Schröer 2009: 99)

Der Blick auf die Entgrenzung des Generationalen bringt im Kontext der biografischen Prozesse zur Lebensbewältigung gegenseitige Sorgeverhältnisse (Zinnecker 1997: 200) hervor. Es gibt heute mehr ältere Menschen als jüngere. Die sich umkehrende Bevölkerungspyramide ist Kennzeichen für diese Entwicklung. Angesichts der Entkopplung lebensweltlicher und arbeitgesellschaftlicher Bezüge rücken die Generationen wieder enger zusammen. Sie sind in entsprechend neuen familialen Bewältigungskonstellationen aufeinander angewiesen (Liebau 1997; Menz 2009). Die Kommunikation strukturiert sich bewusster und in gewünschter gegenseitiger Bezogenheit. Die Pluralität der pädagogischen Verhältnisse zwischen den Generationen trägt zur Auflösung der binären Kodierung Kind-Erwachsener und zur Herausbildung gegenseitiger Sorgeverhältnisse bei. (vgl. Zinnecker a.a.O.: ebenda) Damit ist auch der Generationenzusammenhang entgrenzt.

Das Entgrenzungsparadigma hat Kindheit und Jugend erreicht, was Bewältigungsauforderungen zur Aufrechterhaltung biografischer Handlungsfähigkeit freisetzt.

2.4 Zur Entgrenzung von Kindheit und Jugend

In den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts lösen die Thesen vom „Verschwinden der Kindheit“ (Postman 1983) bzw. des sich Verabschiedens von einer bestimmten Vorstellung von Kindheit und vom Ende der Jugend große Dynamik in der pädagogischen Fachdiskussion aus. (von Trotha 1982, auch Giesecke 1985/1996) Kern dieser Thesen bildet die Überzeugung, dass die Krise auf dem Ausbildungs- und Beschäftigungssektor Kindheit und Jugend erreicht hat und ihre Logik, sich auf das spätere Leben vorzubereiten, nicht mehr durch die gesellschaftliche Übereinkunft eines Moratoriums legitimiert ist. (vgl. Münchmeier 2005: 818) Die Vergesellschaftung der Jugend, ihre gesellschaftliche Indienststellung, steht direkt im Zusammenhang mit den Erfordernissen und Bedürfnissen der Arbeitsgesellschaft. Sie findet als Folge des Veränderungsdrucks auf Eltern direkten Eingang in die Sphären der Kindheit. Insofern bleiben die Krisen der Arbeitsgesellschaft nicht ohne Einfluss auf die strukturellen Grundlagen und den symbolischen Sinnzusammenhang von Jugend und Kindheit, was auch spätere Ergebnisse der Jugendforschung, die 12. Shell Jugendstudie des Jugendwerk der Deutschen Shell 1997 beispielsweise, deutlich gemacht haben.

Zwischenzeitlich, 25 Jahre nach Postman, scheint insbesondere Jugend und auch Kindheit im Kontext bildungspolitischer Diskussionen eine Renaissance zu erfahren, obwohl niemand ernsthaft über Jugendliche diskutiert. Stattdessen werden allgemeine Auseinandersetzungen um die Effektivität von Bildungseinrichtungen, die Gestaltung der Übergänge, die Arbeitslosigkeit junger Menschen und demographische Entwicklungen thematisiert. Hier hat bereits der 12. Kinder- und Jugendbericht 2005 der Bundesregierung strukturelle und strategische Akzente gesetzt und *Bildung von Anfang an vor in und neben der Schule ein Leben lang* eingefordert. „Die Frage: *Wie lang kann die Jugendphase verlängert werden?* (Chrisholm) beschäftigt deshalb nicht nur die Wissenschaft (...), auch die jungen Frauen und Männer selbst müssen sich zunehmend damit auseinandersetzen“ (Walther und Stauber 2002: 113 zitiert nach Schröder 2006: 194). Die Grenzen, welche die Lebensphase Jugend umgeben, scheinen unklar. Die soziale Figur Jugend, von der man sich vor mehr als zwanzig Jahren zu verabschieden begann, ist wieder da und sie ist wieder gefährdet. (vgl. Schröder a.a.O.: 194) Die soziale Figur Jugend, wie sie sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durchgesetzt hat, zerfasert an ihren Peripherien.

2.4.1 Anmerkungen zum Begriff der Kindheit und der Kinder und ihrer Entgrenzung

Der Eintritt in die Schule markiert im allgemeinen Verständnis in Deutschland den Beginn der Kindheit. Davon ist die frühe Kindheit, beispielsweise durch die Teilnahme an vorschulischen Maßnahmen, abzusetzen. Jeder Einschulung geht der „Schuleignungstest“, der die erforderliche kognitive, körperliche und soziale Entwicklung festzustellen versucht, voraus. Damit wird die Legitimation dafür geschaffen, dass Kinder nicht als überfordert sondern „angemessen ausgerüstet“ die komplexen Lernanforderungen bewältigen können, die mit dem Unterricht und dem jungen Schülerdasein verbunden sind. In seinem 1960 erschienenen Buch „L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime“, welches 1975 in deutscher Sprache erschienen ist, greift der französische Historiker Philippe Ariès kritisch auf, dass Schule und Familie das Kind mit vereinten Kräften aus der Gemeinschaft der Erwachsenen zerrren und ihm ab diesem Zeitpunkt die „Offenheit, Indifferenz und Sozialität“ (Ariès 1975: 562. In: Hunner-Kreisel 2008: 32) versagen und es damit unfrei machen. Kindheit ist, wie alle anderen Altersphasen, das Ergebnis gesellschaftlicher Konstruktion und ohne den Blick auf andere Altersgruppen nicht herstellbar. Kindheit hat es nicht immer gegeben – nämlich jener von uns wahrgenommene und wahrgemachte prinzipielle Abstand zwischen Erwachsenen und Kindern. (vgl. von Hentig 1978: 7 ff) Diese Bewusstheit von Kindheit und Jugend als den Abstand zwischen Erwachsenen und jüngeren Kindern hat sich spät entwickelt und wurde erst im 20. Jahrhundert allgemein durchgesetzt. Die Veröffentlichungen von Ariès (1960/1975/1978) haben in der Bundesrepublik die Beachtung der historischen Entwicklung von Kindheit befördert. Kindheit wird demnach von der Phase der frühen Kindheit und von der Jugendphase abgegrenzt. (vgl. Lenzen 2007: 849) Je nach Sichtweise, biologische, entwicklungspsychologische und juristische Perspektive, gelten verschiedene Anfangs- und Schlusszeiten für diese Lebensphase. Der Status Jugendlicher beginnt, hergeleitet aus dem Kinder- und Jugendrecht, mit dem 14. Lebensjahr. Auch setzt die Strafmündigkeit altersbezogen hier ein. Entwicklungspsychologisch wird der Einstieg in die Phase mit der Pubertät in Verbindung gebracht, die heute durchschnittlich im Alter von 12 bis 13 Jahren einsetzt (Baacke 1995).

Fast alle Kinder wachsen in Familien auf. Familie wird als privater Raum angesehen und die Kindheit als ein geschützter und von äußeren Einmischungen ungestörter Lebensabschnitt. Geborgenheit, versorgt zu werden sowie Vertrauen in persönlichen Be-

ziehungen sind die Basis für das Aufwachsen und die Subjektwerdung von Kindern. „Das Private der Familie ist ein abgegrenzter Bereich und ein Ort der Vertrautheit. Kindheit als abgegrenzter Raum entspricht dem bürgerlichen Ideal der Familie. Darin eingeschlossen sind auch die Möglichkeiten und Abgründe des häuslichen Aufwachsens. Private Kindheit bedeutet fürs Erste, den Kindern ihre Einzigartigkeit zuzugestehen, ihnen Rückzüge zu erlauben sowie ihnen ihre Geheimnisse zu lassen. Private Kindheit schließt ferner den Umgang mit Freundinnen und Freunden ein.“ (Andresen 2008/2009 zitiert nach Barthelmes und Jurczyk 2009 in: DJI Bulletin 85 1/2009: 9) Die Gleichaltrigengruppe stellt Entwicklungsaufgaben, die im Erwachsenen-Kind-Verhältnis wegen des natürlichen Machtverhältnisses weniger vorkommen: Diese Aushandlungsprozesse unter den Kindern sind wichtig für die Moralentwicklung und Entwicklung von Codes der Selbstdarstellung und der Verständigung, in denen die widersprüchlichen Erfahrungen mit einer komplexen Gesellschaft verarbeitet werden können. (vgl. Krappmann 1993 in: Honig 2005: 942 f) Kinderfreundschaften sind „mit Schuld und Scham, mit Verrat und Trauer“ verbunden. Freunde und Freundinnen müssen einem auch in der Not beistehen. Das Pflegen von Freundschaften ist demnach eine grundlegende Fähigkeit für ein gelingendes Aufwachsen. Diese Entwicklungsaufgaben stärken den „Eigensinn der Kinder“ sowie „ihre Unverfügbarkeit“. (Berthelmes und Jurczyk a.a.O.: 10). Freundschaften zu pflegen, verschafft Kindern Wohlbefinden und Glücksempfindens, weil Kinder miteinander Geheimnisse haben, geheime Orte und Verstecke sowie nicht mit Erwachsenen zu teilende Erlebnisse und Erfahrungen. Eine gute Freundin ist, „dass man der vertrauen kann und dass sie nicht alles weiter erzählt“ (Monique, 11 Jahre in: Hurrelmann u. a. 2007: World Vision Kinderstudie 2007) Freundinnen und Freunde stehen auf gleicher Augenhöhe und sind unterstützend bei der Bewältigung von Lebenssituationen. Aber auch für diese „Sphäre der privaten Kindheit“ kommt es auf die Bedingungen des Aufwachsens an. Es müssen Gelegenheiten vorhanden sein, Freundinnen und Freunde kennen zu lernen und der Erwerb von Fähigkeiten, Freundschaften zu entwickeln und aufrecht zu erhalten. „Die Kultur der Kinder mit ihren Orten, Medien und Traditionen steht in einem paradoxen Verhältnis zur Verhäuslichung der Kindheit (Zinnecker 1990) und bildet den symbolischen Kontext, in dem Kinder als soziale Akteure ihren Alltag und ihre Lebensführung organisieren.“ (Honig 2005: 943) Der behütende, private Bereich öffnet sich in die Sphäre der Öffentlichkeit: Kinder und Jugendliche finden ihre „peer group“ in der Nachbarschaft und in den Gleichaltrigengruppen der Institu-

tionen der Bildung wie Kindergarten, Schule, Spielplätze, Spielparks, Kinderhäusern und Vereinen.

Die Privatheit der Familie, und damit verbunden der Kindheit, kann für Kinder auch zum Risiko werden. Die begrenzte Sphäre der Familie bringt auch Abweichungen wie Kindesmisshandlungen und Kindesvernachlässigung hervor. Der Bezug zum lateinischen Ursprung des Wortes *privare*, berauben, kann auch als Hinweis darauf gewertet werden, im persönlichen Leben etwas zu entbehren und in übertragenem Sinne „beraubt zu sein“. Die Zunahme des Kindeswohl gefährdender Einzelfälle hat die gesetzgebende Instanz veranlasst, den § 8a¹³ in das SGB VIII aufzunehmen. Allgemein wird im Sprachgebrauch „privat“ mit persönlich, familiär, intim, vertraut, in jedem Fall nicht für die Öffentlichkeit zugänglich und bestimmt, verwendet. Kindheit wird abgegrenzt von der Öffentlichkeit im Privaten mit all seinen Risiken für Kinder erlebt.

Mit den wachsenden Bildungsanforderungen von Wirtschaft, Gesellschaft und von Eltern wird Öffentlichkeit hergestellt. Die Familie, so der 12. Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005), ist das *Basislager für die Bildungskarrieren der Kinder*. Kinder sollen möglichst früh Bildungseinrichtungen besuchen, aber auch den Familien werden diverse bildungsrelevante Aktivitäten abverlangt. Das Ziel *Bildung von Anfang an* fordert Familien heraus. „Es verspricht zum einen soziale Anerkennung sowie eine gesicherte Zukunft, ist aber zum anderen gleichzeitig

¹³ § 8a Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

(1) Werden dem Jugendamt gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen bekannt, so hat es das Gefährdungsrisiko im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte abzuschätzen. Dabei sind die Personensorgeberechtigten sowie das Kind oder der Jugendliche einzubeziehen, soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder des Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird. Hält das Jugendamt zur Abwendung der Gefährdung die Gewährung von Hilfen für geeignet und notwendig, so hat es diese den Personensorgeberechtigten oder den Erziehungsberechtigten anzubieten.

(2) In Vereinbarungen mit den Trägern von Einrichtungen und Diensten, die Leistungen nach diesem Buch erbringen, ist sicherzustellen, dass deren Fachkräfte den Schutzauftrag nach Absatz 1 in entsprechender Weise wahrnehmen und bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos eine insoweit erfahrene Fachkraft hinzuziehen. Insbesondere ist die Verpflichtung aufzunehmen, dass die Fachkräfte bei den Personensorgeberechtigten oder den Erziehungsberechtigten auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken, wenn sie diese für erforderlich halten, und das Jugendamt informieren, falls die angenommenen Hilfen nicht ausreichend erscheinen, um die Gefährdung abzuwenden.

(3) Hält das Jugendamt das Tätigwerden des Familiengerichts für erforderlich, so hat es das Gericht anzurufen; dies gilt auch, wenn die Personensorgeberechtigten oder die Erziehungsberechtigten nicht bereit oder in der Lage sind, bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos mitzuwirken. Besteht eine dringende Gefahr und kann die Entscheidung des Gerichts nicht abgewartet werden, so ist das Jugendamt verpflichtet, das Kind oder den Jugendlichen in Obhut zu nehmen.

(4) Soweit zur Abwendung der Gefährdung das Tätigwerden anderer Leistungsträger, der Einrichtungen der Gesundheitshilfe oder der Polizei notwendig ist, hat das Jugendamt auf die Inanspruchnahme durch die Personensorgeberechtigten oder die Erziehungsberechtigten hinzuwirken. Ist ein sofortiges Tätigwerden erforderlich und wirken die Personensorgeberechtigten oder die Erziehungsberechtigten nicht mit, so schaltet das Jugendamt die anderen zur Abwendung der Gefährdung zuständigen Stellen selbst ein.

auch falscher Trost, insbesondere für diejenigen, die bezüglich der Bildung nicht das einlösen können, was eigentlich für alle versprochen worden ist, nämlich kulturelle Teilhabe und soziale Anschlussfähigkeit an die sogenannte Wissensgesellschaft.“ (Büchner 2009 zitiert nach Barthelmes und Jurczyk a.a.O.: 11) Insofern geht es auch um die von Familien erbrachten Beiträge und wie sie in der Öffentlichkeit Eingang finden. Im Privaten verbergen sich die Leistungen der Familien, die im Öffentlichen überprüft werden und dort bestehen müssen. Und das gelingt nicht immer: „Familie wird überwiegend als ein Ort des Mangels, der Armut, der Gefährdung, des Verlustes gesehen. Eltern seien den Aufgaben der Erziehung und Bildung nicht gewachsen, die Privatheit der Familie löse die Anforderungen nicht ein und aus diesem Grunde müssten die Kinder vom ersten Tag ihres Lebens an öffentlich betreut sowie von früh bis abends beschult werden.“ (Jurczyk 2008 zitiert nach Barthelmes und Jurczyk a.a.O.: 12). Die Öffnungszeiten von Kindergarten und Schule sowie die Arbeitszeiten der Eltern strukturieren die Zeit von Kindern. Die Kontrolle über Zeit ist ein Übergriff aus der Makroebene der Gesellschaft in die Mikroebene. Über das Regulieren von Zeit erfolgt die Kontrolle über Leistungen - beispielsweise bei Hausaufgaben, Tätigkeiten außer Haus, Leistungsanforderungen, Bildungserwartungen von Eltern und Schule.

Kinder werden auch weiterhin hauptsächlich in den Familien aufwachsen. Insofern wird Kindheit Familienkindheit bleiben. Familie erweist sich auch künftig als ein biografischer Ort zum Erwerb kulturellen Kapitals (Bourdieu) als Voraussetzung für eine Teilhabe an der Gesellschaft. Eltern wenden für Bildung erhebliche Kosten auf, weil sie, motiviert durch eigenen Bildungswege und Lebenserfahrungen, Vorstellungen von einem Bildungsstand für ihre Kinder haben, der davon geprägt ist, dass „sie es einmal besser haben sollen, als sie selbst oder mindestens so.“ Das gelingt eben nicht immer: Aufgrund von Ungleichheiten wird in der Privatheit der Familien Exklusivität oder potenzielle Bildungsarmut hergestellt. (Büchner 2009 a.a.O.: 11) Die aktuelle Diskussion um die Bildungsgutscheine für Kinder, deren Eltern Ersatzleistungen (Hartz IV) erhalten, reflektiert diesen Zusammenhang.

2.4.2 Mediale Kindheit und Konsum

Die Durchsetzung des modernen Kindheitsmodells machte aus produktiven alimentierte Kinder. Die politische Ökologie heutiger Kindheit verknüpft das Freisein der Kinder von

Erwerbsarbeit mit dem Eingebundensein der Eltern in den Markt, beispielsweise der Spielzeugindustrie. Der Markt hat die Kinder auch direkt als Konsumenten entdeckt und spricht sie an, als wären es Erwachsene. Dies verschränkt sich mit den elterlichen Erwartungen an frühe Selbständigkeit und einer radikale Verschulung des kindlichen Lebenslaufs sowie mit Vorstellungen eines frühen Einstiegs in Ausbildung und Beruf. Die Zugänge zu Erwerbsmöglichkeiten stellen sich allerdings zusehends prekär dar. Entscheidungen über Lebenswege erhalten bereits früh eine strategische Bedeutung. (vgl. Honig a.a.O.: 934)

Die Kommerzialisierung und als Ausdruck und Folge davon die Mediatisierung kindlicher Sphären wird zu einer Belastung im klassischen Kindheitsmodells, wenn die Filterfunktion der Eltern eingeschränkt oder sogar aufgehoben wird. Der direkte Fernsehkonsum und der uneingeschränkte Zugang zum Internet erhalten hierbei eine zentrale Bedeutung. Erfahrungswelten der Erwachsenen sind von den Erfahrungswelten der Kinder nicht mehr abgegrenzt. „Die Entwicklung des Gebrauchs von modernen elektronischen Medien wie beispielsweise das Fernsehen wirkt sich zerstörend auf jedes Geheimnis des Erwachsenenlebens aus: Ohne Geheimnisse aber könne es so etwas wie Kindheit (andererseits) nicht geben; denn für die Entstehung der Kindheit sei historisch gerade ein Vorgang dingfest zu machen, der das Erwachsenenleben von dem der Kinder trennt habe: die Entstehung der Literatur. Mit der Erfindung der Buchdruckerkunst sei die Schriftkundigkeit zu einem Charakteristikum der erwachsenen Welt geworden. Um in diese Welt einzudringen, habe es für die jungen Menschen eines längeren Ausbildungsvorgangs bedurft, der Schulzeit, die sich gewissermaßen zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus geschoben habe.“ (Lenzen 2007: 853) Dieser Zusammenhang zwischen den Generationen ist entgrenzt.

Postman erregt 1983 mit dem Buch „Das Verschwinden der Kindheit“, in dem er die Massenmedien für das Auflösen der Grenze zwischen der Welt der Erwachsenen und der Kinder verantwortlich macht, Aufsehen. Die Kindheit werde entzaubert und falle dem Diktat der Unterhaltungsindustrie zum Opfer. „Es ist für die elektronischen Medien unmöglich, irgendwelche Geheimnisse zu bewahren“. In seinem später veröffentlichten Buch „Wir amüsieren uns zu Tode“ (1985) beschreibt Postman die Phänomene der schönen neuen Medienwelt und bringt darin sein Unbehagen über die mächtiger werdende Unterhaltungsindustrie zum Ausdruck. Die Auswirkungen des Fernsehens auf

Wahrnehmung, Einstellung und Verhalten von Kindern und Erwachsenen sind immer wieder auch dann Thema, wenn sie sich als sozialisatorische Phänomene in den Menschen manifestieren. Bereits 40 Jahre vor Postman haben Max Horkheimer und Theodor W. Adorno kritisch auf die Wirkung der Medien hingewiesen: „Die Gewalt der Industriegesellschaft wirkt in den Menschen ein für allemal. Die Produkte der Kulturindustrie können darauf rechnen, selbst im Zustand der Zerstreuung alert konsumiert zu werden. Aber ein jegliches ist ein Modell der ökonomischen Riesenmaschinerie, die alle von Anfang an, bei der Arbeit und der ihr ähnlichen Erholung in Atem hält.“ (Horkheimer und Adorno 1944/ 2008: 135). Nach Horkheimer und Adorno „(wird) die ganze Welt durch das Filter der Kulturindustrie geleitet. Die alte Erfahrung des Kinobesuchers, der die Straße draußen als Fortsetzung des gerade verlassenen Lichtspiels wahrnimmt, weil dieses selber streng die alltägliche Wahrnehmungswelt wiedergeben will, ist zur Richtschnur der Produktion geworden. Je dichter und lückenloser ihre Techniken die empirischen Gegenstände verdoppeln, umso leichter gelingt heute die Täuschung, daß die Welt draußen die bruchlose Verlängerung derer sei, die man im Lichtspiel kennenlernt. Seit der schlagartigen Einführung des Tonfilms ist die mechanische Vervielfältigung ganz und gar diesem Vorhaben dienstbar geworden. Das Leben soll der Tendenz nach vom Tonfilm nicht mehr sich unterscheiden lassen.“ (Horkheimer und Adorno a.a.O.: 134)

Das Monopol der Eltern auf Umweltvermittlung und die Filterfunktion sind heute wie damals relativiert. Medienprodukte gewinnen heute in der Gleichaltrigenkultur Bedeutung. Es wird mit ihnen kommuniziert, Gefühle werden artikuliert, Identitäten formuliert und Entwicklungsaufgaben bearbeitet. „In postmodernen Dienstleistungsgesellschaften verwischt sich die Trennung von Spielen und Lernen einerseits und Arbeiten andererseits und damit die Trennung von Welten der Kinder und der Erwachsenen. Markt und Medien werden so zu Szenen eines Wechselspiels von kulturindustrieller Steuerung und „Sozialisation in eigener Regie“. (vgl. Hengst 1996: 125)

Dieser Blick auf Kindheit und Kinder lässt sich zusammenfassen als Kindheit in seiner Zweigleisigkeit von Ausdehnung und Verlust des Schutz- und Vorbereitungsraums. „Integration durch Separation“ (Böhnisch 2003: 299, auch Hornstein 1985) hat seine Gültigkeit eingebüßt. Familienzugehörigkeit, das sozialstaatliche Betreuungs- und Bildungssystem, Arbeits- und Konsummarkt sowie die soziale Welt der Kinder bringen

Bewältigungsanforderungen hervor, die die generationale Trennung von Kindern und Erwachsenen entbettet. Der Blick geht in Richtung auf Konzepte zur Bewältigung des Alltags und der nächsten Schritte auf dem Weg in die Gestaltung von Zukunft.

2.4.3 Anmerkungen zum Begriff der Jugend, der Jugendlichen, ihrer Identitätsbildung und ihrer Entgrenzung

Der Begriff des Jugendlichen beinhaltet eine Vielzahl unterschiedlicher junger Menschen. Sie alle eint ihr Lebensalter. Das Jugendalter ist von der Kindheit und vom Erwachsenenalter abzugrenzen. Das Lebensalter vom Beginn der Jugendzeit und ihrem Ende ist das zentrale Merkmal von Jugend, welches in der Regel allgemein und nicht gesetzlich, etwa bei 13 - 25 Jahren angegeben wird und im Alltag mit dem Begriff „Jugend“ zusammengefasst wird. Jugend wird so als spezifische Lebensaltersgruppe begriffen. Allerdings bleibt bei einer allein auf das Alter bestimmten Definition von Jugend unscharf, was für Jugend tatsächlich wesentlich ist, vor welche Herausforderungen Jugendliche gestellt sind. „Was Jugend bedeutet - und zwar sowohl für die Gesellschaft als auch für die jungen Menschen selbst - wird weitaus stärker durch [...] gesellschaftliche Muster, durch die Vergesellschaftung der Jugendphase, bestimmt als durch das Lebensalter selbst. [...] Ziel von Jugend ist vor allem die Herausbildung einer stabilen Persönlichkeit und einer integrierten Identität, um in einer sich individualisierenden, äußere soziale Kontrollen und festlegende Milieus abbauenden Gesellschaft bestehen zu können, sowie die für das (ökonomisch) selbständige Erwachsensein unabdingbare Herstellung von beruflichen Qualifikationen und Kenntnissen für Erwerbsarbeit, aber auch von sozialen Fertigkeiten und Kompetenzen für das Leben in der Arbeitsgesellschaft.“ (Münchmeier 2005: 816) Es brauchte eine lange Zeit, bis Jugend als Lebensphase gesellschaftlich anerkannt wurde und als ein Zeitabschnitt, der junge Menschen von der Erwerbsarbeit freisetzt und insofern als Vorbereitungszeit zum Eintritt in die Arbeitsgesellschaft zu verstehen ist. Die Jugend der Mädchen ist hiervon weniger betroffen gewesen. Ihre Bestimmung entsprach der Vorbereitung ihre Aufgaben im Haushalt und als Mutter. „Ähnlich lagen die Verhältnisse für die ländliche Jugend: aufgrund der durch Familienbetriebe geprägten ökonomischen Struktur des Landes wurden Jugendliche dort sehr viel früher dem Zwang zur Mitarbeit ausgesetzt als in der Stadt. Entsprechend wenig bildete sich dort eine eigenständige Jugendkultur aus, bleibt Jugend stark erwachsenenorientiert.“ (ebenda)

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gilt die Vorstellung von Jugend als eine angemessene Form männlichen Jungseins durch die Ausprägung strenger Fabrikdisziplin, strammen Exerzierens und Marschierens sowie verinnerlichter von kriegerischem Kampf besetzter Ideale. So beschreibt Jürgen Zinnecker (In: Levi und Schmitt, Bd. 2 1995: 460 ff), quasi als Metamorphose von Jugendlichen, Jugend. Später entstehen neue Typen des männlichen Jugendlichen in der Ausprägung als „körperbezogene Selbstrepräsentation junger Stadtbürger in Angestelltenkultur oder neuer Dienstleistungsklasse.“ (ebenda) Die unterschiedlichen Vorstellungen über Jugendliche und ihre Stile sind Ausdruck der Vielfältigkeit jugendlichen Lebens. Die Vorstellungen über Jugend erfahren „in Abhängigkeit von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen [...] Veränderungen: Jugend wird zum Hoffnungsträger, zur strategischen Gruppe oder zur Projektionsfläche kollektiver Ängste.“ (Stauber und Walther 2002: 125 zitiert nach Hunner-Kreisel 2008: 41) Jugend ist eine gesellschaftliche Konstruktion. (vgl. Wirklichkeit und Alterswelt bei Berger und Luckmann 2004: 21 ff) Diese Konstruktion ist das Ergebnis von Wandlungsprozessen und variiert demnach in Abhängigkeit von historischen und kulturellen Faktoren, sowie von sozialer Schicht- und Geschlechtszugehörigkeit (vgl. Münchmeier a.a.O.: 816 f). „Die Jugend gibt es nicht“. Es ist nur möglich, von Jugendlichen zu sprechen. Zu verschieden sind die Erscheinungsformen Jugendlicher in der Öffentlichkeit.

Es sind sehr viel Jugendlichen auszumachen und noch mehr Trends in jugendkultureller Hinsicht. Klaus Farin (Archiv der Jugendkulturen, Berlin) spricht von über 400 Trends. Wilfried Ferchhoff (2007) beschreibt auf 112 Buchseiten 19, die hier lediglich aufgereiht werden, ohne sie ausführlicher zu beschreiben. Jugend ist demnach im ambivalenten Sinne individualisierte Jugend, Schul- und Bildungsjugend sowie auch arbeitsferne Jugend. Sie ist (auch) Gegenwartsjugend und Leitbild- und Expertenjugend und verfügt als eine spezielle Jugend über Kaufkraft- und Konsumlaune. Jugend stellt sich als alltagskulturell vermittelte Jugendkulturjugend dar, ist alltagspragmatisch familiäre Versorgungs- und umsorgte Mutterjugend. Insofern in Partnerschaften und familiären Zusammenhängen emotional aufgeladene und psychosoziale Nutzenfunktionen gewinnende Jugend. Jugend ist Gleichaltrigenjugend (peer), ist weibliche und männliche, aber auch androgyne und metrosexuelle Jugend und sexuell aktive Jugend. Jugend ist auf Autonomie zielende liberalisierte, aber auch in postautoritären Zeiten permissive (Erziehungs-)Jugend. Sie ist eine Multi-Media-Jugend, lebt als Patchwork-Jugend und ist eine

sprachlose Jugend. Sie ist ego- und ethnozentrische Jugend und als Jugend eine jugendpolitisch vergessene. Jugend ist (was die konventionelle Politik betrifft) parteien-, schon weniger politikverdrossen und, so gesehen, keine politikabstinente Jugend. (vgl. Ferchhoff 2007: 286 bis 398) Wenn im weiteren Verlauf von Jugend gesprochen wird, ist diese Differenziertheit mitzudenken. Angesichts dieser Differenziertheit liegt die Problematik gegenwärtiger Heranwachsender also darin, vor dem Hintergrund des Aufweichens traditioneller Lebensverhältnisse Anforderungen im Sinne von Selbstbildung zu bewältigen. Das Erreichen der soziokulturellen und der ökonomischen Selbstständigkeit, verbunden mit der Qualifizierung zum Eintritt in das Erwerbsleben, sind traditionell Entwicklungsziele der Jugendphase. Bis zum Einsetzen der Zweiten Moderne verlief dieser Prozess normalbiografisch: Kindheit und Jugendphase, Schulzeit, Eintritt in die Erwerbsarbeit, Auszug aus dem Elternhaus, Erwerbsarbeit, Heirat, eigene Familie und Rente. Ein bildungsoptimistischer Lebenslauf folgte dem Lebensmotto der verschobenen Belohnung durch Verzicht: „Wer heute verzichtet, wird morgen durch bessere soziale und berufliche Chancen belohnt.“ Diese Vorenthaltung von Selbstständigkeit wurde nach dem Prinzip der verschobenen Belohnung als Lernmotivation genutzt und ist heute nicht mehr gültig. (vgl. Böhnisch und Münchmeier 1992: 65 ff) „Die moderne Gesellschaft stellt die Chance zur Individualität bereit, ohne freilich eine institutionell wirksame, sozial verlässliche Garantie für den Erfolg der biografischen Projekte zu übernehmen.“ (Böhnisch, Lenz und Schröer 2009: 18)

Fachkräfte in den Bildungsinstitutionen sind vor diesem Hintergrund vor neue Herausforderungen gestellt, denn Kinder und Jugendliche müssen nach wie vor ausreichend zum Lernen für ihre berufliche Qualifikation motiviert werden, ohne eine Sicherheit zu haben, nach der Schule einen Anschluss zu finden. Ein Merkmal der Individualisierung ist, wie Keupp feststellt, eine Tendenz zur Vereinzelung und zur gegenseitigen Abschottung. (vgl. Keupp 1990: 12) Ulrich Beck erklärt, dass ein interindividueller Konkurrenzdruck Austauschbarkeit vermeiden soll. So möchte jeder Einzelne bereits als Kind oder Jugendlicher durch die Betonung der eigenen Besonderheit und durch die Inszenierung von Einmaligkeit und Individualität seine Austauschbarkeit verhindern. (vgl. Beck 1986: 46) Dies kommt zum Beispiel in ausgeprägtem Maße in der Pluralität jugendspezifischer Szenen zum Ausdruck (Ferchhoff), die ihre Individualität durch Kleidung, Musik, etc. präsentieren. Die Konzentration auf die Selbstentfaltung kann Jugendliche in Konflikte zu anderen, die ebenfalls um eine erfolgreiche Selbstdarstellung konkurrieren,

bringen. Die Gefahr des sozialen Ausschlusses ist laut Fend für Jugendliche gleichzeitig besonders beängstigend und kann psychosoziale Konflikte auslösen. (vgl. Fendt 1988: 299 f) Im Zuge der Individualisierung ist der Maßstab für eine gelingende Lebensbewältigung zunehmend ein erfülltes Leben. Es ist nicht zu erwarten, dass vor dem Hintergrund der Differenzierung, Pluralisierung und Individualisierung von Gesellschaft und Jugend eine Rückkehr zur bürgerlichen Normalbiographie erfolgen wird. Das Jugendalter ist in dem Maße verschwunden, wie sich Jugendleben als Lebensform fragmentiert hat. (Ferchhoff) Soziologisch wird Jugend insofern als mit gesellschaftlichen Funktionen ausgestattete Übergangszeit zwischen Kindheit und Erwachsenenesein gerahmt. Diese auch als Moratorium bezeichnete Zeit weitet sich aus. Darüber hinaus enthält der Begriff Jugend eine Fülle umgangssprachlicher Assoziationen. Diese werden hier ebenfalls lediglich verkürzt aufgereiht und nicht weiter kommentiert. Gerade die Vielfalt der Aufzählung beeindruckt, weil im Begriff Jugend sehr Verschiedenes aufleuchtet (Ferchhoff 2007: 91 f): *„1. eine bestimmte Altersgruppe mit eigenen Bedürfnissen. 2. eine Entwicklungsphase, wobei es um die Bewältigung von Reifungsprozessen oder im Zuge des Vervielfältigens um die Bewältigung von gesellschaftlich vordefinierten Anforderungen und Entwicklungsaufgaben geht - insbesondere auch was Zeitpunkt und Abfolge betrifft. 3. eine Altersperiode, die ihren Abschluss findet, sobald das Subjekt aus der Altersschicht in einen gesellschaftlich höheren Status überwechselt, der durch seinen Beruf, sein Einkommen und Erziehung etc. bestimmt wird. (Havighurst 1972 und Parsons 1964 zitiert nach Ferchhoff 2007: 92) 4. das Gewinnen eines stabilen Selbstbewusstseins bzw. von Ich-Identität, die im Rahmen krisenhafter Auseinandersetzungen mit der inneren Natur, dem sozialkulturellen Wertsystem und der äußeren Umwelt Innen- und Außenwelt funktional zusammen bringt. 5. Ein potentiell krisengefährdeter Lebensabschnitt, der gesellschaftlich-institutionell durch pädagogische Hilfestellungen und Schonräume in einer Art pädagogischen Provinz abgesichert, aber auch kontrolliert und sanktioniert wird. 6. Ein institutionalisiertes psychosoziales Moratorium bzw. ein gesellschaftlich organisierter pädagogischer Freiraum, indem der „zweite Schritt ins eigentliche Leben“ mit pädagogischen Maximen über das Erfahrungswissen hinaus planmäßig etwa durch Bildung und Ausbildung auf Zukunft vorbereitet wird. 7. das Akzeptieren der eigenen körperlichen Entwicklung und Erscheinung; 8. die Aufnahme von Peer-Beziehungen und intimer Beziehungen. 9. das Entstehen eigener Wertorientierungen und Zukunftsplanungen. 10. die Ablösung von der Herkunftsfamilie und die prozessuale Hinwendung zur eigenen Familienrolle. 11. eine soziale Gruppe, Gang, Bande, Clique,*

Szene oder Gegen-, Teil- oder Subkultur mit bestimmten auffälligen Merkmalen. 12. eine im Rückblick häufig emotional aufgeladene Phase des eigenen Lebenslaufs. 13. eine dynamisch-bewegungsfreudige Komponente des Menschseins, altersunabhängig verstanden als Jugendlichkeit. 14. eine individuelle Entwicklung einer normalen Biographie und zugleich eine „individuelle Reaktion auf die sozialen Umstände von Entwicklung.“ (Abels 1993: 23 zitiert nach Ferchhoff 2007: 92) Von „der Jugend“ zu sprechen ist insofern eine wenig präzise Beschreibung des Begriffs Jugend. Im Folgenden wird auf Jugend und die Identitätsbildung, Jugend und die Bedeutung des sozialen Netzes sowie Jugend und Arbeitswelt eingegangen.

2.4.3.1 Jugend und Identitätsbildung im sozialen Moratorium

Die Entwicklungspsychologie Freuds ermöglicht die Konstruktion einer „Zeit der Jugend“ als Phase von Krisen und Erfahrungen zur inneren Reifung (Pubertät). Insofern hat das Jugendalter eine Bedeutung für Prozesse der Identitätsbildung. Diese Annahme fand ihren Ausgangspunkt in den jugendtheoretischen Studien Erik H. Eriksons, der, von der Psychoanalyse geprägt, in seinen Forschungsarbeiten zur Ich-Identität, diese als Ausprägung im Individuum in Abhängigkeit von historisch-gesellschaftlichen Veränderungen sieht. Identität entsteht in der Interaktion der Subjekte, wie uns Mead zu verstehen gelehrt hat, und als Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt. Die in der Interaktion erworbene Fähigkeit, reflexiv Anteile der eigenen Person anzuerkennen und zu festigen, ist gleichbedeutend mit der Ausbildung von Selbstbestimmung und stellt einen wesentlichen Schritt des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter dar. Dieser Entwicklungsschritt geht immanent mit einer Krise einher, die im Rahmen eines psychosozialen Moratoriums, also eines zeitlichen Aufschub zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus, zu bewältigen ist. (vgl. Erikson 1966/1973: 137 f) Das Moratorium als „institutionalisierter Schonraum“ ermöglicht Entwicklung. Insbesondere erfolgt in dieser Zeit die Auseinandersetzung mit Identifikationen aus der Kindheit. „Das Kind pflegt sich in den verschiedenen Stadien seiner Entwicklung mit gewissen Teilaspekten der Menschen zu identifizieren, die, sei es in Wirklichkeit oder in der Phantasie, am stärksten auf es einwirken. [...] Die Identitätsbildung schließlich beginnt dort, wo die Brauchbarkeit der Identifikationen (aus der Kindheit, C.H.) endet. Sie entsteht dadurch, daß die Kindheitsidentifikationen teils aufgegeben, teils einander angeglichen und in einer neuen Konfiguration absorbiert werden, was wiederum von dem Prozeß abhängt, durch den

eine Gesellschaft (oft mittels Untergesellschaften) den jungen Menschen identifiziert, indem sie ihn als jemanden annimmt und anerkennt, der so werden mußte, wie er ist.“ (Erikson a.a.O.: 139 f) Die Voraussetzung hierfür (der Preis) ist allerdings die Anerkennung des gesellschaftlichen Erbes durch das Individuum. Andernfalls führt Missachtung zum Ausschluss. Erikson spricht in diesem Zusammenhang von grausamer Rache durch die Gesellschaft.

Insbesondere im Erziehungsprozess muss die Möglichkeit für Jugendliche bestehen, dass sie ihre Eigeninteressen und Eigentätigkeiten einbringen können. Im Moratorium selbst zeigen sich die Grenzziehungen zwischen den Altersgruppen und ihrer „Raumaneignung und -zuweisung“. Fließen diese Grenzen zwischen den Generationen ineinander, kommt es zur Entgrenzung von Kindheit und Jugend: Aus der Entwicklungs-kindheit bzw. -jugend wird die Bewältigungskindheit und -jugend. Indikatoren für das Wirken des Entgrenzungsparadigmas sind der Transfer der Armut in die Sphären von Kindern, der Gewalt gegen sie und, als Folge der Entbettung der Familien von Arbeit und der Generationen (s.o.), die Bewältigung des Alltags insgesamt.

Das mit der Jugendphase verbundene Passieren der Grenzen vom Kind zum Erwachsenen, von der Schule in den Beruf, von der Herkunftsfamilie zu Partnerschaft und zur Gründung einer eigenen Familie ist nicht leichter geworden. Diese Bewältigungskontexte unterliegen in Abhängigkeit zu gesellschaftlichen Entwicklungen bedeutsamen Wandlungsprozessen. Einem Teil der Jugend scheint die Anpassung und Bearbeitung (Bewältigung) der Zumutungen nicht zu gelingen. Die vielfältigen Differenzierungen nach Geschlecht, ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital und Herkunft (Bourdieu 1983: 49 ff) entscheiden über das Maß von Ausgrenzung von gesellschaftlicher Teilhabe bzw. Partizipation und Integration. Außerdem hat sich Jugend als inhomogene Gruppe (s.o.) je nach individueller Bewältigungskraft einzelner Jugendlicher bis zum Ende des dritten Lebensjahrzehnts ausgedehnt, was insbesondere der Herkunftsfamilie und den Jugendlichen selbst enorme Bewältigungsanstrengungen abverlangt.

2.4.3.2 Jugend und das Netz der Beziehungen

Die Herkunftsfamilie - gerade für Jugendliche als fester Hintergrund in der Zeit der Jugend mit ihren Funktionen als Lern-, Übergangs- und Experimentierphase zur Ausbil-

dung sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapitals (Bourdieu) - hat ihre Qualität als selbstverständlicher Rückzugsraum mit Stabilisierungsfunktion eingebüßt. Sie ist es immer seltener. Zunehmend wichtig wird für Jugendliche deshalb inzwischen das informelle Lernen außerhalb der Schule. Angesichts solcher Unsicherheiten und Herausforderungen an eigenständige und flexible Lebensplanung steigt das Bedürfnis nach informellen sozialen Netzwerken. Weil Jugendliche heute selbst stärker als früher ihren Bildungsgang, Berufsweg und ihr Partnerschaftsmodell ausgestalten müssen, sind sie auch mehr auf Orientierungshilfen und Rückhalt im Familien- und Freundeskreis angewiesen. Diese sozialen Beziehungen können bei der alltäglichen Lebensbewältigung helfen und gelegentlich zu „Ausfallbürgern“ bei verminderten institutionellen Leistungen werden. Umso problematischer ist es, wenn solche Netze fehlen, durchlöchert oder überfordert sind bzw. wegen der Mobilitätswänge (Sennett) reißen. Durch die neuen Informationstechnologien ist man zwar zeitlich und räumlich unbegrenzt verbunden, technische Vernetzung allein schafft aber noch keine stabilen Beziehungen.

2.4.3.3 Jugend und die Krise der Arbeitsgesellschaft

Die Gesellschaft separiert Jugend aus dem Bereich der Produktion. Die Absicht ist, Jugendliche dem Prinzip nach auszugliedern, um sie auf die Integration in die Gesellschaft vorzubereiten. „Jugendliche sollen Identitäten und spezifische Arbeitsvermögen gleichermaßen hervorbringen und entwickeln können, wobei die Logik des Sozialisationsprozesses eine andere ist, als die des Produktionsprozesses.“ (Böhnisch 1982: 86) Treten bei der Bewältigung der Polarität von Sozialisation und Produktion Probleme, Krisen und Konflikte auf, so Böhnisch 1982 weiter, „können diese als ‚separate‘ jugendtypische Konflikte und Jugendprobleme ausgesondert werden.“ (ebenda) Richard Münchmeier (2005) führt hierzu 20 Jahre später aus, dass „die Krisen im Erwerbsarbeitssektor, Arbeitslosigkeit, Globalisierung, Rationalisierung und Abbau oder Verlagerung von Beschäftigung nicht mehr bloß Belastungen des Erwachsenenlebens sind, von denen Jugendliche in einem Schonraum entlastet ihr Jugendleben führen können. Sie haben inzwischen vielmehr das Zentrum der Jugendphase erreicht, indem sie ihren Sinn in Frage stellen.“ (Münchmeier 2005: 818) Insofern ist die soziologische Figur der Jugendphase mit der Entwicklung der Produktionsweise und letztlich der Arbeitsgesellschaft verknüpft: „Wenn die Arbeitsgesellschaft zum Problem wird, dann muss auch die Jugendphase als Phase der biografischen Vorbereitung auf diese Gesellschaft zum

Problem werden. Jugendforschung zeigt deutlich, dass mit Blick auf ihre Zukunftsperspektiven die Jugend von allen Problemen am meisten die Probleme der Arbeitswelt beschäftigen und nicht die klassischen Lehrbuchprobleme der Identitätsfindung, Partnerwahl und Verselbständigung. Dies zeigt die neue Schwierigkeit der Jugendphase an: problematisch wird es, sie beenden zu können, wenn der Arbeitsmarkt den Übergang in die Selbständigkeit des Erwachsenseins ökonomisch nicht mehr verlässlich sichert.“ (ebenda)

Die Entgrenzungen in Arbeitswelt, im Lernen und in den privaten Lebensführungen (s.o.) machen die Übergänge ins Erwachsensein für viele Jugendliche länger, unstrukturierter und unsicherer. Die Wirksamkeit des Entgrenzungsparadigmas löst ein Streben nach biografischer Handlungsfähigkeit aus, das wechselnden Bewältigungsdynamiken unterworfen ist. Mitzuhalten, dabei zu sein und sich Optionen offen zu halten, ist für viele Jugendliche die Devise. Aus der Statuspassage Jugend (Hurrelmann), in der eine soziale Integrations- und eine Berufsperspektive zumindest erreichbar erschienen, ist für viele ein Bewältigungsraum geworden. Junge Menschen sollen früh und zielgerichtet „auf den Punkt“ ausgebildet und verfügbar sein. Wie sie dahin kommen, ist jedoch ihnen selbst überlassen und ob sie damit abgesichert sind, bleibt offen. Der föderative Sozialstaat hat seine Funktion als Kulminationspunkt mit seiner Zuständigkeit für alle gesellschaftlichen Ansprüche und Anziehungspunkt zur Regelung sozioökonomischer Konflikte und persönlicher Krisen, beispielsweise durch Förderung von Ausbildungsplätzen im Wege der Ausbildungsabgaben von Unternehmen und Ermöglichung eines freien Zugangs zu Universitäten, ohne horrende Studiengebühren zu erheben, verloren. Gleichwohl sind auch gesellschaftliche Sphären des sozialpolitischen Konfliktpotentials auszumachen: Verbraucherboykotte, Betroffenendemonstrationen und Arbeitskämpfe. Diese Konfliktsphären „sind aber nicht mehr durch den Grundwiderspruch von Arbeit und Kapital geprägt, sondern in den Dimensionen von Konsumansprüchen und Gruppenbefindlichkeiten gefasst.“ (Böhnisch; Schröder; Thiersch 2005: 101) Vielen jungen Menschen gelingt es erst weit nach der Jugendzeit instrumentelle Qualifikation und Lebensperspektive halbwegs zu verbinden und evtl. doch noch „Verfügbarkeit zu erzielen“. Allerdings gibt es für eine Vorstellung von Jugend, welche (Aus-)Bildung, (Erwerbs-)Arbeit und Freizeit im Leben von Jugendlichen - normalbiografisch gedacht - in eine Reihe bringt und in der die Übergänge jeweils sozial- und bildungspolitisch gesteuert werden, keine Anzeichen.

Mit der lebensweltbezogenen Unbestimmtheit, die die einzelnen Jugendlichen bewältigen müssen, entsteht eine Figur der Lebensbewältigung in der das Streben und der Kampf nach Selbstwert, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit im Jugendalter eine sehr hohe Bedeutung erfährt (s.u.). Vor diesem Hintergrund und der gegenwärtigen Akzentuierung in der Bildungsdiskussion mit Priorisierung auf die Effizienz im Bildungswesen, muss es darum gehen, die Angebote zu stärken, in denen Jugendlichen Bildungsgelegenheiten eröffnet werden, die ihnen ihre Erprobungsräume lassen.

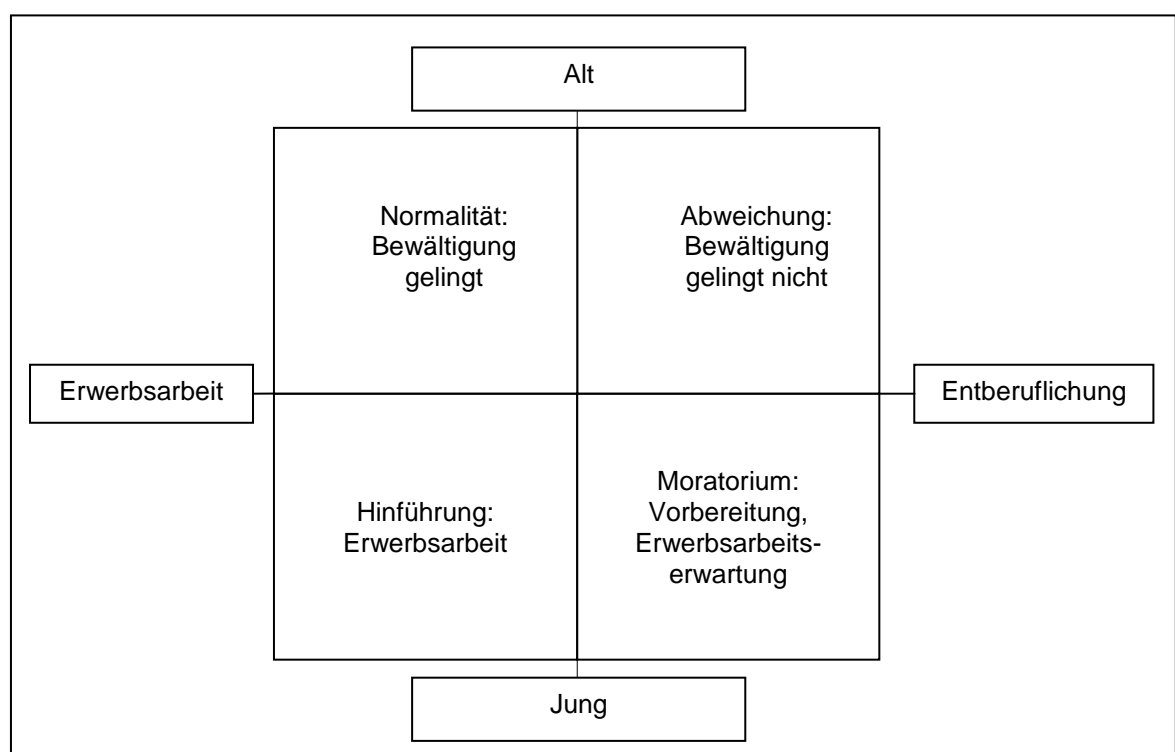
Das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit in seiner gesamten Komplexität fördert genau diese Prozesse. Die gesellschaftlichen Sozialisationsinstanzen müssen den Bedingungen des Aufwachsens Rechnung tragen und neue Bildungsziele kreieren. Sowohl die Ausprägung von Individualität, als auch solidarisches Verhalten ist zu induzieren. Die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und die Fähigkeit zur selbstständigen Orientierung in der komplexen Gesellschaft gehören dazu. (vgl. Holtappels 1994: 33 ff) Von der Position her, Bewältigungsformen aufzunehmen und Raum für ihre jugendkulturellen Aneignungsprozesse zur Verfügung zu stellen, kann auch in Zukunft die Jugendarbeit ihr Verhältnis zu den anderen Bildungseinrichtungen bestimmen (vgl. Böhnisch und Schröer 2004: 193 ff).

2.4.4 Zusammenfassung

Im Verständnis von Sozialisation in der Ersten Moderne generiert die Sozialisationslogik bestimmte Abläufe und Entwicklungen der Persönlichkeit des Menschen als Ergebnis der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt und mit sich selbst. Sie ist durch die industriell-kapitalistische Wirtschaft, eine demokratische Grundordnung sowie wissenschaftlichen und technologischen Institutionen gekennzeichnet. Das sozialisationstheoretische Konzept dieser Zeit entspricht eines sich linear entwickelnden Lebenslaufs von Kindheit und Jugend über Erwachsenenalter und Seniorenschaft. Diese Lebensphasen basieren auf institutionalisierten Bildungs- und Erwerbsarbeitserwartungen und auf dem Wunsch nach Erwerbsarbeit selbst. Dabei stellt die zweigleisige Struktur von Produktion und Reproduktion, von Beruf und Familie einen Verlauf dar. Die geschlechtstypischen biografischen Zuordnungen werden um diesen Dualismus herum konstruiert. In diesem Zusammenhang dominieren Konstruktionen von gelungenen Sozialisationsprozessen und typischen Biografieverläufen. Die Entwicklungsaufgaben, die in bestimmten Le-

bensphasen zu bewältigen sind, sind in diese Verläufe eingebunden. Entweder gelingt die Bewältigung oder es kommt zu Abweichungen. Insofern wird in der Ersten Moderne das sich entsprechend verfestigende Handeln gleichsam als sozialisationstheoretischer Dualismus von Normalität und Abweichung entwickelt. Das Koordinatensystem der Sozialisation der Ersten Moderne vermittelt sich auf der Achse der Polaritäten von Erwerbsarbeit und Entberuflichung und der Achse der Phasen der Lebensalter.

Übersicht 3: Koordinatensystem der Sozialisation der Ersten Moderne

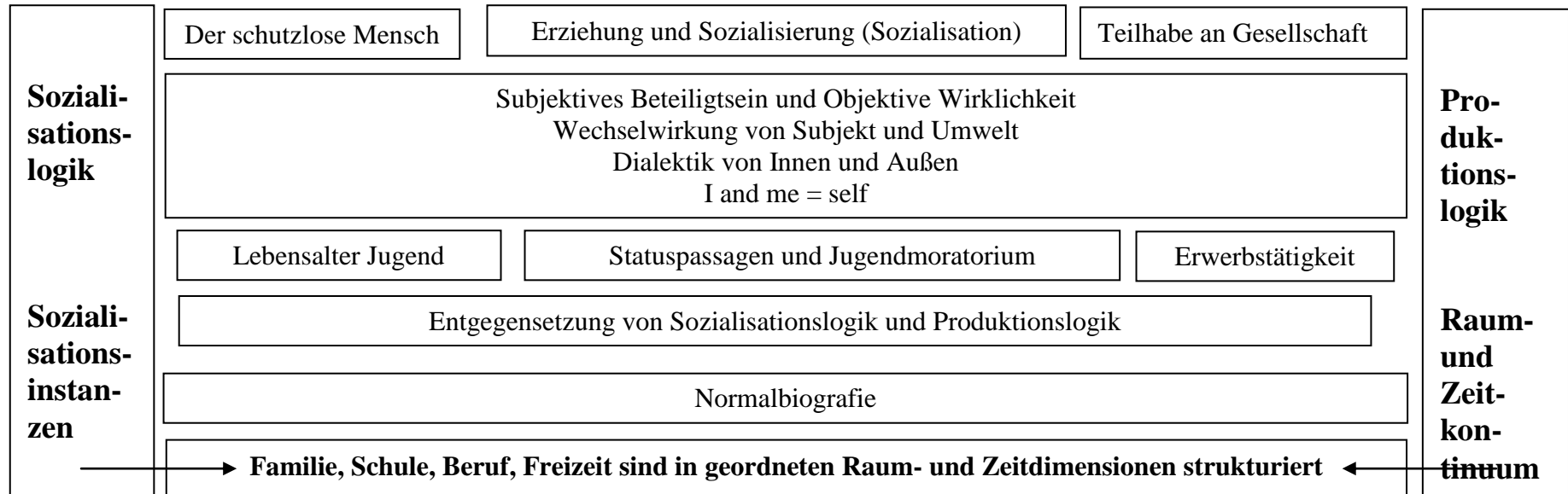


Die Zweite Moderne bringt Entgrenzungen hervor. Etablierte Strukturen lösen sich auf oder vermischen sich. Die gesellschaftlichen Veränderungen sind das Ergebnis der Entgrenzung von Arbeit, Technik, Bildung und Politik. In der Sozialisation setzt sich der *Typus des biografischen Prozess der Lebensbewältigung* in der Figur des *Konsumenten* beispielsweise durch. Die Individuen können sich ihre jeweilige Selbstbestätigung kaufen. Gleich der Figur des „neuen Narziss“ (Altmeyer 2000 zitiert nach Bönisch 2009: 33) findet sich das Bestreben der Individuen, sich nicht im sozialen Gegenüber zu finden, sondern sich soziale Umweltbezüge zu suchen, in denen eine Spiegelung als egozentrische Bestätigung ohne Eingehen auf den Anderen möglich ist. (vgl. ebenda) Die Konsumindustrie bietet entsprechende Bausteine in der Werbung an. Die digitalisierte Wirtschaft fordert nun von den Menschen ein Sein der lustvollen Aneignung in der Welt

des neuen Business: Verfügbarkeit soll sich sozial ungehemmt in der entbetteten Welt der Arbeit und des grenzenlosen Konsums entfalten.

Das Individuum strebt nach biografischer Handlungsfähigkeit und will und muss die in seiner Lebenswelt wahrgenommenen Anforderungen als Folge der Entgrenzungsverläufe bewältigen. War Sozialisation noch in der Ersten Moderne allein das Ergebnis wechselseitiger Abhängigkeit von der durch die Gesellschaft vermittelten sozialen und dinglichen Umwelt und dem *Sich-zu-eigen-Machen* eines rollenspezifischen Vokabulars als direktes oder indirektes Ergebnis der Arbeitsteiligkeit der Gesellschaft, ist die Sozialisation in der zweiten Moderne weitergehend bestimmt von der *Entgrenzung als den zentralen Begriff der Vermittlung zwischen Subjekt- und Gesellschaftsebene*. Eine Zusammenfassung hierzu ist in der nachstehenden Übersicht schematisch dargestellt:

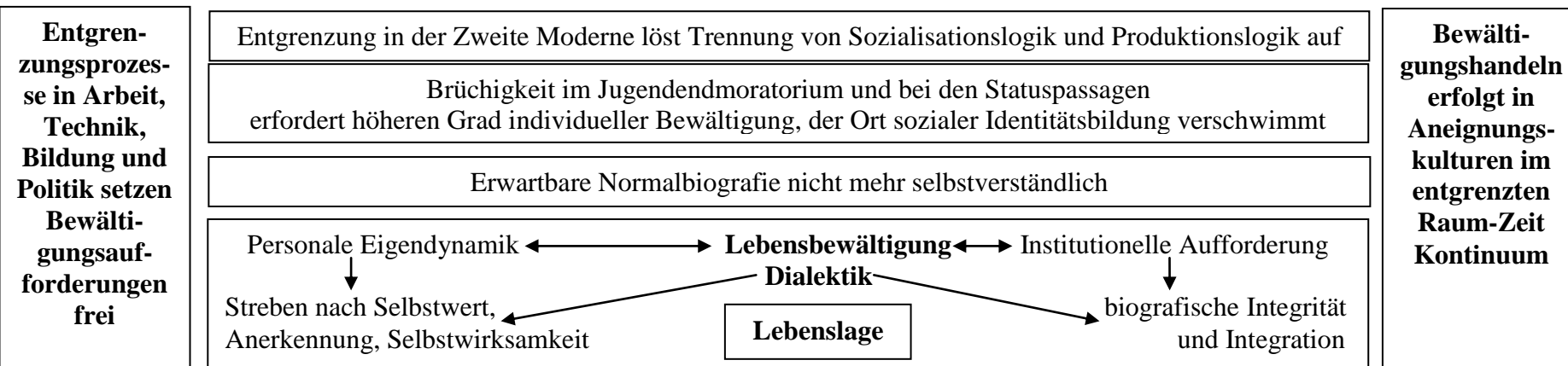
Übersicht 4: Sozialisation von der Industriegesellschaft der Moderne zur Sozialisation der Zweiten Moderne



Biografie im Lebenslauf

Biografie wird in modernen Gesellschaften durch abstrakte und konkrete gesellschaftliche (Vor-)Bilder, Nahbereichserwartungen und institutionalisierten Erwartungsfahrpläne, strukturelle Weichenstellungen aufgrund der reflexiven Leistung der Subjekte, ohne deren die weder soziales Handeln noch soziale Strukturen reproduziert werden könnten, selbst konstruiert.

Lebenslauf ist Regelsystem, das die zeitliche Dimension des individuellen Lebens ordnet und wesentliche Vermittlungsinstanzen zwischen Gesellschaft und Individuum ist. Gesellschaftliche Strukturbedingungen und Probleme entfalten sich in der Lebenszeit; individuelles Handeln ist lebenszeitlich orientiert und wird darin gesellschaftlich folgenreich.



Streben nach biografischer Handlungsfähigkeit durch Bewältigung im Lebenslauf als Folge der Entgrenzung von Jugend

Die weiterhin sozialstaatlich organisierte Gesellschaft gibt nicht mehr den Rahmen vor, sondern bietet biografische Unterstützung zur Aneignung. Wie der Mensch in der sozial eingebetteten Alltagswelt dann mit sich und den anderen zurechtkommt, ist dagegen seine Sache. Der soziale Ort der Identitätsbildung schwimmt. Das Individuum muss sich selbst organisieren. Der handelnde Mensch agiert in der Spannung zwischen dem subjektiven Streben nach Selbstwert, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit und dem strukturellen Zwang *biografisch etwas zu werden und sich sozial einzupassen*. Die Aneignung gewinnt als *Spiegelung der Realität* (vgl. Leontjew 1986: 51 f) im Sozialraum der Lebenswelt Eingang in die Körperlichkeit. Diesen Prozess bezeichnen Böhnisch, Lenz und Schröer (2009: 55) als Sozialisationsregime und meinen in Anlehnung an Heidenreich „hegemoniale gesellschaftliche Konstellationen, in denen kollektive Vorstellungen von Normalität und Abweichung, Zugehörigkeit und Zumutbarkeit zu einem Komplex verwoben sind und sich in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen spiegeln und Sozialisationsprozesse vorstrukturieren können.“ (Heidenreich 1997 zitiert nach Böhnisch, Lenz und Schröer ebenda). „Das Sozialisationsgeschehen im Lebenslauf kann durch regressive, einfache oder erweiterte Bewältigungskonstellationen strukturiert sein.“ (Böhnisch, Lenz und Schröer 2009: 65) Insofern kann Handlungsfähigkeit im antisozialen und abweichenden Verhalten gesucht werden (regressiv), sich in der Routine der reproduktiven Alltagsbewältigung erschöpfen (einfach) oder in die Zonen sozialer Gestaltung und gesellschaftlicher Teilhabe hineinreichen (erweitert). Insofern ist der Erwerb und der Erhalt von Handlungsfähigkeit eine Voraussetzung zur Realisierung gesellschaftlicher Bildung, deren Rahmenbedingungen so zu gestalten sind, dass die Befähigung zur Teilnahme an Gestaltungsprozessen und die Fähigkeit zur Aneignung des Gesellschaftlichen ausgeprägt wird.

Für Kinder und Jugendliche zeigen sich aufgrund der Veränderungen von der Industriegesellschaft in digitalglobal agierende und exzessiv im Wettbewerb stehende Wirtschaftsgesellschaft signifikante Veränderungen. Im Zuge dieser Prozesse wandeln sich auch die Rahmenbedingungen des Aufwachsens und der Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen. Darauf müssen sich alle Bildungsinstitutionen wie Schule, Jugendhilfe und Eltern insbesondere bei Kindern und Jugendlichen im Schulalter einstellen. Sowohl formelle Bildungsinstitutionen wie Schulen (und Hochschulen) und gewerbliche Ausbildungsinstitutionen als auch informelle bzw. non-formale wie Verbände, Vereine und Initiativen, Familie und Eltern, Jugendhilfe, die Peers sowie Religionen, Medien und

Politik als bildendende und erzieherische Institutionen stellen signifikante Einflussgrößen für Kinder und Jugendliche dar. Bildung ist also auch und gerade eine „außerschulischen Veranstaltung“. Damit ist im Kontext dieser Arbeit die Kinder- und Jugendarbeit angesprochen. Im Sinne des § 7 SGB VIII ist Kind bis zu einem Alter von 13 Jahren und Jugendlicher ab 14 bis 17 Jahren, junger Volljähriger ab 18 Jahren bis zu einem Alter von 26 Jahren. Als junger Mensch wird definiert, wer noch nicht 27 Jahre alt ist. Die Entwicklung von tragfähigen Handlungsmodellen für Bildungsprozesse dieser Altersgruppen, in denen die Ziele, die Inhalte, die Methoden in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht sind, erfordert Bildungsgelegenheiten und Räume für jugendkulturelle Aneignungsprozesse, wie sie auch von der Kinder- und Jugendarbeit zur Verfügung gestellt werden.

2.5 Bewältigungskontexte im Wandel – Familie - Schule - Freizeit - Arbeit - Medien

Wie bereits in dieser Arbeit prominent ausgeführt wurde, ist in der Sozialisation der Zweiten Moderne die Bewältigungsdynamik zur Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit im Lebenslauf zentral. In der Denkfigur von Sozialisation und Bewältigung erschließt sich durch die Erosion des sozialen und durch die „Aufkündigung“ des Jugendmatoriums ein Sozialisationstypus, der auf Bewältigung drängt. Böhnisch u.a. (2009: 40) verweisen darauf, dass das Konzept Identität zu einem relativen Konzept einer Sozialisationstheorie der Zweiten Moderne geworden ist - genauso wie das Konzept des Habitus. „Während Identität eine Vermittlung von Subjekt und Gesellschaft von der Person her thematisiert, wird im Konzept des Habitus primär die Frage nach der Art und Weise gestellt, wie sich gesellschaftliche Bedingungen in der Persönlichkeit bis in ihre Körperlichkeit hinein abbilden.“ (Böhnisch u.a. a.a.O.: 36) Bei Bourdieu findet sich dieser Zusammenhang im Habitus als eine Anlage der Struktur des Systems der Existenzbedingungen so, „wie diese sich in der Erfahrung einer besonderen Lage und einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt. Die fundamentalen Gegensatzpaare der Struktur der Existenzbedingungen (oben/unten, reich/arm etc.) setzen sich tendenziell als grundlegende Strukturprinzipien der Praxisformen, wie deren Wahrnehmung durch.“ (Bourdieu 1993: 279) Beide Konzepte (Identität und Habitus) erfordern stabile gesellschaftliche Kontexte, in die die Lebensläufe eingebettet sind. „Identität als internalisiertes Bild von sich selbst in Interaktion mit anderen ist danach einge-

bettet in verlässliche soziale Milieus und institutionelle Arrangements der Arbeitsgesellschaft. Mit dem Begriff des Habitus ist die Vorstellung von einem sozial inkorporierten Selbst verbunden, das durch die soziale Herkunft nachhaltig geprägt ist. Beide Konzepte erweisen sich den Ambivalenzen und Brüchen der Gesellschaft der Zweiten Moderne gegenüber als zu starr.“ (Böhnisch u.a. 2009 a.a.O.: 32) Denn, was ist, wenn sich die „gesellschaftlichen Strukturen, in denen der jeweilige Habitus sich geformt hat, so verändern, dass die habitualisierte Praktiken der Lebensgestaltung nicht mehr greifen?“ Die Antwort liegt in dem Bewältigungskonzept und den darin enthaltenen inneren Antrieben als Selbstbehauptungskräfte, die „sich - vor allem in offenen und damit tendenziell kritischen Lebenssituationen - verselbstständigen und so zu den sonstigen, biographisch eingespielten Praktiken der Lebensführung gegenläufig sein können. Diese habituelle Verkehrung kann sich in dem Maße verbreitern und festsetzen, indem sich kritische Lebenskonstellationen, die dadurch charakterisiert sind, dass man nicht mehr mit den gewohnten (habitualisierten) Bewältigungsformen durchkommt, verstetigen.“ (Böhnisch, Lenz und Schröer 2009 a.a.O.: 36) Basale „innere psychodynamische Antriebe“ gewinnen ihren Einfluss auf das Subjekt zurück. Dabei geht es nicht um bloße Verarbeitung und Erledigung von Herausforderungen, sondern um ein Verständnis über den Menschen, welches Handeln (und damit Bewältigung) erst möglich macht. Sich verändernde Bewältigungskontexte wirken auf das Subjekt zurück und induzieren jeweils neue Bewältigungsanforderungen.

Im Bewältigungskonzept leuchtet eine Vielzahl von Grundfiguren auf, die für die Konzeptualisierung vieler Praxen der Kinder- und Jugendarbeit beansprucht werden. Insofern ist es hilfreich, dass in der Denkfigur von Sozialisation und Bewältigung enthaltene Bewältigungskonzept darzustellen. Diese Darstellung als Konstruktion aus den Begriffen Identität, Lebenslage, Lebensbewältigung, Aneignungskulturen, Partizipation und Erledigung gesellschaftlicher Herausforderungen zu einem spezifischen Theoriegebäude, ermöglicht die Einordnung der Kinder- und Jugendarbeit als Sozialisationsinstanz - und zwar parallel zum Modernisierungssprung.

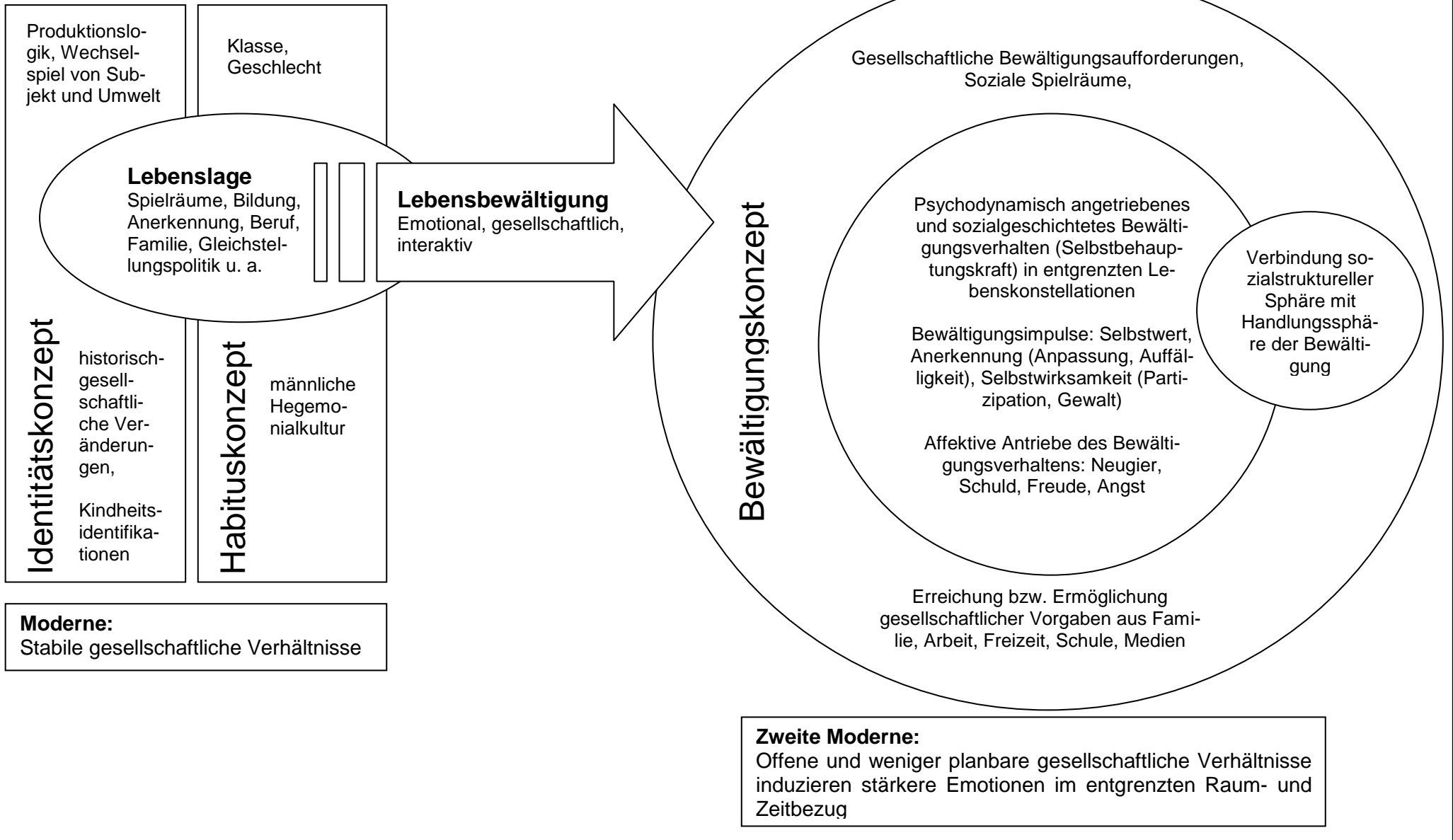
2.5.1 Bewältigungskonzept

Die Konzepte der Identitätsentwicklung (Erikson) und des Habituskonzepts (Bourdieu) legitimieren ihre Wirksamkeit aus stabilen gesellschaftlichen Verhältnissen heraus. Allerdings ist zu konstatieren, dass im zwanzigsten Jahrhundert die Aufteilung der Arbeitswelt beispielsweise eindeutiger war, als dies heute der Fall ist: Tätigkeiten und Lebensentwürfe waren klarer entweder männlich oder weiblich konnotiert. Die Arbeitsweltorientierung vollzog sich geschlechtshierarchisch, was überwiegend dazu führte, dass sich ein weiblicher bzw. männlicher Habitus entwickelte. Das relativierte sich schon am Übergang und im einundzwanzigsten Jahrhundert. Die Gründe dafür finden sich in den Entgrenzungskontexten mit ihrem auf den Erhalt von Handlungsfähigkeit drängenden neuen Sozialisationstypus. Darin sind „Männlichkeit und Weiblichkeit als Bewältigungsmuster im Streben nach biografischer Handlungsfähigkeit“ (Böhnisch, Lenz und Schröer 2009: 40) eingebettet. Gesellschaftlich erlernte Muster werden je nach Lebenslage rekonstruiert oder bleiben verzichtbar. Bourdieu greift in seinem Konzept der Entwicklung des Habitus „das Gewaltverhältnis, das in die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung eingeschrieben ist, in den alltäglichen Interaktionen zwischen Männern und Frauen, Männern und Männern verkörperlicht und symbolisch reproduziert“ (Böhnisch a.a.O.: 39) wird, auf. Frauen haben demnach inkorporiert, sich eher in der öffentlichen Sphäre gegenüber den Männern zurückzunehmen und Männer bringen ein entsprechendes Überlegenheitsgefühl von der frühen Kindheit an ein. Insofern soll der männliche Habitus danach also an eine gesellschaftlich und kulturell tradierte männliche *Hegemonialität und Wirkmächtigkeit* gebunden sein. In diesem Kontext wird eine „männliche Dividende“ kreiert, deren Ausschüttung eben zeige, dass der Mann doch der Frau überlegen sei, egal, ob das der Überprüfung durch die soziale Wirklichkeit noch standhält und die je nach Lebenslage ausgezahlt wird. Diese Gewinnausschüttung kann in kritischen Lebenslagen von allen Individuen aktiviert werden, sofern entsprechende soziale Dispositionen dazu zwingen. Das „Sichzurücknehmen“, bei Bourdieu für den weiblichen Habitus typisch, kann jedoch auch anders und in Abhängigkeit zu den Dispositionen der Lebenslage aufleuchten. (vgl. a.a.O.: 39) „Diese haben sich für viele Frauen im Zeichen der Bildungsmobilisierung, der sozialpolitischen Anerkennung der Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf und der sozialstaatlichen Gleichstellungspolitik wesentlich erweitert. Gleichzeitig haben sich auch die körperlichen Repräsentationen von Männlichkeit und Weiblichkeit pluralisiert.“ (ebenda) Am Beispiel des Konzeptes des Geschlechterhabitus (Bourdieu) wird ersichtlich, dass die Herausbildung von Männ-

lichkeit und Weiblichkeit die gesellschaftlichen Konnotationen als Ergebnis gesellschaftlich vermittelter Manifestationen (Männer sind so und Frauen sind so) in Abhängigkeit zu den Lebenslagen und gesellschaftlichen Bewältigungsaufforderungen zu sehen sind, und dem Streben nach biografischer Handlungsfähigkeit nachgeben, wovon die Auszahlung der "Dividende" abhängig gemacht wird.

Um sich ein Bild vom Bewältigungs-konstrukt zur Freisetzung von Selbstbehauptungskräften zu machen, ist es hilfreich, sich ein Modell mit zwei Sphären vorzustellen: die eine als innerer Kern und die andere als Hülle darum. Hülle und Kern sind quasi energetisch verknüpft. Der Kern steht für die psychoenergetische Disposition und das sozialgerichtete Bewältigungsverhalten in entgrenzten Lebenskonstellationen. Darin entwickelt sich das Streben nach Anerkennung als Anpassungs- oder Auffälligkeitsverhalten (Selbstwertthematik) und nach Partizipation und Teilhabe oder Gewalt (Selbstwirksamkeitsthematik). Die äußere Sphäre steht für die gesellschaftlichen (Bewältigungs-) Aufforderungen und das Soziale mit seinen Varianten und Möglichkeiten und Herausforderungen „in der Spannung zu gesellschaftlichen Vorgaben.“ (Böhnisch, Lenz und Schröder 2009: 40) Diese finden sich in Freizeit, Schule, Arbeitswelt, im Umgang mit Medien und in der Familie.

Übersicht Nr. 5: Denkfigur Sozialisation und Bewältigung



Diese für die Sozialisationsthematik relevante Konstruktion zu dem Bewältigungskonzept in dem hier verwendeten Sinn, wird insbesondere durch die Arbeiten von Donald W. Winnicott (1984, 1988) und Arno Gruen (1992) begründet. „Beide untersuchten die Konstitution von Bedürfnissen, die Kinder und Jugendliche *aus sich heraus* - das heißt vor allem aus der Antriebsstruktur kindlicher und jugendlicher Selbstbehauptung heraus - entwickeln und die in einer Spannung zu den Anforderungen der sozialen Umwelt stehen.“ (Böhnisch, Lenz und Schröder 2009: 41)

Kinder- und Jugendarbeit setzt in ihren Praxen genau an diesem Punkt an. Sie ermöglicht die Vermittlung zwischen den Selbstbehauptungskräften von Kindern und Jugendlichen und den Anforderungen zur Gestaltung und Einflussnahme auf die Sphären der Lebenswelt mit ihren Bewältigungsherausforderungen. Diese Zusammenhänge bilden die genuinen Grundlagen zur Entwicklung meines Bildungsbegriffs der Kinder- und Jugendarbeit. Gleichzeitig ist damit die Basis dafür geschaffen, der Kinder- und Jugendarbeit eine sozialisatorische Funktion beizumessen. Anerkennung und Wirksamkeitserfahrungen junger Menschen als Interaktionsimpulse im Kontext von peer-groups in der Kinder- und Jugendarbeit tragen dazu bei, persönliche Entwicklungsschritte zu machen. Lebensverhältnisse junger Menschen einschließlich ihrer personalen Handlungskompetenz (Bewältigung) verbinden sich mittels eines methodischen Handelns in der Kinder- und Jugendarbeit mit den sozialstrukturellen gesellschaftlichen Anforderungen zu einer bildungsorientierten Praxis (siehe Kapitel 4.9).

Neben einer entgrenzten und individualisierten Kindheit und Jugend, in der Kindern und Jugendlichen enorme Bewältigungsanstrengungen abverlangt werden, steht ihre intensive Bildungs- und Arbeitsmarktabhängigkeit mit dem Ziel ihrer gesellschaftlichen Universalisierung. (vgl. auch Beck 1986) Im Verhältnis von Sozialisation in der Industriegesellschaft der Moderne zur Zweiten Moderne tritt das Strukturprinzip Ambivalenz hervor: Am Beispiel des Konsums mit den dazugehörigen Aufforderungen, den früheren sexuellen Betätigungen und dem Umgang und Verhalten mit Medien, in denen Jugendliche (und auch Kinder) Erfahrungen machen, die vormals erst dem Erwachsenenalter vorbehalten waren, ist abzulesen, dass das klassische Muster der Entstrukturierung des Bedürfnisaufschubs aufgebrochen ist. „Gleichzeitig wirkt aber im Bereich von Bildung, Ausbildung, Beruf und Politik dieses Prinzip weiter; dort gelten Jugendliche als noch nicht qualifiziert und politikmündig. Der Wandel der Jugendphase stellt sich also im so-

zialtheoretischen Modell der Vermittlung von Struktur und Handeln als ambivalent dar. Dies gilt auch für die Bestimmung des soziologischen Orts der Familie, zu der Kindheit und Jugend in einem wechselseitigen pädagogischen Spannungsverhältnis stehen.“ (Böhnisch 2003: 289) Lothar Böhnisch wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf, ob Kinder und Jugendliche überhaupt noch nach sozialer Integration als Ziel des Aufwachsens und in diesem Sinne *relevante Erwachsene* als Bezugspunkte suchen? Seine Empfehlung ist, die dahinterliegenden Strukturmuster zu hinterfragen.

Zur besseren Einordnung der Kinder- und Jugendarbeit im Verhältnis zu anderen Sozialisationsinstanzen sind die Familie und die Schule, als Orte des überwiegenden Aufenthalts von Kindern und Jugendlichen, mit ihren Sozialisierungsfunktionen aufzuschließen. Kinder und Jugendliche stehen dort in einem Spannungsverhältnis – nicht ohne Folgen für die Kinder- und Jugendarbeit: Sie kann in dieser Umgebung „die Rolle eines Gegenspielers zu anderen Sozialisationsinstanzen einnehmen, die auf die Kinder und Jugendlichen und ihre Lebenswelt Einfluss nehmen.“ (Fromme 2005: 86) Als weitere zentrale Kontexte mit sozialisationsrelevanter Wirkung gelten die Bewältigung der Schulzeit, das Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen, der Einfluss von Medien und ein veränderter Zugang zur Arbeitswelt.

2.5.2 Familie im Kontext der Bewältigung von Individualisierung und Pluralisierung

Die Moderne hat, wie schon Kindheit und Jugend, als Folge der industriellen Arbeitsteilung die heutige Familie als Kern für die Absicherung *sozialemotionaler Reproduktion des gesellschaftlichen Nachwuchses und der Arbeitskraft herausgebildet*. „Sie [wird] - wegen ihres Merkmals der Blutsverwandtschaft und ihres Intimcharakters - von den Subjekten [...] als *naturgegeben* empfunden und in dieser Naturalisierung auch gesellschaftspolitisch beschworen“. (Böhnisch 2003: 289 f) Es ist bereits ausgeführt, dass in Bezug auf die Nachkommen das Private der Familie trügerisch ist und eine Vielzahl gesellschaftlicher Zugänge und Einflussnahmen auf Familie existieren. Sie zieht laut Böhnisch das Gesellschaftliche an und verdeckt es wieder und ihre pädagogische Bedeutung wird idealisiert, gleichzeitig verschließt sie sich einer eindeutigen pädagogischen Definition. Insofern entwickelt sich das Pädagogische der Familie aus ihrer Ambivalenz von Privatheit und Öffentlichkeit. Es erscheint sinnvoll, ihre soziologische Struktur he-

rauszuarbeiten, um die Grenzen familialen Erziehungshandelns und die besondere Qualität zu erkennen.

Das signifikante Merkmal von Familie sind die Konstellationen zwischen den Generationen. Sie bestehen oft aus drei und mehr Mitgliedern. Die wachsende Zahl von Einkindfamilien und, aufgrund hoher Scheidungszahlen, die dadurch hohe Zahl von Einelternfamilien, bestimmt die Lebenssituation eines Teils der Familien in der Bundesrepublik Deutschland wesentlich. Die häufigere Erwerbstätigkeit von Müttern und die damit verbundene größere Bedeutung außerfamilialer Betreuungsformen werden zum Anlass genommen, „um über den Verfall der Familie und dadurch ausgelöste Entwicklungsstörungen bzw. Probleme zu klagen. Allerdings haben sich Behauptungen, Einzelkinder (oder Kinder aus Ein-Eltern-Familien oder Kinder mit erwerbstätigen Müttern) wiesen überdurchschnittlich häufig Defizite im sozialen, psychischen oder emotionalen Bereich auf, empirisch als kurzschlüssig und nicht haltbar erwiesen.“ (Rolff und Zimmermann 1997: 22 ff in Fromme a.a.O.: 79) Derartige Beurteilungen (Defizitansatz) gründen auf einem traditionellen Leitbild von Ehe und Familie, bei dem angenommen wird, dass das Aufwachsen in einer Kleinfamilie mit verheirateten Eltern, ein oder zwei Geschwistern und einer nicht erwerbstätigen Mutter, für Kinder das Beste sei. Gegen diese Sicht von Familie ist einzuwenden, dass die Prozesse des Aufwachsens keineswegs direkt durch die (veränderten) familialen Strukturen bestimmt werden, sondern von der Art der Sozialkontakte, der Qualität der Betreuung und den Einstellungen und Handlungsweisen der Eltern gegenüber den Kindern (vgl. ebenda). Familie als Lebensform unterliegt direkt gesellschaftlichen Veränderungsströmungen. Die Individualisierungsthese hat kurz nach ihrer Publikation die Diskussion über die Tendenzen einer Auflösung der sogenannten Normalfamilie ausgelöst.

Beck liefert 1986 mit der Begrifflichkeit *Individualisierung und Pluralisierung der Lebenslagen* eine Analyse gesellschaftlicher Veränderung. Mit Individualisierung konstatiert Beck ein Theorem zu Gesellschaftsentwicklungen, welches die Auflösung von vorgegebenen sozialen Lebensformen, das Zerschneiden biographischer Kategorien wie Geschlechterrolle, Familienstruktur, Erwerbsbiographie, Schicht und Klasse beinhaltet. Die Vielzahl verschiedener Stile der Lebensführung und der Zwang, sich entscheiden zu müssen, ist Folge der Individualisierung. Das Individuum unterliegt dem Zwang, sich selbst in den Mittelpunkt seiner Lebensplanung und Lebensführung stellen zu müssen

und gerät dabei in eine Ambivalenz: Die Lebensformen eröffnen einerseits Chancen durch eine Zunahme an Entscheidungsfreiheit und Optionsvielfalt; andererseits bergen sie eine Gefahr durch die zunehmende Abhängigkeit von gesellschaftlichen Institutionen und Prozessen, die der Einzelne wenig beeinflussen kann. (vgl. auch Entstrukturierung bei Heitmeyer und Olk 1990) Diese Entwicklung wird als Pluralisierung der Lebenslagen „bei gleichzeitigem Erhalt der Reproduktion schichtspezifischer und geschlechtsspezifischer Ungleichheiten“, (Scherr 1995: 100 f) beschrieben. Beck führt drei Phänomene zur Erklärung der gesellschaftlichen Individualisierung an. 1. *Zuwächse im materiellen Lebensstandard*: Steigender Zugang zum Konsumgütermarkt; Konsum und Lebensstile lassen sich auf einzelne Bedürfnisse von Personen zuschneiden. Dies ermöglicht eine Pluralisierung der Lebensstile. Vorschub dieser Pluralisierung leistet die Zunahme an erwerbsarbeitsfreier Zeit im Zuge von wachsender Lebenserwartung und gleichzeitig sinkender Arbeitszeit. Freizeit, Konsum und die Herausbildung eines persönlichen Stils der Lebensführung erhalten eine größere Bedeutung. 2. *Geographische und soziale Mobilität*: Zerfall geographischer Identität und Auflösung gewachsener Beziehungsnetze. Der Zwang zur Mobilität kann zu einer schicht- und klassenspezifischen Mischung der sozialen Milieus führen. Die Zunahme der Berufstätigkeit von Frauen weicht die klassischen Rollenverteilungen auf und erreicht die Familie als Individualisierungsschub. Althergebrachte Orientierungspunkte in der Familie und Rollenzuweisungen werden porös. 3. *Anhebung des Bildungsniveaus und Verweildauer im Bildungssystem*: Bildungsreformen der 60/70er Jahre führen zu einem längeren Aufenthalt im Bildungssystem. Mehr Aufklärung und Bildung forciert die Zunahme von Selbstreflexion und Selbstfindungsprozessen, die mit klassischen Orientierungen und Denkweisen konkurrieren. (vgl. Beck 1986: 122 ff)

Individualisierung kann sich auf sozialstrukturelle Entwicklungen beziehen, indem Individuen gesellschaftlich bedingte Verhaltensanforderungen und normative Erwartungen (Anpassung) ausprägen. Dabei werden Strategien der Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen sowie biographische Prozesse der Entwicklung des Selbst in der Lebensführung zentral. Familie trägt dazu bei, die basalen Fähigkeiten zum Umgang mit Erfolg, Chancen, Misserfolg und Risiken im Lebenslauf in der Kindheit und im Jugendalter auszubilden. Damit geht die institutionelle Verschränkung mit der Jugendhilfe und der Schule einher. (vgl. Heitmeyer und Olk 1990: 12)

Lothar Böhnisch (2003) verweist auf die Netzwerkfähigkeit der Familie als Folge der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen. Die Familie als ortsgebunden und im Kleinfamilienmodell als relativ sozial isoliert zu betrachten, ist allerdings nicht mehr gerechtfertigt. Es ist zwischenzeitlich bei vielen Familien von einem multilokalen Netzwerk auszugehen. Familie kann demzufolge auch als „Netzwerk gelebter multilokaler Beziehungen betrachtet werden.“ (Böhnisch 2003: 290) Die Bedeutung dieser Entwicklung, nicht mehr vollends und nur zu einem kleineren Teil in einem Haushalt zusammen zu leben und über multiple Kommunikationsbeziehungen die Zugehörigkeit aufrecht zu halten, ist vor allem für den Themenkomplex Familie und Bildung als familiales Sozialisationsgeschehen wichtig. Einerseits reguliert Familie das Bildungsgeschehen in Kindheit und Jugend und andererseits erfährt sie Unterstützungsleistungen über das multilokale familiale Netzwerk zu Bildungsoptionen, Bildungswegen und Bildungskarrieren. (vgl. ebenda)

Allerdings ist die Bildungsfunktion der Familie in der entsprechenden Forschung umstritten. Die institutionalisierten Bildungs- und Ausbildungssysteme haben die Funktion des Erhalts des Humanvermögens übernommen. Die Diskussion über den *Funktionsverlust* der Familie der Nachkriegszeit (vgl. Ogburn 1969) meinte genau diesen Zusammenhang. Über das Theorem der Funktionsverlagerung entwickelte die Familienforschung die These der Sozialisierungsfunktion. (Neidhardt 1975) „Nave-Herz (1994) spezifiziert diese Funktion in der Richtung, dass sich die Familie um die Bildung und Erhaltung von Humanvermögen und um die psychisch-emotionale Reproduktion ihrer Mitglieder zentriert und damit eine einzigartige gesellschaftliche Funktion wahrnehme.“ (Böhnisch 2003: 291) Der hier hervorgehobene Rückgriff auf die Sozialisierungsfunktion muss um den Begriff der *konkreten Erziehungsfunktion* präzisiert werden. Im Erziehungsbegriff scheint die Intentionalität als absichtsvolle Einflussnahme auf das Kind auf. Eltern fördern und fordern durch ihre Erwartungen und Grenzziehungen Kinder und geben so wichtige Orientierungshilfen. „Die Leistungen der Familien bestehen also weniger in der Vermittlung von Einzelkompetenzen, sondern in der - emotional aufgeladenen - Kontextualisierung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Die besondere Bedeutung liegt im Stiften des Urvertrauens, dem Gefühl von Wärme und Geborgenheit und in der Vermittlung von sozialen Basiskompetenzen. Aber nicht nur die bewussten Erziehungshandlungen wirken auf das Kind ein. Auch das alltägliche Miteinander in der Familie beeinflusst das Kind nachhaltig.“ (Böhnisch 2003: 290) Die Summe aller Handlungen

gen und Erfahrungen in der Familie sind das Medium, über welches Kinder und Jugendliche bildungsrelevante Sozialisationserfahrungen machen und die Bildungsmotivation und Bildungschancen der Nachwachsenden beeinflussen.

Die bisher beschriebene - nicht unbedingt einheitliche -Sicht auf Familie als für Bildungs-, Sozialisations- und Erziehungsagentur weisen auf tiefgreifenden Wandel in den Familien hin. Die Familie hat für Kinder und Jugendliche an Bedeutung gleichermaßen gewonnen wie verloren. Als Aushandlungsort und emotionaler Rückhalt genießt sie hohe Priorität; als Herkunftsmilieu und als Stätte der Wertebildung verliert sie an Bedeutung. (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Elften Kinder- und Jugendbericht 2002) „Die Familie, bestehend aus einem erwerbstätigen Vater, einer Mutter als Hausfrau und zwei oder mehr Kindern in schulpflichtigem Alter ist nicht mehr vorherrschendes Modell familialer Gegenwart.“ (Witting 1997: 4) Die Pluralisierung von Lebenslagen und die damit einhergehende Veränderung der familialen Situation lassen sich aktuelle Entwicklungen auch statistisch nachvollziehen:

Zahl der Ehescheidungen steigt im Mittel stetig. Ehescheidungen sind insbesondere, wenn Kinder zur Familie gehören, ein größerer Eingriff in die Lebenssituation. Die Zunahme der Scheidungen ist Ausdruck der in die Krise gekommenen Lebensform Ehe. Im Zeitraum von 1991 bis 2001 wurden 20 Prozent der geschlossenen Ehen wieder geschieden. Die Zahl stieg im Vergleich zum Jahr 2000 um 3,6 Prozent an. (Statistisches Bundesamt 2001) „Von 1992 bis 2003 war die Zahl der Ehescheidungen mit Ausnahme des Jahres 1999 beständig von 135.000 auf 214.000 angestiegen, wobei in den neuen Ländern in den Jahren 1992 bis 1996 vorübergehend sehr wenige Ehen geschieden wurden. Nachdem die Ehescheidungen in Deutschland von 2004 bis 2007 abgenommen hatten, ist für das Jahr 2008 wieder ein Anstieg zu verzeichnen. Im Jahr 2008 ist die Zahl der Ehescheidungen um 3% gegenüber dem Vorjahr angestiegen. Von den im Jahr 2008 geschiedenen Ehepaaren hatten knapp die Hälfte Kinder unter 18 Jahren. Gegenüber 2007 hat die Zahl der von der Scheidung ihrer Eltern betroffenen minderjährigen Kinder von 145.000 auf 150.200 und damit um 3,6% zugenommen.“ (Statistisches Bundesamt 2009) Die Beteiligung der Kinder drückt sich auch durch die im Mikrozensus konkretisierte Zunahme des Scheidungsrisikos aus: Jede vierte Ehe wird vor Erreichen von 15 Ehejahren geschieden. Auch bei schon länger verheirateten Paaren nimmt die Scheidungshäufigkeit zu. Für die Kinder und Jugendlichen bedeutet das: Rund ein

Fünftel der in den 90er Jahren geborenen Kinder von Ehepaaren erleben die Scheidung der Eltern. (Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend 2003: 9 f)

Geburtenzahlen sinken weiter. Eine Folge aus den Veränderungen der Familie ist, dass Kinder zunehmend als Einzelkinder aufwachsen. Anhand der Daten des Mikrozensus 2000 lässt sich ein Zuwachs an geschwisterlosen Kindern in Westdeutschland konstatieren. Etwa ein Fünftel der Kinder sind inzwischen während ihrer gesamten Kindheit Einzelkinder wie das Deutsche PISA-Konsortium in einer älteren Studie festgestellt hatte: Die PISA-Studie nennt unter den 15-Jährigen 13% Einzelkinder. (Pisa 2000: 135) Zahlen des Statistischen Bundesamtes aus 2007 belegen die niedrigste Geburtenzahl seit dem Ende des zweiten Weltkriegs in Deutschland im Jahr 2006: „Im ersten Nachkriegsjahr 1946 lag die Geburtenzahl um 27% höher als 2006. [...] Seit 1998 sinken die Geburten zahlen im Westen beständig. [...] In der ehemaligen DDR gab es wegen der rückläufigen Geburtenentwicklung in den 70er Jahren umfangreiche staatliche Fördermaßnahmen für Familien mit Kindern. Dies führte zunächst zu höheren Geburtenzahlen vom Ende der 70er bis Mitte der 80er Jahre. Dann ging auch hier die Zahl der Geburten allmählich wieder zurück. Dieser Rückgang wurde in den neuen Ländern im Gefolge der wirtschaftlichen und sozialen Umbrüche nach der Deutschen Vereinigung beschleunigt. Von 1990 bis 1994 sank die Zahl der jährlich Geborenen um mehr als die Hälfte von 178.000 auf 79.000. Danach nahm die Zahl der Geburten wieder leicht zu, so dass seit 2001 in den neuen Ländern pro Jahr rund 100.000 Kinder zur Welt kommen. Die meisten Kinder werden in den alten Ländern geboren. Zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung wurde nur jedes fünfte Kind in den neuen Ländern geboren, bis 1994 nur jedes zehnte, derzeit etwa jedes siebte.“

Zunahme von Frauen in der Erwerbsarbeit. Eine weitere Veränderung ist die Zunahme von Frauen in der Erwerbsarbeit (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend 2003: 13 f) In der Mehrzahl sind Frauen mit Kindern in Teilzeitbeschäftigung tätig. „Teilzeitbeschäftigung ist dabei nicht nur eine Notlösung, sondern sie entspricht durchaus auch den Wünschen von Müttern mit kleineren Kindern im Haushalt. Das generierte eine Untersuchung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung aus dem Jahr 2000. Auch wünschen sich etwa zwei Drittel aller Frauen mit Kindern bis ins Grundschulalter, dass ein Partner in der Familie Vollzeit, der andere Teilzeit arbeitet. Das gilt für west- und für ostdeutsche Mütter und sowohl für Frauen mit Kleinkindern, mit Kindergartenkindern und mit Grundschulkindern. Der Anteil anderer gewünschter Erwerbsarrangements in der Familie liegt bei allen Müttern deutlich niedriger. Etwa jede

fünfte ostdeutsche Frau wünscht sich das Vollzeit-Vollzeit-Modell, das traditionelle Einverdiener-Modell etwa jede siebte westdeutsche Frau. Neben mehr Möglichkeiten zur Teilzeitarbeit und flexibleren Arbeitszeiten wurden ein verbessertes Angebot außerhäuslicher Kinderbetreuung insgesamt und speziell bei der Mittag-, Nachmittag- und Ferienbetreuung als Wunsch genannt (Engelbrech und Jungkunst 2001. vgl. hierzu auch Büchel und Spieß 2002).“ (Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend 2003.Gesamtbericht: 113)

Im früheren Bundesgebiet stieg der Anteil erwerbstätiger Mütter kontinuierlich an, vor allem bei Frauen, deren Kinder das Schulalter erreicht haben. Die Zeit der Nicht-Erwerbstätigkeit beschränkt sich mehr und mehr auf die Familienphase, in der die Kinder noch nicht zur Schule gehen. Eine stärkere Einbeziehung der teilweise hochqualifizierten Mütter wird gesellschaftlich ebenfalls eingefordert, nicht zuletzt angesichts des drohenden Mangels an qualifizierten Fachkräften. (vgl. Klammer 2000 und Büchel / Spieß 2001: 1) „Im Jahr 2000 übten 11,6 Prozent aller Frauen mit Kindern unter drei Jahren, 14,2 Prozent derer mit einem jüngsten Kind im Alter von drei bis fünf Jahren, 24,4 Prozent der Frauen mit einem jüngsten Kind im Alter von sechs bis 14 Jahren und 31,2 Prozent der Frauen mit im Haushalt lebenden Kindern ab 15 Jahren eine Vollzeiterwerbstätigkeit mit einer üblichen Wochenarbeitszeit von 36 und mehr Stunden aus.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend 2003.Gesamtbericht. S. 110)

Die Balance zwischen Familie und Beruf herzustellen, ist selten einfach und gelingt nur, wenn eine entsprechende kommunale Infrastruktur im Umfeld der Familie erreichbar ist. Vor der Schule regelt der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz die Bedarfe von Familien. Dazu zählen gruppenpädagogische Betreuungseinrichtungen wie Horte und Kindertagesstätten.

2.5.3 Schule: Struktur - Sozialisation - Bewältigung - Reproduktion

Schule hat einen pädagogischen Auftrag und gehört zu den sozialen Institutionen, die die nachwachsende Generation strukturiert und systematisch mit Lernanforderungen konfrontiert, um Wissen zu vermitteln, Kompetenzen auszubilden und zu lehren, wie die Welt funktioniert. Schule arbeitet an der Seele der heranwachsenden Generation. (vgl.

Fend 2006: 29) In Schulen findet Lernen intentional statt. Damit das möglich ist, werden dafür besondere Arrangements getroffen: Schulgebäude, Lehrkräfte und Lehr- und Lernmittel. Zum Messen und Vergleich des individuellen Leistungsstands werden Zensuren vergeben. Zeugnisse und Schulabschlüsse dienen der biografischen Weichenstellung. Mit dem Erlernen des Alphabets als Voraussetzung zum Erwerb der Lesekompetenz beginnt der schulische Lernprozess. Grundlage dafür ist die Fähigkeit, Schriftsprache zu decodieren. Nur Wissen, das schriftlich niedergelegt ist, kann zum Gegenstand des Lernens werden, wenn Intentionale Lernprozesse abseits des alltäglichen Lebenszusammenhangs organisiert sein sollen. (vgl. Schulze 1980: 124)

Die Schule erfüllt ihre Aufgaben, indem Lehrkräfte geplant, systematisch, strukturiert und kontinuierlich Unterricht erteilen. Dabei verfolgen Lehrerinnen und Lehrer das Ziel, durch Unterrichtsvorbereitung, Einsatz von Methoden und mediale Vermittlungshilfen sowie ihre personale Kompetenz und persönliche Unterstützung, den Schülerinnen und Schülern die Verwertung des angebotenen Lehrstoffs zu erleichtern und in ihnen als Wissen zu festigen bzw. - wenn es zu Lernschwierigkeiten kommt - dabei behilflich zu sein. In diesem Prozess der Induktion von Wissen bildet Erziehung, Bewertung der Leistung und Zertifizierung aufgrund der unterschiedlichen Aufgabenstellungen der Lehrkräfte eine spannungsgeladene Trias. (vgl. Ulich 1996: 109 ff) Schule findet bis auf wenige Ausnahmen täglich statt. Sie ist durch den Lehrplan als das Ergebnis staatlicher Vorgaben inhaltlich ausgerichtet und komplex organisiert. Fend und Rumpf (1971) kennzeichnen die Schule als Makroorganisation von Lernprozessen: Die Lernorganisation legt direkt fest, welche Schülerinnen und Schüler mit welchen Lehrkräften welche Inhalte zu erarbeiten haben. Instrumente dieser Lernorganisation sind Lehrpläne, Stundentafeln, Richtlinien etc. Über ein Netz organisierter Verfahrensregeln wird Kontrolle ausgeübt, werden Entscheidungen vorbereitet und Rechte und Pflichten der an der Schule Beteiligten geregelt. „Ein solches modernes Schulwesen hat sich in Deutschland - wie in vielen europäischen Nachbarländern - im 18. und 19. Jahrhundert herausgebildet [...] Es unterscheidet sich von all seinen Vorformen dadurch, dass es alle Heranwachsenden erfasst und den Schulbesuch für eine Mindestzahl an Jahren gesetzlich vorschreibt. Entstanden ist auf diese Weise ein öffentliches Pflichtschulsystem von erheblicher gesellschaftlicher Bedeutung.“ (Tillmann 2005: 1540)

Gegenstand von Sozialisation in Schule ist die Betrachtung der komplexen sozialen Erfahrungsfelder der Schülerinnen und Schüler untereinander und zu den Lehrkräften über das intentionale Lernen hinaus. Das sich zu Eigen machen der (Spiel-)regeln der Institution Schule mit seinen Hierarchien, Konkurrenzen, Machtverhältnissen und die Beziehungen in der Peergroup als Erfahrungsfeld für Gemeinschaft, Verbundenheit sowie Lob und Sanktion im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung stehen im Fokus des Interesses. Zinnecker (1975) verwendet den Begriff des „*Heimlichen Lehrplans*“ zur Darlegung von Verhaltensstrategien, Orientierungen und Taktiken, die Schülerinnen und Schüler verinnerlichen, um sich in der Schule zurechtzufinden und sie zu bewältigen. „Ob und welche gesamtgesellschaftliche Relevanz diese Lernprozesse besitzen, ist ebenfalls Gegenstand sozialisationstheoretischen Nachdenkens.“ (Hortskemper und Tillmann 2008: 290) Den Erziehungsgedanken der Institution Schule hat Siegfried Bernfeld bereits 1925 postuliert, indem er die solitäre Betrachtung der Vermittlungsfunktion von Schule scharf kritisierte: „Die Schule - *als Institution* - erzieht.“ (Bernfeld 1967: 28) Später legen Fend (1974), Hurrelmann (1975) und Tillmann (1976) systematische Ergebnisse zur Schule als Sozialisationsinstanz vor. Seitdem werden der Schule insbesondere seitens der schulischen Sozialisationsforschung drei Befunde zugewiesen:

(1) *Analyse von Sozialisationswirkungen der Schule*. Dabei akzentuiert die schulische Sozialisationsforschung auf die Frage, was Heranwachsende durch ihren jahrelangen Aufenthalt in der Schule eigentlich genau lernen, um ihr weiteres Leben zu gestalten. Hierbei geht Fend (1977) davon aus, dass die starke innere Struktur der Institution Schule auf die Entwicklung personaler Kompetenzen erheblichen Einfluss nimmt. Sein Zugang hierbei ist die Außensicht von Schule in Anlehnung an Parsons (1959), der von einer struktur-funktionalen Bestimmung des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft ausgeht. „Parsons zeigt in seinem Aufsatz *Die Schulklasse als soziales System* (1968), wie die emotionale Bindung an die Familie zurückgedrängt wird, wie eine universalistische (für alle geltende) Leistungsorientierung übernommen wird und wie bei den Kindern und Jugendlichen eine nach Leistungsniveau und Leistungstypen geformte Statusdifferenzierung herausgebildet und anerkannt wird. Indem Kinder und Jugendliche eine Folge von Sozialisationsinstanzen durchlaufen (Familie, Grundschule, Oberschule), verinnerlichen sie grundlegende Wertorientierungen der Erwachsenenrollen und werden sie nach Leistungsniveaus und Leistungstypen auf die Rollenstruktur der Erwachsenenwelt verteilt.“ (Fingerle 2008: 3) Das Schulsystem ist der Ort „der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation“. (Fend 1980: 4) Die Innensicht führt hierbei zu dem

Entwurf eines Modells institutioneller Faktoren in Schule, wie sie hier weiter oben beschrieben sind. Die Auswirkungen dieser inneren Struktur von Schule auf die Persönlichkeitsentwicklung der nachwachsenden Generation stehen im Zentrum der Arbeit von Fend. Sein Modell ist die Interdependenz von „Institutionellem und Curricularem Arrangement, dem Schulklima und Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen als Sozialisationseffekt bei Schülerinnen und Schülern.“ (vgl. Fend 1977: 119 ff zitiert gemäß Abbildung 1 nach Horstkemper und Tillmann 2008: 292) Später werden diese Vorstellungen zu schulischen Sozialisationsbedingungen zugunsten eines interaktionistischen Modells - welches von der Verarbeitung und aktiven Gestaltung schulischer Erfahrungen durch die beteiligten Personen ausgeht - (vgl. Fend 1991: 25) erweitert.

(2) *Schule als Lebenswelt der Heranwachsenden.* Die Schule als Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu erkennen, ist seit den 70er Jahren ein Forschungsansatz, der insbesondere ohne die quantitative Verarbeitung großer Datenmengen, sondern mit der „eingehenden empirische Beschäftigung mit einzelnen Fällen (z.B. Schulklassen, Schülercliquen, einzelnen Heranwachsenden) und deren hermeneutische Interpretation [auskommt]. [...] Dabei reicht das methodische Spektrum von narrativen Interviews bis zu ethnographischen Beobachtungsstudien. Indem auf diese Weise herausgearbeitet wird, wie Heranwachsende ihre Verhaltensformen und Bewusstseinsstrukturen entwickeln, werden Sozialisationsprozesse bei Kindern und Jugendlichen nachgezeichnet.“ (Horstkemper und Tillmann a.a.O.: 293) Ausgehend von den so gewonnenen qualitativen Erkenntnissen der Lebensweltanalysen werden diese - abgeglichen mit dem schulischen Kontext - zu einem umfassenden Bild der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern zusammengefügt. Dabei entsteht nicht ein Bild der Schule als Lebenswelt. Charakteristisch für diese Untersuchungsweise ist ein Vorgehen, welches an den Kindern und Jugendlichen in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler anknüpft und Ergebnisse der Lebensweltanalyse hervorbringt, die weit über den Rahmen der Institution Schule hinausgehen. (vgl. Zinnecker Projektgruppe Jugendbüro 1977: 168 ff) Die Forschungsansprache erfolgt in angrenzende Milieus durch Erkundung der Wohnregion, Gespräche in Kneipen, teilnehmende Beobachtung bei Klassenreisen, qualitative Interviews, Gruppendiskussionen und auch Fragebögen. Ein Ergebnis solchen Forschungsvorgehens ist, dass im Lebensweltbezug zur Schule eine eigenständige - nahezu der Kontrolle der Erwachsenen entzogene - Welt der Kinder existiert. Dort haben die Gleichaltrigen Einfluss untereinander. Den Prozessen des Aushandelns kommt dabei eine ganz große Bedeutung zu.

(3) *Schule als biografische Lebensphase.* Die biografische Sozialisationsforschung greift Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in ihrem schulischen Werdegang auf und stellt dar, welche Verfestigung in das Selbstbild der Persönlichkeit von Individuen aufgenommen und welche Handlungsfähigkeiten zur Gestaltung der Biografie erworben wurden. Die zwei klassischen Laufbahnen sind Schulversager und -gewinner. Damit wird die Bildungslaufbahn entweder zu einem spannungsreichen oder befriedigenden Element der Lebensgeschichte. (vgl. Horstkemper und Tillmann 2008: 295) „Viele SchülerInnen denken mit fortschreitender Schulkarriere weniger in schulimmanenten Lern-, Leistungs- und Bildungskategorien, sondern betreiben biografieorientiertes Schulmanagement, d. h. sie kombinieren und dosieren die Fächer und Leistungen auf spätere berufliche Verwertbarkeit hin. Gravierender ist wohl, dass sich die Öffnung der Schule hin zur Gesellschaft, wie sie von den Schulreformern immer aus pädagogischer Sicht verlangt wurde, heute nach einem Muster des strukturellen Zwangs vollzieht, der den reformpädagogischen Intuitionen geradezu ins Gesicht schlägt.“ (Böhnisch 2008: 171) Aus dem ehemals von der Jugendpädagogik verordneten Lernen im gesellschaftlichen Schonraum ist die Bildungskonkurrenz geworden, die „härter“ und in der der „Abstand für die Verlierer immer größer“ wird (Liebau 1990: 262 zitiert nach Böhnisch ebenda). „Wie lebensernst die Schule von den Jugendlichen genommen werden muss, zeigen empirische Befunde, nach denen Schulversagen und Scheitern an schulischen Leistungsanforderungen zur Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls, zur sozialen Desorientierung und „Entfremdung von der Schulkultur“ führen können und als Bedrohung der biografischen Entwicklungsperspektive empfunden werden.“ (ebenda) „Die Schule spiegelt die gesellschaftlichen Struktur- und Chancenbedingungen wider, die sie als Institution selbst nicht beeinflussen kann“ (Hurrelmann 1995: 205). Schule ist traditionell in einer besonderen Stellung: Sie ist von den Zwängen der arbeitgesellschaftlichen Sphäre entpflichtet und entlastet und immer weniger in der Lage, ihren experimentellen Spielraum zu nutzen, weil ihre „gesellschaftliche Randposition [...] durch Prozesse der Leistungsbewertung und Vergabe von Abschlusszertifikaten in eine Spannungslage zur lebensgeschichtlichen Ernstfunktion [gerät]. Der Schule als Erfahrungsraum, der aus der gemeinsamen Randposition eine Basis für Solidarität bilden kann, steht eine Einschätzung von Schule gegenüber, in der es um harte Auseinandersetzungen, um interne Leistungsrangordnungen und spätere soziale Positionen geht.“ (Hurrelmann a.a.O.: 113)

Welche Konsequenzen zieht vor diesem Hintergrund die Sozialpädagogik? Sie beschäftigt sich mit dem *Schülersein*, also dem durch die Schule strukturierten Alltagsleben. Insofern setzt sich Sozialpädagogik mit Schule als alltäglichen Lebenszusammenhang von Schülerinnen und Schülern auseinander. Ihre Zugänge zur Unterstützung der Bewältigung von Schule schafft die Sozialpädagogik durch Förderung von Fähigkeiten, das aktuelle schulische Leben mit der entfernten Projektion auf künftige Lebensentwürfe emotional in Einklang zu bringen, eine Balance zwischen den schulischen Anforderungen und der Bewältigung des Alltags herzustellen (Reproduktionsfunktion) sowie Prozesse zur Aneignung von Räumen zu fördern und Gruppenerlebnisse in der Freizeit zu ermöglichen.

Mit Bezug auf Schule und mit einem Rückgriff auf Jugendhilfe, trifft sie - wie oben dargestellt - auf eine innere Struktur, in der sich eine gesellschaftliche Funktionen von Schule, die von außen unter den Aspekten Qualifizierung, Selektion und Legitimation wahrgenommen wird, konstituiert. (Fend 1974; Hurrelmann 1975) „Qualifizierung ist die Vorbereitung auf die Bewältigung von Lebenssituationen (beispielsweise auf berufliche Anforderungen). Selektion deutet die Auslese durch die Schule, die in engem Zusammenhang mit der Zuweisung eines sozialen Status steht. [...] Die Legitimationsfunktion (auch als Integrationsfunktion bezeichnet) spricht den Sachverhalt an, daß Schulen in der Regel die Integration in die Gesellschaft durch die Vermittlung gesellschaftlicher Grundwerte leisten (Loyalität zu gesellschaftlichen und politischen Normen).“ (Fingerle 2007: 1329) Sozialpädagogik gewinnt mit ihrem Blick auf das *Schülersein* einen eigenständigen Blick auf die Schule und die Reproduktion des *Schülerseins* im Alltag. Von der Schule ist diese soziale Reproduktionsfunktion nicht zu erwarten. Das Soziale zu fördern, ist angesichts des Drucks der Vermittlung von Weltwissen in dem funktionalen System Schule eher nachrangig angesiedelt. (Prüß und Bettmer 1996) Im Gegenteil: Schule verbraucht individuelle Ressourcen aus Erfahrung, sozialen Beziehungen, Motivationen und Sozialverhalten zur Aufrechterhaltung von Lern- und Leistungsfähigkeit. Sie fordert Schulfähigkeit ein, was mit Intelligenz, Sozialverhalten, Sprache und Ich-Kontrolle gleichzusetzen ist. Soziale Reproduktion des Schülerseins erfordert weitaus mehr: „In der außerschulischen Lebenswelt Jugendlicher müssen Identifikationen, Leitbilder, Motive und soziale Beziehungen entwickelt und gestützt werden, damit der soziale Austausch zwischen alltäglicher Lebenswelt und schulischen Anforderungssystemen gewährleistet ist.“ (Schefold 1987: 197) Deshalb müssen Angebote so sein, dass

sie offene Gruppenerlebnisse bieten. Hier können außerschulische Angebote und Hilfen der Sozialpädagogik eine soziale und kulturelle Erweiterung darstellen. Aber es gehört auch in die Zuständigkeit der Sozialpädagogik, dass die Bewältigungsprobleme, die im *Schülersein* stecken, öffentlich gemacht werden (Voice-Funktion). Die meisten Kinder erledigen diese Bewältigungsanforderung unauffällig und durch die Familie gestützt. Dies gilt für Familien mit Migrationsgeschichte, die einen Kulturkonflikt bewältigen müssen. Auch Familien, in denen unterschiedliche Arbeits- und Zeitrhythmen der Elternteile wenig Zeit für das Kind erübrigen und Familien, die wenig organisiert sind und deshalb dem Kind emotionale Energie abziehen, die es eigentlich braucht, um sich für die Schule zu regenerieren, stehen in der Gefahr, die Balance zwischen Schule und außerschulischem Leben nicht hinzubekommen. (vgl. Böhnisch 2008: 127 f). Sie können den „Lerngeschwindigkeitsnormen“ (Zeicher 1989: 108) der Schule nicht entsprechen. Probleme bereitet auch, dass das Programm der Schule zukunftsorientiert ist (... nicht für die Schule, für das Leben lernen wir). Viele der schulisch vermittelten Fähigkeiten erhalten erst später im Leben einen Sinn. Sie gelten als basale Grundlagen zur Bewältigung von Ausbildung und Erwerb: Pünktlichkeit, Fleiß, Rhythmisieren des Tages, Anpassung, Problemlösung und Belohnung/Entlohnung beispielsweise. Kinder leben jedoch in der Gegenwart. „Dieses Spannungsfeld von gegenwartsorientiertem Leben und zukunftsorientierter Schule, welches den Schüleralltag beherrscht, muss von den Kindern immer wieder emotional und sozial ausgeglichen werden.“ (Böhnisch 2008: ebenda)

Der Erwerb von Kompetenzen für die Bewältigung des Alltags ist in der Schule eher ein *Nebenprodukt* (Böhnisch). Um als Schule daran mitzuwirken, im Schülerleben das „Soziale und das Fachliche“ zusammenzubringen, ist die Institution Schule auf eine andere „Sphäre der Sinnggebung“ (Habermas 1981) angewiesen: auf Erfahrungen, Erlebnisse, soziale Unterstützungen in den Familien, in den Gruppen der Jugendverbände und gegebenenfalls auf gezielte sozialpädagogische Angebote Offener Kinder- und Jugendarbeit sowie die Auseinandersetzung und Reflexion mit diesen Lebenswelten. Hierin findet sich das zentrale Motiv zur Beibehaltung eines eigenständigen Profils von Kinder- und Jugendarbeit außerhalb der Institution Schule.

2.5.4 Freizeit im Wandel

Freizeit als Ressource für die Reproduktion des Schülerseins von Kindern und Jugendlichen (s.o.) und von Erwachsenen hat sich vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten fünfzig Jahren bedeutsam gewandelt. Da Kinder- und Jugendarbeit ihre Wirksamkeit in der Freizeitphase der Lebenswelt entfaltet, wird an dieser Stelle die Auseinandersetzung mit den Veränderungen im Freizeitverhalten in Wechselwirkung zur Arbeitswelt und den technischen Neuerungen ausführlich rezipiert.

2.5.4.1 Freizeittheoretische Ansätze

Opaschowski identifiziert drei Phasen der Veränderung von Freizeit in der bunderepublikanischen Landschaft seit 1945: „Nach dem Kriege und bis in die 50er Jahre hinein dominierte die erholungsorientierte Freizeitphase. Freizeit war Erholungszeit, eine Zeit der Erholung von der geleisteten und für die zu leistende Arbeit. Sie diente der Wiederherstellung der Arbeitskraft, der psychophysischen Selbsterhaltung“ [als Reproduktion der Ware Arbeitskraft C.H...] (Opaschowski 2006: 657). Habermas definierte in „Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit“ 1958 Freizeit als „von Berufsarbeit freie, die von ihr ausgesparte oder übrig gelassene Zeit. [...] Ihre Freiheit ist zunächst eine Freiheit von Arbeit“. (Habermas 1958 zitiert nach Giesecke 1971: 105)

Als zweite Phase bezeichnet Opaschowski die 60er und 70er Jahre als eine durch Konsumorientierung gekennzeichnete Freizeitphase. „Freizeit war fast gleichbedeutend mit Konsumzeit und wurde vorwiegend zum Geldausgeben genutzt. Symbole der neu entstandenen hedonistischen Konsumkultur waren Auto und Reisen, Fernsehen und Disco, Werbung und Mode. [...] Die ökonomische Leistung in der Arbeit war das Vehikel zur sozialen Selbstdarstellung in der Freizeit. [...]

In den 80er Jahren ist die Bewältigung des Wohlstandskonsums nicht mehr das zentrale Thema der Freizeit. Freizeit ist wesentlich Erlebniszeit geworden, eine Zeit zum gemeinsamen Erleben und zur Entwicklung eines eigenen Lebensstils. Die Freizeit möchte man bewußt und intensiv genießen; die Erlebnissteigerung steht im Mittelpunkt einer erlebnisorientierten Freizeitphase.“ (Opaschowski a.a.O.: 657)

Diese Entwicklungen sozialen Verhaltens und kultureller Lebensweise der Menschen sind die Folge wirtschaftlicher und sozialer gesellschaftlicher Wandlungen: Einführung neuer Produktionstechniken, Auflösung traditioneller Berufsbilder, Automatisierung und Arbeitsrationalisierung, Einführung der Mikroprozessoren, Entstehung struktureller Arbeits- und Beschäftigungslosigkeit, Zunahme des gesellschaftlicher Einflusses durch wirtschaftliche Gruppen sowie Funktionswandel von Partnerschaft, Ehe und Familie. Zentral dabei ist die Entstehung eines Sinnvakuums durch Arbeitszeitverkürzung und Arbeitsverknappung. (vgl. ebenda) Nach einer Untersuchung des BAT Freizeit-Forschungsinstituts (**British American Tobacco** - Stiftung für Zukunftsfragen) waren 70 % der Bevölkerung der Auffassung, „dass Freizeit in erster Linie eine Zeit ist, in der man tun und lassen könne, was einem Spaß und Freude mache (BAT 1994:38). Aus einem arbeitsabhängigen Zeitbegriff, der Freizeit negativ als Abwesenheit von Arbeit definierte, hat sich heute ein positives Freizeitverständnis entwickelt: Freizeit ist eine Zeit, in der man für etwas frei ist. [...] Die gegenwärtige Fachdiskussion wird durch unterschiedliche freizeittheoretische Ansätze beeinflusst. Im Einzelnen lassen sich folgende Erklärungsansätze unterscheiden:

- Erholungstheorie: Erholung als zentrale Funktion der Freizeit
- Kompensationstheorie: Freizeit als Ausgleich von Mängeln und Versagungen
- Katharsistheorie: Freizeit als Befreiungselement für unterdrückte Emotionen
- Ventiltheorie: Freizeit als Ventil zum Abreagieren überschüssiger Energien
- Konsumtheorie: Freizeit als Mittel des Verbrauchs und Verschleißes
- Kontrasttheorie: Freizeit als deutlicher Gegensatz zur Arbeit
- Kongruenztheorie: Freizeit als arbeitsähnlicher Lebensbereich
- Absorptionstheorie: Freizeit als Aufsaug- und Kanalisationsinstrument für Arbeitsunzufriedenheit
- Selektionstheorie: Freizeit als Ausleseprodukt von biographischer Entwicklung und Lebensgeschichte“ (Opaschowski und Pries 2008: 424)

2.5.4.2 Freizeit: Scholarisierung und Arbeitswelt

Freizeit ist an die Arbeitswelt gebunden, wenn der Definition von Jürgen Habermas (1958) gefolgt wird. Auch die Kontrasttheorie, Absorptionstheorie und Kongruenztheorie reflektieren Freizeit in Abhängigkeit zur Arbeit. (Opaschowski, Pries a.a.O.: 42) Dabei gerät Freizeit auch zu einer Zeit des Lernens, um Kompetenzen auszubilden, die auch

als Grundelemente beruflichen Erfolgs gelten: Lernen, Leistung, Karriere, Erfolg, Misserfolg. Gerade in Zeiten einer prekären Arbeitsmarktsituation bilden sich eine Vielzahl, teils inflationär, außerbetrieblicher Weiterbildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten. In der Fachdiskussion ist diese Entwicklung als "Scholarisierung der Freizeit"¹⁴ zu finden.

Häufig findet diese Form der Bildung und des Lernens auch unorganisiert und unabhängig von Institutionen in informellen Kontexten statt. Freizeit, so Opaschowski (1996), stellt heute ein differenziertes Angebot und Experimentierfeld dar, das sich von Schule und anderen formalen Ausbildungsinstitutionen durch die Freiwilligkeit als Basis des Lernens unterscheidet. Eine aktive Freizeitgestaltung trägt somit zur Aneignung besonderer Fähigkeiten bei. Diese sind nicht nur zur Bewältigung des Alltags von Kindern und Jugendlichen geeignet. Auch für die spätere Erwerbsarbeitsphase können sie von Bedeutung sein. Freizeitarbeit des Einzelnen leistet damit einen Beitrag, die Chancen der Kinder und Jugendlichen zum einen auf der Ebene der persönlichen Beziehungen, zum anderen auch auf der Ebene der Qualifikation für den Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Freiwilliges Lernen in der Freizeit als von Arbeit freier Zeit ist aufgrund selbstverantworteter Lernprozesse in nonformalen und informellen Settings selbstgesteuert und unterscheidet sich dadurch erheblich von schulischer Bildung. Diese Form beschränkt sich jedoch nicht auf den Erwerb kognitiv abrufbaren Knowhows allein. In der Gemeinschaft der Gleichaltrigen, in den Gruppen der Vereine und Verbände, in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und vielen anderen freiwilligen Lern- und Bildungszusammenhängen finden soziale und personale Lernprozesse zur Förderung von Kooperations- und Verantwortungsbereitschaft, Kritikfähigkeit und zum selbstständigen Lernen statt. Diese gerade in den Freizeitaktivitäten der Individuen erworbenen Fähigkeiten gelten als basale Qualifikationen. Wie bereits erwähnt, sind sie von den Anforderungen des Erwerbsarbeitsmarktes nicht mehr abzugrenzen. Die Übergänge werden fließender und gerade solche weichen Standards in der personalen zu einer relevanten Größe für den Erfolg in Beruf und Beschäftigung im Kontext der Entgrenzung der Lebenswelten von Freizeit und Arbeit. Die Betrachtung der Freizeit von Kindern und Jugendlichen gerät hier nicht zufällig in die Dialektik zur Schule mit ihrem Anspruch auf die Vorbereitung für Ausbildung und Studium. In der Vermittlung von Subjekt und Gesellschaft muss sich auf

¹⁴ *schole* stammt aus dem Griechischen und bedeutet dort: „verfügbare Zeit“, „Zeit übrig haben“ und „Zeit für sich selbst haben“. (vgl. Opaschowski und Pries 2008)

der Folie Sozialisation von Heranwachsenden Freizeit in Abhängigkeit zur Schule zeigen, weil Kinder eine starke Gegenwartsorientierung außerhalb der Schule leben und Schule ihnen ständig Zukunftsorientierung abverlangt. Ausdruck dieses konkreten und untereinander konkurrierenden Systems ist der permanente Abgleich von Stärken und Schwächen im Wege der Benotung. Dabei gilt informell, trotz verschiedener Punktesysteme an Schulen, der Rückgriff auf Werte zwischen 1 bis 6. Diese Spannung von Gegenwart und Zukunftsorientierung der Schule, beherrscht den Schulalltag und muss von Kindern und Jugendlichen immer wieder emotional und sozial (Selbstbehauptungskräfte) bewältigt werden.

2.5.4.3 Freizeit: Aufwendungen für Kinder- und Jugendarbeit

Für einen Teil der Kinder und Jugendlichen hat die Zugehörigkeit zu einer Gruppe in der Freizeit und die Inanspruchnahme von Angeboten der außerschulischen Jugendarbeit eine hohe Bedeutung. Sie sind in die außerschulische Jugendarbeit, unterteilt in die Verbandliche Jugendarbeit und die Offene Jugendarbeit, organisiert. Diese wird von unterschiedlichen Trägern, etwa der öffentlichen Jugendhilfe, Verbänden, kirchlichen Einrichtungen oder auch Initiativen der Jugendlichen selbst angeboten (vgl. § 11 SGB VII). Und hierfür werden eine Menge an finanziellen Ressourcen bereitgestellt: Nach Mitteilung des Statistischen Bundesamtes (Destatis) haben Bund, Länder und Gemeinden im Jahr 2008 für Maßnahmen und Einrichtungen der Jugendarbeit, zum Beispiel außerschulische Jugendbildung, Kinder- und Jugenderholung oder Jugendzentren, 1,5 Milliarden Euro oder 6,3% der Gesamtausgaben für die Kinder- Jugendhilfe von insgesamt 22,3 Milliarden Euro aufgewendet. Obwohl gegenüber 2007 ein Plus in der Kinder- und Jugendhilfe in Höhe von 8,3% zu verzeichnen ist, sind die Aufwendungen für Kinder- und Jugendarbeit proportional zurückgeblieben. Wenn auch nicht im Verhältnis zu den gesamten Kosten der Jugendhilfe ein Anstieg seit Beginn der 90er Jahre zu verzeichnen ist, kann von keinem finanziellen und personellen Kahlschlag im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit ausgegangen werden. Gleichwohl haben Rauschenbach u.a. (2004: 225) bereits in Westdeutschland zumindest in ersten Anzeichen und in Ostdeutschland in recht deutlichem Maße auf einen Rückgang der Aufwendungen sowie der personellen Ausstattung in der Kinder- und Jugendarbeit hingewiesen. Funktionale Gesichtspunkte stehen im Vordergrund und mögliche bildungspolitische Konzepte werden einseitig ökonomisch und politisch verwertbaren Interessen untergeordnet. In

der aktuellen gesellschaftlichen Diskussion zu Ergebnissen der PISA-Studien lässt die angebotene Problemlösung „Ganztagsbetreuung durch Ganztagschule mehr Aufbe-
wahrung als Bildung befürchten“ (Opaschowski und Pries a.a.O.: 429), wenn Mittel zur
Finanzierung ausbleiben.

„Schüler(innen), die in ihrer Freizeit besonders aktiv sind, zeigen die besseren Leselei-
stungen; aktives freizeitverhalten im sozialen Raum informeller Bildung fördert schulische
Leistungen.“ (Opaschowski und Pries a.a.O.: 430) Allerdings darf diese Bildungschance
nicht „verspielt“ werden, indem den Schülerinnen und Schülern Zeitressourcen genom-
men und diese für Betreuung und darin eingebettete unterrichtliche Nachsorge (Haus-
aufgaben, Nachhilfe) verwendet werde. Bildungs- und Freizeitkonzepte der Zukunft
müssen das Persönliche der Lernenden sowie ihre Verortung und Teilnahme an non-
formalen und informellen Settings im sozialen Raum berücksichtigen. Selbstorganisati-
on und Befähigungen zur Gestaltung der (Bildungs-) Biografie jedes Einzelnen erhalten
künftig eine größere Bedeutung. (vgl. ebenda) Das Ziel des Erwerbs von Selbstständig-
keit und im Sinne von Bildung als Aufklärung, „Habe Mut, dich deines eigenen Verstan-
des zu bedienen“, erfährt eine Renaissance. „Zu den zentralen Bildungsaufgaben der
Zukunft gehört die Befähigung zu lebenslangem Lernen genauso wie die Vermittlung
von Berufs- und Freizeitkompetenzen, damit sich die Menschen in ihrer Lebensplanung
und Lebensgestaltung mit den sich dynamisch entwickelnden gesellschaftlichen Verän-
derungen aktiv auseinandersetzen können.“ (ebenda) Auch hier wird die Figur sichtbar,
der außerschulischen Bildung weiterhin einen Platz neben der Schule einzuräumen.

2.5.4.4 Freizeit: Konsum und Wohnumfeld

Freizeitmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen weisen insbesondere in städti-
schen Regionen zwei wichtige Merkmale auf. Der Umgang mit Konsumwaren und die
darin enthaltene Bewältigungsaufforderung, Konsumieren zu erlernen und zu lernen,
auf Konsum verzichten zu können. Im Elften Kinder- und Jugendbericht wird die öko-
nomische Situation der Kinder und Jugendlichen eindrucksvoll beschrieben, nämlich
dass sie „heute so viel eigenes Geld ausgeben wie keine Generation vor ihnen. Sie sind
eine umworbene Konsumentengruppe, deren Kaufkraft im Jahr 1999 auf fast 9,2 Mrd.
[DM] geschätzt wurde. Ein großer Teil des Geldes stammt aus eigener Erwerbsarbeit,
denn man kann davon ausgehen, dass ca. die Hälfte aller SchülerInnen ab 14 Jahre

sporadisch einer Erwerbstätigkeit neben der Schule nachgeht." (BMFSFJ 2002: 10) „Die 6- bis 9-Jährigen verfügen 2003 über ein Gesamtvermögen von über 20 Milliarden Euro an Taschengeld, Sparguthaben, Geldgeschenken und Einnahmen aus Jobs. (f.sbzo.de 2013) Der Konsumanreiz führt zunehmend bei einem Teil junger Menschen zu Verschuldungsproblemen. Das andere Merkmal bezieht sich auf das städtische Wohnumfeld. In städtischen Regionen sind die Entwicklungschancen durch die Auseinandersetzung mit Natur und Umwelt sowie die Aneignungsmöglichkeiten städtischen Raums gering. Die Anzahl als auch die Qualität der Orte, an denen Kinder Gleichaltrige treffen und spielen können, zerfällt. Zu konstatieren sind die Folgen: Fehlende Solidarität, Kommunikations- und Erfahrungsdefizite. Ohne es zu sehr strapazieren zu wollen: Auch hier hat die außerschulische pädagogische Arbeit mit ihrem Ansatz der Sozialräumlichkeit erhebliche Anteile daran, Räume nicht nur zur Verfügung zu stellen, sondern auch Gelegenheit zu geben, sich neue anzueignen.

2.5.4.5 Freizeit: Nutzung von (Massen-)Medien und Identitätsbildung in virtuellen Räumen

Die Bedeutung der Medien, die sich in Nutzung und Besitz ausdrückt, ist bei Kindern und Jugendlichen signifikant angestiegen. Bei quantitativer Betrachtung ist die Prägung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen durch Massenmedien deutlich erkennbar. Die Zeit für den direkten und personalen Kontakt und Austausch liegt unter der Zeit für Mediennutzung. Kinder verbringen laut einer frühen Untersuchung der ARD/ZDF Medienkommission (1990) ab dem 12. Lebensjahr bereits mehr Zeit mit Mediennutzungen als mit Spielen (Klingler und Groebel 1994). „Jugendliche haben 7,3 Stunden täglich Medienkontakte.“ (van Eimeren und Krist 2004: 13) Ihnen steht ein differenziertes Angebot an Medien zur Verfügung. Sie wachsen in Familien auf, in denen ein Internetanschluss vorhanden ist und mit Vollversorgung an Handy, Fernsehen und Computer. Jugendliche haben nicht nur über den Haushalt Zugang zu verschiedenen Medien, sie besitzen auch viele Geräte selbst und verfügen so über ein großes, eigenes Medienrepertoire. „Fast alle 12- bis 19-jährigen haben ein eigenes Handy (95 %) und auch ein MP3-Player gehört zum Standard (82 %). Drei Viertel der Jugendlichen besitzen einen eigenen Computer oder ein Laptop, etwas weniger haben ein Radio (71 %). 60 % sind Besitzer eines eigenen Fernsehers und mehr als die Hälfte der Jugendlichen kann vom eigenen Zimmer aus ins Internet gehen (54 %).“ (JIM-Studie 2009) Das Internet ist für

Jugendliche vor allem Kommunikationsmedium, knapp die Hälfte ihrer Nutzungszeit verbringen sie in sozialen Netzwerken, halten Kontakt über Instant Messenger, schicken Mails oder Chatten. Drei Viertel der Internetnutzer besuchen Plattformen wie SchülerVZ mindestens mehrmals pro Woche. Die Sensibilität im Umgang mit persönlichen Daten im Internet ist bei Jugendlichen nach wie vor eher gering ausgeprägt. Immer häufiger werden persönliche Informationen, Fotos und Filme im Internet hinterlegt. (Jim-Studie 2009)

Unter dem Eindruck der einschlägigen Studien zur Mediennutzung könnte angenommen werden, dass es für die Altersgruppe der 12- bis 19-jährigen keine andere Freizeitbeschäftigung mehr gibt, als die Nutzung von internetfähigen Medien. Jedoch steht immer noch an erster Stelle „mit 88 Prozent das Treffen mit Freunden (mindestens mehrmals pro Woche). 70 Prozent treiben ebenso häufig Sport und zwei Drittel (67 %) ruhen sich regelmäßig aus und machen gar nichts. Etwa jeder vierte Jugendliche (23 %) unternimmt zumindest mehrmals pro Woche etwas mit seinen Eltern. Jeder sechste Jugendliche spielt ein Instrument oder singt regelmäßig (18 %), 14 Prozent malen und basteln in ihrer Freizeit und 13 Prozent gehen mehrmals pro Woche zu Sportveranstaltungen. Jeweils jeder Zehnte geht ebenso häufig zum Shoppen oder auf Partys. Discos sind für jeden Zwanzigsten eine gängige Freizeitoption, drei Prozent nutzen regelmäßig eine Bibliothek. Je zwei Prozent schreiben Karten und besuchen mehrmals pro Woche einen Gottesdienst. Jungen und Mädchen unterscheiden sich in ihrer Freizeitgestaltung vor allem im Bereich Sport: deutlich mehr Jungen treiben regelmäßig Sport und besuchen Sportveranstaltungen. Auch machen Jungen eher selbst Musik als Mädchen. Dagegen ruhen sich Mädchen eher aus und sind zu einem größeren Anteil kreativ und malen oder basteln.“ (Jim-Studie 2009: 9)

Den (Massen-)Medien kann sich niemand entziehen. Damit wird der Mensch zum Objekt und Subjekt im medialen Sozialisationsprozess – ob er will oder nicht. Selbstverständlich, aber unbedingt bei der Auseinandersetzung mit Medien hervorzuheben ist, dass die Welt der Medien nicht natürlich vorgefunden, sondern überwiegend in kommerzieller Absicht hergestellt wird. Die Auseinandersetzung mit den durch Medien ausgelösten Lerneffekten führt zu der Frage, ob Medienwirkungen unkontrolliert und automatisch auftreten oder ein Nutzer und Rezipient nach eigenem Denken über die Wir-

kungen auf ihn selbst entscheiden und sie in eine gewollte Richtung lenken kann? Katz, Blumler und Gurevitch (1974: 21ff) beschreiben vor über 30 Jahren fünf Typen:

1. "The audience is conceived of as active, that is, an important part of mass media use is assumed to be goal directed: " (Katz; Blumler; Gurevitch 1974: 21). Insofern nutzt das *aktive Publikum die Massenmedien zielgerichtet* und stellt des Weiteren mehr oder weniger definierte Erwartungen an das Angebot der Massenmedien.
2. In dem Prozess der Massenkommunikation geht viel Initiative vom Rezipienten aus. Dieser bestimmt, ob es zu einem Kommunikationsprozess kommt oder nicht. "It is they who use television rather than television that uses them" (ebenda)
3. Die Massenmedien konkurrieren mit anderen Quellen der Bedürfnisbefriedigung. "Consequently, a proper view of the role of the media in need satisfaction should take into account other functional alternatives" (a.a.O.: 22).
4. Die Fern-Seher und Nutzer erkennen ihre Ziele und Bedürfnisse und beschreiben, aufgrund welcher Motive sie die Massenmedien nutzen, spätestens dann, wenn man sie mit diesen konfrontiert "in an intelligible and familiar verbal formulation" (ebenda)
5. "Audience Orientations are explored on their own terms", was so viel bedeutet, dass Handlungsorientierungen der Fern-Seher und Nutzer aus der eigenen Haltung heraus begründet werden. Sie hinterlegen ihrer Nutzung ein eigenes Verständnis. Gerade diese selbstkonstruktive Haltung macht es schwer, mit Jugendlichen über ihre Form der Nutzung von Medien zu sprechen. Soll damit seitens Erwachsener ein anderes Verhalten im Umgang mit Medien intendiert sein, geht gar nichts mehr. Der Einfluss von Erwachsenen auf Jugendliche verläuft dann restriktiv.

Die Betrachtung des Umgangs der Menschen mit Medien führt zu zwei Fragen: Was machen die Menschen mit den Medien? (Medienselektionshypothese) und was machen die Medien mit den Menschen? (Medienwirkungshypothese). Diese Fragen sind nicht „entweder - oder“ fähig. Sie müssen miteinander verknüpft und aufgegriffen werden. (vgl. ausführlich Lukesch 2008: 387 f)

Medien nehmen Einfluss auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Belegt ist, dass sie Schulleistungen beeinträchtigen, indem Jugendliche beim Fernsehen auch noch andere Dinge tun: 42 % geben an, dass sie dabei Lernen.“ (Jim-Studie 2006: 26) „Durch die Zweitbetätigung wird die Effizienz von Lernanstrengungen bedeutsam reduziert.“ (Lukesch 2008: 391) Medien haben „heimliche Botschaften“. In der sogenannten

„Weltbildstudie Fernsehen“ von Lukesch u.a. (2004) wird die hohe Präsenz von Gewalt im Fernsehangebot oder die einseitige Darstellung von Frauen und Männern hervorgehoben. Auch weniger bekannte Aspekte werden aufgezeigt: Produktplacement (Produkt beiläufig, aber gezielt an die richtige Stelle setzen C.H.) für legale Drogen wie Alkohol und Zigaretten, die Zentrierung von Familiendarstellungen auf Konflikte oder die beschönigende Unterrepräsentanz von Seniorinnen und Senioren sowie die partielle Unterrepräsentanz von Kindern und Jugendlichen im Fernsehen (vgl. Lukesch u.a. 2004: 61).

Es soll hier nicht eine Medienschelte eingeläutet werden. Jedoch gibt es auch Hinweise, die geeignet sind, Fernsehkonsum sehr kritisch zu begleiten. Wenn das Wissen von Kindern über Tiere oder Pflanzen in der Natur im Vergleich zu ihrem Wissen über mediale Fernsehfiguren wie Pokémon geringer wird, sollte das zum Nachdenken anregen: Nach einem offensichtlich längeren und nicht angeleiteten, beiläufigen Prozess des Wissenserwerbs konnten die Kinder ab dem achten Lebensjahr 78 % der Pokémon-Figuren richtig identifizieren, aber nur 53 % die in der Natur vorkommenden Arten. (vgl. Balmford u.a. 2002 zitiert nach Lukesch 2008: 387) Kinder eignen sich über mediale Welten wie Computerspiele und Trickfilme Kenntnisse über Figuren an, die in der dinglichen Welt gar nicht existieren. Röhl (2003b) vertritt die Ansicht, dass aufgrund der Zunahme des Einflusses und der Bedeutung der Medien zu Lasten der personalen Kommunikation und Interaktion eine veränderte Wahrnehmung resultiert. „Die mediale Vorstellung von Welt bildet eine der Grundlagen für Entscheidungen, die Erfahrungsdimension der *Realität* verliert ihre bisherige dominante Bedeutung. [...] Der frühkindliche Umgang mit Medien, die Dominanz des audio-visuellen und alphanumerischen Diskurses im Lebensalltag von Kindern führen meines Erachtens zu anderen kognitiven Skripten als dies bei früheren Generationen der Fall war. [...] Während die früheren Generationen stärker vom Top-Down-Modell beeinflusst sind, bei dem Modelle die Basis für die Hypothesenbildung sind, steht bei der heutigen Generation der Kinder der Bottom-Up-Ansatz im Zentrum des Wahrnehmungsprozesses.“ (Röhl 2003b: 20) Am Modell, welches Anschauung, Berührung, Riechen, Bewegung, Veränderung und Experiment beispielsweise ermöglicht, sensomotorische und visuelle Fähigkeiten integriert und damit Begreifen auch im übertragenen Sinne zentral wird, lernen Kinder ganzheitlich und im selbstbestimmten Tempo. Auch Jugendliche lassen höhere Motivation erkennen, wenn sie im Lernen auf etwas einwirken und es be- bzw. verarbeiten und (be-)greifen können.

Bereits Kinder und insbesondere Jugendliche entwickeln enorme Fähigkeiten im Umgang mit audiovisuellen und digitalen Medien. Sie sind schnelle Informationsvermittler, bieten Vielfalt und Information und dadurch ein hohes Motivationspotenzial für Wissensaneignung in unterschiedlichen Sphären der Lebenswelt. „Allerdings setzt die vielschichtige Informationswelt Fähigkeiten voraus, allen voran die Fähigkeit, Information zu diskriminieren, einzuordnen und ihre Bedeutung für die persönlichen Lebensvollzüge zu beurteilen. [...] Der souveräne Gebrauch der medialen Informationsangebote muss von außen unterstützt werden, insbesondere bei den Heranwachsenden, die in ihrer realen Umgebung dazu nicht ausreichend angeregt werden.“ (Theunert 2005: 205) Das verpflichtet zu einer konzeptionellen Aufnahme bzw. Beibehaltung der kreativen Arbeit mit Medien im außerschulischen Sektor, weil im schulischen Geschehen die kognitive Leistungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern im Vordergrund steht.

Die Diskrepanz zwischen schulischen Bildungsprozessen und der lebensweltlichen Affinität von Kindern und Jugendliche wurde weiter oben bereits thematisiert. Inwieweit Schule bei der Bewältigung von durch beiläufig, inzidentellem Lernen (Lukesch 1991), erworbenes Wissen durch den Einfluss von Massenmedien und Informationstechnologien zu verarbeiten hilft, ist heute nicht klar zu beantworten. Holtappels (1994) stellt eher in Zweifel, dass im schulischen Lernen Raum sei, die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen zur kritischen Rezeption medialer Information zu schärfen. Kinder und Jugendliche sind nur unzureichend in der Lage, ohne Hilfestellungen und entsprechende Kompetenzen aus diesen medial bereitgestellten Informationen, solche zu selektieren, die auf Interessen und Absichten der Urheber hinweisen oder auf Interpretationsspielräume verweisen.

Sozialisation hat mit der Vermittlung zwischen Subjekt und Gesellschaft zu tun bzw. im anthropologischen Sinne mit der Einwirkung des Subjekts auf die Natur. Angesichts der medialen Rezeption von Wirklichkeit wäre durchaus kritisch zu hinterfragen, welche Welt sich im Subjekt konstruiert und wie Identität dann entstehen kann? Die Soziale Identität beschreibt George Herbert Mead (1980: 241 ff) als Ergebnis sozialer Interaktionsprozesse. Der dialogische Austauschprozess ist dafür unabdingbar. Identität erwächst aus einer sozialen Praxis heraus. Sie kann nicht einfach autonom erworben werden. Welche Identität entwickelt sich, wenn sich Kommunikation vorwiegend in einer parasozialen Welt abspielt und Reize sich auf Bildpunkte beziehen, ohne Gesten, Ge-

rüche und Blicke eines Gegenübers? Die soziale Identität wird bei Mead (1968) und später bei Habermas (1988) als das Ergebnis sprachlicher Verständigung angesehen. „Die Identität vergesellschafteter Individuen bildet sich zugleich im Medium der sprachlichen Verständigung mit anderen und im Medium der lebensgeschichtlichen-intrasubjektiven Verständigung mit sich selbst.“ (Habermas 1988: 191) Der Einfluss von Medien als sozialisatorische Dimension konnte dabei zu der Zeit nicht berücksichtigt werden. Heute, über zwanzig Jahre später und in Folge der rasanten Entwicklung der Mediennutzung, ist zu konstatieren, das auch über einen Diskurs mittels Medien und sinnlicher, emotionaler (Selbst-)Verarbeitung von Reizen am Bildschirm und der Reflektion von audiovisuellen Erfahrungen in der Freundesgruppe und den Peers Identität entwickeln kann. Röhl (2002¹⁵) spricht in diesem Zusammenhang von Transformation medialer Erfahrungen unter Gleichgesinnten. Die zusammen - oder auch jeder für sich - gemachten Erfahrungen werden in jugendgemäße, subkulturelle Auseinandersetzungen umgewandelt. Die noch bei Habermas vorhandene Bedeutung einer auf Sprache und Schrift basierenden Gesellschaft wird im 21. Jahrhundert abgelöst. Diese Sprünge in der Diskussion um Gefahren für junge Menschen durch Medien, lassen sich historisch auch an dem uneingeschränkten Zugang zu Büchern (die Leseratte) und der Lichtspielhäuser nachvollziehen. Ob der mediale Umgang mit Wissensbeständen zu einer wachsenden Entfremdung von der Natur führt, wird von späteren Generationen festzustellen sein, weil Entfremdungstendenzen gegenüber der Natur möglicherweise erst viel später im Leben von Bedeutung werden. Die Vorstellung, nur ein reales Verständnis von Natur und Umwelt - durch haptischen Erfahrungen beispielsweise - hilft, sie nachhaltig zu bewahren, muss um die Vorstellung der Existenz mediale Wirklichkeit erweitert werden. Wissensbestände sind heute nicht nur analog (Bücher, Archive) festgeschrieben, sondern auch digital (Internet, Software) verfügbar.

Vor dem hier aufgefächerten Hintergrund ist Kinder- und Jugendarbeit aufgefordert, Arrangements und Orte für selbstbestimmte und erfahrungsbezogenen Lernprozesse im Umgang mit Medien in außerschulischen Zusammenhängen zu konzipieren. Wenn im Wohnumfeld Spiel- und Sozialräume verloren gehen und die Entgrenzung von Lebenswelt und Virtualität sich weiter vollzieht, ist es die Aufgabe moderner Jugendarbeit, den

¹⁵ Vortrag an der Uni Dortmund anlässlich des Kongresses im Jahr 2002 "Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft", Mitschrift von C.H.

Raubegriff um virtuelle Räume zu erweitern und diese zu Kommunikationszentren zu machen.

2.5.5 Jugendliche und Arbeit - Bewältigung und sozialpädagogische Unterstützung

Jugendliche in Deutschland wachsen in einer Gesellschaft auf, in der sich ihre soziale Integration, ihre existentielle Sicherung, ihr Normen- und Wertesystems und ihrer biografischen Entscheidungen eng über die Erwerbsarbeit vermitteln. Der soziale Status, die soziale Absicherung, Konsumvermögen und Qualifizierungsbestrebungen sind mit der Arbeit als Erwerbsquelle verknüpft. Der gelungene Einstieg in die Arbeitswelt und Erwerbskontinuität durch ein Arbeitsverhältnis garantieren einen Lebensverlauf vom Ende der Ausbildung an bis zum Eintritt in das Rentenalter. Der Vollzeiterwerb gilt auch heute noch als Existenzgrundlage. Die Längsschnittstudie über Identitätsbildungsprozesse junger Menschen von Keupp u.a. hat 1999 belegt, dass Arbeit zwar einen zentralen Stellenwert hat, es aber nicht nur und auch nicht vorrangig um materielle Absicherung durch Arbeit geht. „Auch bei Jugendlichen mit diskontinuierlichen Erwerbsverläufen ist der Anteil subjektiv-sinnhafter Arbeitsorientierungen von Beginn an überraschend hoch. [...] Selbst wenn sie immer wieder Erfahrungen beruflichen Scheiterns machen und damit in finanziell prekäre Situationen geraten, formulieren sie als das größte Problem das soziale *Ausgeschlossensein* und *dass man nichts machen kann*, selbst wenn sie im Freizeitbereich noch aktiv sind. Selbst marginale Jobs scheinen noch eine Chance von Gestaltung und sozialem Kontakt zu enthalten, der durch andere Lebensbereiche nicht zu ersetzen ist.“ (Keupp u.a. 1999: 121 f) Integration in die Gesellschaft durch Arbeit und die Bewältigung von Ausgrenzung bleiben das zentrale Thema. Galuske betont die zentrale Rolle der Erwerbsarbeit für die Lebensplanung ebenfalls: „Das [...] Primat der Arbeitsmarktorientierung kann für sich einige Plausibilität beanspruchen, denn in der Tat ist soziale Integration ohne berufliche Integration ein bislang nur schwer vorstellbares Modell.“ (Galuske 2004: 239) Der Wandel in der Arbeitsgesellschaft durch den Einfluss von Informations- und Kommunikationstechnologie bewirkt stetig einen Abbau von Geringqualifizierten- und Einfacharbeitsplätzen. Insbesondere für gering qualifizierte junge Menschen gestaltet sich der Zugang zu einem Ausbildungsplatz schwieriger. Die Entwicklung der Arbeitslosenzahlen lässt berechtigte Zweifel aufkommen, ob die Arbeitsgesellschaft auch zukünftig das dominierende Gesellschaftsmodell

bleiben kann. Die an Arbeit gekoppelten ökonomischen, sozialen und gesellschaftlichen Zugänge gelten nur für den erwerbstätigen Teil der Bevölkerung. Im November 2012 sind in Deutschland 2,9 Millionen Arbeitslose registriert. Das entspricht einer Arbeitslosenquote in Deutschland von 6,5 %. (Statista 2013 a) Eine Vollbeschäftigung ist nach wie vor auch zukünftig nicht mehr zu erwarten. (vgl. Thoma 2003: 40 f) Diese Tatsache zwingt dazu, nicht nur die Arbeitslosigkeit an sich zu bewältigen, sondern auch deren Folgen. „Die Menschen, die über einen längeren Zeitraum arbeitslos sind, tragen manchmal schwere Schäden psychischer und physischer aber auch ökonomischer und familiärer Art davon. Die Situation verschärft sich dadurch, dass wir uns jetzt in einem rapiden Prozess der europäischen wirtschaftlichen Integration befinden. Die Ungewissheit wird somit zu einem allgemeinen Gefühl.“ (Offe 2007: 288) Die Arbeitslosenquote bei Jugendlichen unter 25 Jahren liegt bei 8.1 %. (Statista 2013 b) Die Folgen für einen Teil der Jugendlichen zur Entwicklung einer Biografie zeichnen sich auf individueller, ökonomischer und sozialer Ebene konkret ab. Für alle führen die Veränderungen der Erwerbstätigkeit dazu, dass sich ihre Jugendzeit bezüglich der sonst typischen Phase entgrenzt (s.o.). Die „in sich konturierte Abfolge der Phasen Jugend = Vorbereitungszeit, Erwachsenenheit als Phase der Arbeit und Alter als Phase des wohlverdienten Ruhestandes ist von der Bewusstseinslage der Jugendlichen her, wie auch aus einer Reihe sich objektiv darstellender Faktoren aufgeweicht“, formuliert Hornstein bereits 1985. (Hornstein 1985. In: Hradil 1985: 336 zitiert nach Schröder 1995: 27)

Das Festhalten an dem Bildungsziel, schulisch besser qualifiziert zu sein, um irgendwann doch noch den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt zu erhalten, scheint mit Rückgriff auf den seit langem bekannten Blick auf die veränderte Arbeitswelt mit ihren sehr bekannten differenzierten Auswirkungen gesellschaftlich verlogen. Vor diesem Hintergrund gewinnen Angebote an alternativen Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe an Bedeutung. Durch die zwischenzeitlich anhaltende, verstetigte problematische Situation beim Übergang in die Phase des Erwerbslebens sind „arbeitsmarktexterne Faktoren der Lebenswelt“ (Galuske 2004: 240) in die Planung des zukünftigen Lebens stärker als bisher einzubeziehen. Die Bewältigungsaufforderung liegt darin, mit der Diskriminierung der Erwerbsarbeitswelt zu leben. Diese Perspektive muss für einen großen Teil junger Menschen als zentrale Gestaltungsaufforderung für die Biografie aufgeschlossen werden. Nach über dreißig Jahren struktureller Arbeitslosigkeit mit einem hohen Teil an Jugendlichen in Deutschland ist klargeworden, dass das immer noch vor-

rangige Ziel von Bildungsinstitutionen, alle Jugendliche in den ersten Arbeitsmarkt vermitteln zu wollen, nicht zu erreichen ist. Es könnte sogar noch zu einer Verschärfung kommen, weil grundlegende Veränderungen in der Erwerbsarbeit dazu führen, dass die schulische Vorbereitung nicht mehr den Anforderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts entspricht. Weitere Ursachen für die schrumpfenden Potentiale, Arbeitskapazitäten im Markt zur Verfügung zu stellen, beschreibt Offe (a.a.O.): „Eine, die auf der Hand liegt, ist der technische Wandel. In den meisten Sektoren stellen wir heute die gleiche Masse von Produkten mit einem Drittel der Arbeitskraft her, die wir etwa in den fünfziger Jahren benötigten. Dies nennt man manchmal etwas einseitig den technischen Fortschritt. Weiterhin wird inländische durch ausländische Produktion ersetzt. [...] Man bezeichnet das als Kapitalexport beziehungsweise Güterimport. [...] Drittens wollen heute mehr Menschen, insbesondere Frauen, für längere Zeit erwerbstätig sein. Dadurch entsteht das bekannte Gedränge auf der Angebotsseite des Arbeitsmarktes.“ Problematisch ist also anzumerken, dass die Anzahl der Personen wächst, die durch Zugang in den Erwerbsarbeitsmarkt, der immer weniger in der Lage ist, das entsprechende Arbeitsplatzangebot zur Verfügung zu stellen, soziale und gesellschaftliche Integration anstreben. Von dieser Diskrepanz sind vor allem junge Menschen am Übergang in die Ausbildung und in den Arbeitsmarkt betroffen. Es trifft aber auch besonders Menschen mit Behinderung, Menschen mit Migrationsgeschichte, Langzeitarbeitslose und mit niedrigem Qualifikationsniveau. Immer weniger Menschen stellen immer mehr Waren und Dienstleistungen her.

Sozialpädagogische Unterstützungsleistungen, die einem Teil der Jugendlichen seit Beginn des 20. Jahrhunderts zur Bewältigung der Auswirkungen arbeitgesellschaftlicher Wandlungen auf der individuellen, ökonomischen und sozialen Ebene zuteil wurden, legitimieren sich auch historisch gesehen aus dem Konflikt zwischen Kapital und Arbeit (ausführlich Heimann 1920; Mennicke 1930; Galuske 2002). (vgl. Böhnisch, Schröder und Thiersch 2005: 174 ff). Der Zusammenhang von Sozialpädagogik und Erwerbsarbeit wird auch heute in dem Diskurs zur *Sozialen Frage* thematisiert: Welchen Beitrag können Bildung und pädagogische Unterstützung dazu leisten, das Verhältnis von Mensch und Ökonomie sozialpolitisch und sozialreformerisch aufzuschließen, um es lebensweltlich in ein Gleichgewicht zu bringen, damit Menschen ihre Handlungsfähigkeit in einer ökonomisch-technologisch-digitalen Gesellschaft erhalten? Zu Beginn des vorherigen Jahrhunderts stand die Arbeiterbildung als ein Element zur Überwin-

dung von Abhängigkeiten im Zentrum sozialpädagogischer Entwicklungen. „Es [...] standen die soziale Bildung des Arbeiters und die Konzeption solidarischer (genossenschaftlicher) Gemeinschaftsformen - gleichsam als Gegenwelten zu den betrieblichen Abhängigkeitsstrukturen, aber auch als Produktionsgemeinschaften - im Mittelpunkt eines sozialpolitisch abgeleiteten und ausgerichteten sozialpädagogischen Denkens. [...] Die genossenschaftlichen Produktions- und Gesellungsformen konnten sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts angesichts der massenhaften Integrations- und Nivellierungsdynamik des fordistischen Konsumkapitalismus nicht durchsetzen, blieben randständig oder im Bereich der Utopie.“ (ebenda: 175)

Im Arbeitsfeld Jugend haben sich berufliche Hilfen arbeitsteilig entwickelt. Berufliche Erziehung wurde in das Segment der Jugendberufshilfe *ausspezialisiert*. „So operiert die Jugendsozialarbeit in Deutschland strikt neben dem (einzig öffentlich anerkannten) Arbeitsmarkt. Dies hängt mit dem individualisierten Benachteiligungsbegriff zusammen, der den § 13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes charakterisiert und - gerade im Bereich der Jugendberufshilfe - von den Lernanforderungen und Qualifikationserwartungen des Arbeitsmarktes und nicht von den biographischen Vermögen der betroffenen Jugendlichen her definiert ist (vgl. Kreher/Oehme 2003).“ (ebenda: 177) Die anderen Felder der Jugendhilfe lassen den Bezug zur Arbeitswelt vermissen. Der Auftrag der Jugendhilfe (§ 1 SGB VIII) sieht vor, jungen Menschen ein selbstbestimmtes und soziales Leben zu ermöglichen. In Ausführung dieser Rechtsnorm sind die Bedingungen zur Erfüllung der §§ 8, 11, 12 SGB VIII kommunal entsprechend so zu gestalten, dass Partizipation, Jugendarbeit und die Jugendverbandsarbeit anzuwenden möglich bleibt. Die Träger der Jugendarbeit tragen dazu bei, neue Ziele, Werte und Möglichkeit zur Entwicklung von Lebensperspektiven für Kinder und Jugendliche offen zu halten und neue aufzuschließen.

2.5.6 Zusammenfassendes Fazit

Die Konkretisierung von zentralen Kontexten mit sozialisationsrelevanter Wirkung auf Kinder und Jugendliche ermöglicht die Kinder- und Jugendarbeit in Ergänzung zu anderen Sozialisationsinstanzen zu reflektieren.

Die Moderne hat die heutige Familie als Kern für die Absicherung *sozialemotionaler Reproduktion des gesellschaftlichen Nachwuchses und der Arbeitskraft herausgebildet*. Die Familie ist jedoch nicht naturgegeben. Sie unterliegt in ihren Entwicklungen als Folge der Individualisierung weitreichenden Veränderungen wie der Auflösung von vorgegebenen sozialen Lebensformen, dem Bruch biographischer Kategorien wie Geschlechterrolle, Familienstruktur, Erwerbsbiographie, Schicht und Klasse. Über den *Funktionsverlust* der Familie entwickelt die Familienforschung die These der Sozialisierungsfunktion. Indem sie eine einzigartige gesellschaftliche Funktion, die psychisch-emotionale Reproduktion ihrer Mitglieder wahrnimmt, trägt sie zur Bildung und zur Erhaltung von Humanvermögen bei. Das alltägliche Miteinander in der Familie beeinflusst Kinder und Jugendliche nachhaltig. Die Summe aller Handlungen und Erfahrungen in der Familie sind das Medium, über welches Kinder und Jugendliche bildungsrelevante Sozialisationserfahrungen machen.

Die Balance zwischen Familie und Beruf herzustellen ist selten einfach und gelingt nur, wenn eine entsprechende kommunale Infrastruktur im Umfeld der Familie erreichbar ist. Dazu zählen gruppenpädagogische Betreuungseinrichtungen wie Horte und Kindertagesstätten. Die Einrichtung von Ganztagsgrundschulen schafft hier erhebliche Entlastung. Es wird sich erst noch zeigen, ob diese Entwicklung ohne Diskriminierung des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit auskommt.

Sozialisation in der Schule vollzieht sich in der Interdependenz von institutionellem und curricularem Arrangement, dem Schulklima und Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen als Sozialisationseffekt bei Schülerinnen und Schülern. Schule setzt Lerngeschwindigkeitsnormen und ist vom Programm her zukunftsorientiert. Das Leben der Kinder außerhalb der Schule ist dagegen gegenwartsorientiert. Dieses Spannungsfeld von gegenwartsorientiertem Leben und zukunftsorientierter Schule, welches den Schulalltag beherrscht, muss von den Kindern und Jugendlichen immer wieder emotional und sozial ausgeglichen werden. Die Reproduktion des *Schülerseins* verlangt nach kompensatorischen und aufladenden Erlebnissen und einem Beziehungsgeflecht, in dem Kinder und Jugendliche über den Schulalltag hinaus eine Lebenswelt herstellen können, die auch außerhalb von Schule wirkt und Reproduktion ermöglicht. Deshalb müssen Angebote so sein, dass sie offene Gruppenerlebnisse bieten. Hier stellen außer-

schulische Angebote und Hilfen der Sozialpädagogik eine soziale und kulturelle Erweiterung dar.

Freizeit als Ressource für *die Reproduktion des Schülerseins* von Kindern und Jugendlichen hat sich vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten fünfzig Jahren bedeutsam gewandelt. Zwischenzeitlich hat sich ein Freizeitbegriff durchgesetzt, der Freizeit nicht mehr von der Arbeitswelt trennt und sie als Zeit des Lernens vereinnahmt. Der Freizeitbegriff enthält viele Grundelemente von Lernen, Leistung, Karriere, Erfolg, Misserfolg. Das sind Faktoren, die auch in der Arbeitswelt eine Rolle spielen.

Für einen Teil der Kinder und Jugendlichen hat die Zugehörigkeit zu einer Gruppe in der Freizeit und die Inanspruchnahme von Angeboten der außerschulischen Jugendarbeit eine hohe Bedeutung. Bund, Länder und Gemeinden haben im Jahr 2010 insgesamt gut 5 % der Gesamtausgaben in Maßnahmen und Einrichtungen der Jugendarbeit investiert: Zum Beispiel in außerschulische Jugendbildung, Kinder- und Jugenderholung oder in Jugendzentren. Das sind dafür rund 1,6 Milliarden Euro. Die Gesamtausgaben 2010 für die Kinder- und Jugendhilfe betragen 28,9 Milliarden Euro. Davon sind noch 2,9 Milliarden Euro Einnahmen aus Gebühren und Teilnahmebeiträge abzuziehen. (vgl. Destatis 2012)

Die Bedeutung der Medien, die sich in Nutzung und Besitz ausdrückt, ist bei Kindern und Jugendlichen enorm angestiegen. Die Prägung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen durch Massenmedien ist deutlich erkennbar. Die Zeit für den direkten und personalen Kontakt und Austausch liegt unter der Zeit für Mediennutzung. Aufgrund der Zunahme des Einflusses und der Bedeutung der Medien zu Lasten der personalen Kommunikation und Interaktion resultiert eine veränderte Wahrnehmung, die über Austausch von Erfahrungen zu einer Transformation unter Gleichgesinnten führt. Im schulischen Lernen existiert kaum Raum, die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen zur kritischen Rezeption medialer Information zu schärfen. Kinder und Jugendliche sind nur unzureichend allein in der Lage, ohne Hilfestellungen und entsprechende Kompetenzen aus diesen medial bereitgestellten Informationen, solche zu selektieren, die auf Interessen und Absichten der Urheber hinweisen. Hier hat die außerschulische Bildung eine besondere Verantwortung.

Jugendliche wachsen in einer Arbeitsgesellschaft auf. Der Begriff Arbeitsgesellschaft enthält die Bindung des Individuums an die Erwerbsarbeit bezüglich seiner sozialen Integration, seiner existentiellen Sicherung, seines Normen- und Wertesystems und seiner biografischen Entscheidungen. Der soziale Status, die soziale Absicherung, Konsumvermögen und Qualifizierungsbestrebungen sind mit der Arbeit als Erwerbsquelle verknüpft. Für die Identitätsbildung junger Menschen hat Arbeit zwar einen zentralen Stellenwert. Es geht dabei nicht nur und auch nicht vorrangig um materielle Absicherung durch Arbeit. Auch bei Jugendlichen mit diskontinuierlichen Erwerbsverläufen ist der Anteil subjektiv-sinnhafter Arbeitsorientierungen von Beginn an überraschend hoch. Integration in die Gesellschaft hinein und die Bewältigung von Ausgrenzung in Bezug auf Erwerbsarbeit sind das zentrale Thema der Lebensplanung.

Durch die zwischenzeitlich anhaltende, problematische Situation beim Übergang in die Phase des Erwerbslebens gewinnen arbeitsmarktexterne Faktoren zur gesellschaftlichen Teilhabe an Bedeutung für die Gestaltung der Lebenswelt. Sie müssen zu zentralen Gestaltungsbereichen des Lebens aufgeschlossen werden. Nach über dreißig Jahren struktureller Arbeitslosigkeit mit einem hohen Teil an Jugendlichen in Deutschland ist klargeworden, dass das immer noch vorrangige Ziel von Bildungsinstitutionen, alle Kinder und Jugendliche in den ersten Arbeitsmarkt vermitteln zu wollen, nicht zu erreichen ist. Berufliche Hilfen haben sich im Arbeitsfeld Jugend arbeitsteilig entwickelt. Berufliche Erziehung wurde in das Segment der Jugendberufshilfe ausspezialisiert. Die anderen Felder der Jugendhilfe lassen den Bezug zur Arbeitswelt vermissen. Die Träger der Jugendarbeit tragen dazu bei, neue Ziele, Werte und Möglichkeit zur Entwicklung von Lebensperspektiven für Kinder und Jugendliche offen zu halten und neue aufzuschließen. Dazu sind Bedingungen kommunal so zu gestalten, dass Jugendsozialarbeit im Kontext beruflicher Hilfen anzuwenden möglich bleibt und eine Verschränkung zur betrieblichen Sphäre ausgebaut wird. Als zentralen Punkte der dargestellten gesellschaftlichen Veränderungen als Folge von Individualisierung und Pluralisierung in Familie, Schule, Freizeit und Arbeitsgesellschaft lassen sich für die Sozialisation eines Teils von Kindern und Jugendlichen Einschränkungen der Handlungsfähigkeit zusammenfassen: Risiken des Verlustes von Wegepunkten für die persönliche Lebensplanung und damit die Gefahr für ein Scheitern des Lebensentwurfs.

Zu resümieren ist, dass die Dialektik von Wachstum und Beschäftigung zerfällt, weil die Herstellung eines hohen Bruttosozialprodukts zunehmend unabhängiger von der Anzahl der Arbeitsplätze ist. Eine zentrale Frage vor diesem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandlungsprozesses ist, ob es abseits der Arbeitsgesellschaft eine soziale Integration geben kann? Sind strukturelle Integrationsmuster, die - ohne einen bedeutenden Bezugspunkt zur Erwerbsarbeit aufzuweisen - gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten eröffnen, denkbar? Diese Fragen implizieren ein Ende der Arbeitsgesellschaft. Sie sind, zugegeben, hypothetischer Natur und können hier nicht diskutiert werden. Im Kontext dieser Arbeit wäre es eine Überforderung, Argumente für den Fortbestand der bekannten Arbeitsgesellschaft herauszufinden und Analysen vorzulegen, die den Verlust gesellschaftlicher Integrationsstärke durch die Erosion sozial staatlicher Sicherungssysteme beschreiben. Es erscheint mir durch die entfesselten Kräfte einer auf Wachstum ausgerichteten Produktionsweise im digitalen Kapitalismus kaum möglich, grundlegende Neuerungen bei der Lösung sozialer Fragen zu prognostizieren. Von Bedeutung im thematischen Kontext dieser Arbeit ist jedoch, eine Verknüpfung von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen mit Anforderungen an die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit herzustellen, um der Dialektik von Strukturen, Inhalten, Methoden und Zielen der Kinder- und Jugendarbeit mit Bewältigungsanforderungen von Kindern und Jugendlichen, die ihnen gesellschaftlich abverlangt werden, aufrechtzuerhalten. Konkret bedeutet das, die Entgrenzung der Arbeit als Herausforderung für die (Sozial-)Pädagogik aufzunehmen und in der Kinder- und Jugendarbeit zu konzeptualisieren: Unverzichtbar dabei ist, die risikoreiche und offene Suchbewegung der Jugendlichen aufzugreifen und pädagogische Möglichkeiten auf der Basis von Freiwilligkeit in der kulturellen, peer bezogenen, projektorientierten und konfliktlösenden sowie produktiven Reibung an anderen Generationen für Selbstbildungsprozesse aufzuschließen.

Im nächsten Kapitel wird deshalb ausführlich der Frage nachgegangen, was die vierte Sozialisationsinstanz Kinder- und Jugendarbeit eigentlich ausmacht. Erst der differenzierte Einblick in dieses Handlungsfeld vermittelt seine Bedeutung im Verhältnis zur Schule, respektive Ganztagschule, als Voraussetzung zur Beantwortung der erkenntnisleitenden Fragestellung nach der Zukunftsfähigkeit von Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund des Ausbaus der Ganztagschule in der Bundesrepublik Deutschland.

3. Kinder- und Jugendarbeit: Zugänge - Rechtliche Basis - historische Verdichtung – Theorieansätze

3.1 Zugänge

Zugänge zur Kinder- und Jugendarbeit lassen sich verschieden herstellen. Da sind zunächst einmal die Orte: Das Jugendzentrum, der Jugendtreff, die Gruppe des Jugendverbandes, der informelle Treffpunkt im Stadtgebiet oder das Spielmobil für Jüngere. Dort verbringen Kinder und Jugendliche, zusammen mit anderen, abseits der Lern- und Leistungsanforderungen von Schule, Ausbildung und den anderen Herausforderungen des Alltags, Zeit miteinander. Sie treffen sich dort oder wollen einfach nur gesehen werden. Kinder- und Jugendarbeit stellt also Orte zur Verfügung oder sucht Kinder und Jugendliche an Orten auf, die sie selbst gewählt haben und wo sie unter Gleichaltrigen ihren eigenen Rhythmus von Aktivsein, Chillen und Herumhängen entfalten. Kinder- und Jugendarbeit ist nicht sächlich und geschieht nicht einfach. Sie ist das Ergebnis einer Gemeinschaftsproduktion von Jugendlichen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als entweder hauptamtlich Beschäftigte oder ehrenamtlich tätige ausgebildete Jugendgruppenleiterinnen und -leiter. Diese gehen intentional vor, planen Programme und Angebote oder sind erkennbar nur als Gesprächspartnerinnen und -partner präsent. „Volles Haus und Gruppe sind nicht genug“, ihr Anspruch und ihre Haltung fließt in die Arbeit ein. Von außen betrachtet zeigen sich diffuse Situationen, die erst bei näherer Betrachtung eine pädagogische Struktur erkennen lassen. Benedikt Sturzenhecker verwendet hier die Vorstellung von Offener Kinder- und Jugendarbeit als „organisierte Anarchie“. (ausführlich in: Sturzenhecker 2006: 182)

Einen weiteren Zugang zur Kinder- und Jugendarbeit ermöglichen die Kinder und Jugendlichen selbst. Sie gehen mit ihren Alltagsproblemen in einer Art offen um, welche die pädagogisch vorbereitete Gruppe, die gezielte Aktion immer wieder sprengt und damit die pädagogische Situation offen macht. Die *Sozialpädagogischen Arenen* in der Kinder- und Jugendarbeit (ausführlich Cloos; Könngeter; Müller; Thole 2007: 85 ff) sind voll mit Begrenzungen und Zwängen aus ihren anderen Lebensbereichen: Die Wirklichkeit der Lebenswelten Familie, Schule, Ausbildung, Beruf, Arbeit und Arbeitslosigkeit ist im Jugendhaus nicht ausgegrenzt. Je nach Gelegenheit, Möglichkeit und Anregungskultur entstehen kreative Aktivitäten, Problemlösungs- und Freizeitqualitäten und Bildungsprozesse als Gegenwelt zur Schule, Familie und Arbeitswelt.

Die geschlechtliche Akzentuierung von Kinder- und Jugendarbeitspraxen stellt ebenfalls einen Zugang dar: Kinder- und Jugendarbeit ist nicht Jungenarbeit, aber es sieht häufig so aus, weil sich auch in ihr gesellschaftliche Realitäten spiegeln. Öffentliche Räume werden wie selbstverständlich von Männern besetzt und als männliches Territorium dominiert, was besonders bereits in der offenen Arbeit mit Kindern sichtbar wird. Das „Doing gender“ ist daher ein wichtiger Inhalt in der Kinder- und Jugendarbeit. Sie repräsentiert sich nicht nur als sozialer Ort der Gruppen Gleichaltriger und als pädagogische Veranstaltung, sondern auch über den Zugang als Institution in kommunaler und freier Trägerschaft. Die Träger finanzieren, kontrollieren und begründen in ihren Gremien die gesellschaftliche Funktion und Bedeutung des Handlungsfeldes.

Ein Zugang zur Kinder- und Jugendarbeit vermittelt sich auch über ihre Funktion als Sozialisationsinstanz. „Die Jugendarbeit in den kommunalen Einrichtungen und den Jugendverbänden wird häufig als *viertes Sozialisationsfeld* neben Familie, Bildung [Schule, C. H.] und Ausbildung [sowie Medien bezeichnet, C. H.]. [...] Diese heute als fast selbstverständlich erachtete *gesellschaftliche Funktion* hat ihre Begründung vor allem in den historischen Entwicklungen im Erziehungs- und Bildungsbereich in den 60er und 70er Jahren erfahren. [...] Mit der Definition ihrer besonderen *Sozialisationsleistungen*, versuchen Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit [ein weiterer Zugang, C: H.] ihre Eigenständigkeit zu legitimieren. Mit solchen bildungsorientierten Interpretationen gewann die Jugendarbeit ein neues, bildungspolitisches Gesicht: [...] Jugendarbeit auf kommunaler Ebene wird zur sozialen Dienstleistung. Neben ihrer Bildungsfunktion gewinnt die Jugendarbeit auch sozialpolitische Funktionen, d. h. sie soll an der Bearbeitung sozialer Probleme und an der Betreuung von *Problemgruppen* - Jugendberatung, Drogenprojekte, Ausländerarbeit, Hausaufgabenhilfen - mitwirken. Die Bildungs- und Sozialfunktionen der Jugendarbeit in den Verbänden und im kommunalen Bereich sind in diesem Vergesellschaftungsprozess institutionalisiert und damit allgemein anerkannt.“ (Böhnisch und Schefold 1985: 341 f)

Eine Zusammenfassung des heterogenen und komplexen Gesamtfeldes der Kinder- und Jugendarbeit skizziert Werner Thole zehn Jahre später: „Kinder- und Jugendarbeit umfasst alle außerschulischen und nicht ausschließlich berufsbildenden, mehr oder weniger pädagogisch gerahmten, nicht kommerziellen erlebnis- und erfahrungsbezogenen Sozialisationsfelder von freien und öffentlichen Trägern, Initiativen und Arbeitsgemein-

schaften, in denen Kinder und Jugendliche ab dem Schulalter selbständig, mit Unterstützung oder in Begleitung von ehrenamtlichen und / oder beruflichen MitarbeiterInnen individuell oder in Gleichaltrigengruppen zum Zweck der Freizeit, Bildung und Erholung einmalig, sporadisch, über einen turnusmäßigen Zeitraum oder für eine längere, zusammenhängende Dauer zusammen kommen können.“ (Thole 1995: 108)

2005, also zwanzig Jahre später, nehmen Hafenegger und Schröder (2005) folgende Zuschreibung vor: Die „Jugendarbeit ist Teil des Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsangebotes für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene außerhalb von Familie, Schule/Ausbildung und Erwerbsarbeit. Sie basiert auf Freiwilligkeit der Teilnahme und umfasst als eigenständiges pädagogisches Feld in der Freizeit eine Vielzahl von Angeboten und Maßnahmen, Einrichtungen und Trägern.“ (Hafenegger und Schröder 2005: 840) Damit ist Kinder- und Jugendarbeit eine öffentlich anerkannte Aufgabe, die in der Zuständigkeit der Jugendämter liegt und eigenständig zu den anderen Handlungsfeldern der Jugendhilfe öffentliche Aufgaben wahrnimmt. Jugendarbeit ist heterogen bezüglich Trägern, Angeboten und Bildungsprozessen, was erschwert, einen einheitlichen Begriff zu definieren. „Es gibt bisher keine - über die Gesetzesformulierung hinausgehende - allgemein anerkannte Definition und Gesamtübersicht.“ (ebenda)

Die hier zur Einführung in die Kinder- und Jugendarbeit knapp skizzierten Zugänge verdeutlichen die komplexen Bildungs- und Erziehungsfunktionen der Institution Kinder- und Jugendarbeit. Jugendpflege bzw. Jugendarbeit ist daher immer zeitlich aktuell im Spannungsfeld von Trägerinteressen, wissenschaftlichen Erkenntnissen, pädagogischer Praxis, politischen Vorstellungen und Bedürfnissen der Jugendlichen angesiedelt.

3.2 Gesetzliche Grundlage, Zielgruppe und Auftrag

Kinder- und Jugendarbeit ist in den Kontext der Jugendhilfe eingebunden, der im Sozialgesetzbuch (SGB) - Achstes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe ausformuliert ist. Im allgemeinen Teil werden die Aufgaben, Leistungen und Schwerpunkte der Kinder- und Jugendarbeit mit denen der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes zusammen umrissen. Das Gesetz spricht in diesem Zusammenhang jeweils von Jugendarbeit. Die Belange der Kinder und entsprechende Angebote für sie

sind darin als Handlungsansatz „Kinderarbeit“ enthalten.¹⁶ Kinder- und Jugendarbeit wird von Jugendverbänden und Initiativen Jugendlicher sowie von anderen Trägern und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe bereitgestellt und durchgeführt. Die Aufgabefelder sind im § 11 differenziert aufgeführt. In § 12 werden die *eigenverantwortliche Tätigkeit der Jugendverbände* und der *Selbstorganisationsanspruch* hervorgehoben. Der § 13 umfasst die Jugendsozialarbeit mit ihren sozialpädagogischen Hilfen für die *schulische und berufliche Integration* und § 14 regelt den *Schutz junger Menschen vor gefährdenden Einflüssen*. Insofern ist Jugendarbeit eine gesetzlich und öffentlich anerkannte Aufgabe, die in der Zuständigkeit der öffentlichen Träger der Jugendhilfe, die Jugendämter, fällt.

Das Subsidiaritätsprinzip der Jugendhilfe - geregelt in § 4 SGB VIII - stellt die Steuerungsgröße in der Jugendarbeit zur Regelung des Verhältnisses des öffentlichen Trägers und freien Trägern von Angeboten und beim Betrieb von Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit dar. Diese Konstruktion bildet sich auch in der Organisationsstruktur der Jugendämter ab: Sie bestehen aus der Verwaltung und den Kinder- und Jugendhilfeausschüssen (§ 70 SGB VIII).

Der gesetzliche Rahmen für das differenzierte Gebilde aus Anbietern und Trägern, Angeboten, Lernsettings und Bildungsformen ermöglicht keine eindeutige Definition und Kategorisierung. Die Leistungen der Kinder- und Jugendarbeit, ihre Ziele, die Träger und ihre Angebote an Kinder und Jugendliche, wie auch ihre Arbeitsformen sind geprägt durch weltanschaulichen Pluralismus und Divergenz, einer Vielfalt methodischen Handelns und flexibles Reagieren auf gesellschaftliche Phänomene, soweit Kinder und Jugendliche ihre Betroffenheit und entsprechende Bezüge in die Sphären der Kinder- und Jugendarbeit mitbringen. Der Auftrag der Kinder- und Jugendarbeit richtet sich an alle Kinder und Jugendliche. Als Teil der Jugendhilfe nimmt Kinder- und Jugendarbeit für sich in Anspruch, an den Interessen junger Menschen anzuknüpfen, sie zur Mitgestaltung und Mitbestimmung aufzufordern, sie zur Selbstbestimmung zu befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement anzuregen und hinzuführen. (vgl. §§ 1 und 8 SGB VIII)

¹⁶ Das gilt auch für alle Ausführungen in dieser Schrift, sofern im folgenden Textverlauf nur Jugendarbeit erwähnt wird.

Einen Rechtsanspruch können Kinder und Jugendliche für sich jedoch nicht reklamieren. Art und Umfang und die sächliche und finanzielle Ausstattung der Kinder- und Jugendarbeit liegt im Wirkungskreis der Länder, Landkreise und Kommunen. Insofern weist die rechtlich fixierte Basis zum Unterhalt und Betrieb sozialpädagogischer Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit in den Kommunen und Kreisen keine Sicherheit im Sinne einer quantifizierten Größe auf. Im Gesetz wird im § 15 festgehalten, dass eine Konkretisierung durch die Bundesländer in Form von Landesausführungsgesetzen zu erfolgen hat. Die Gemeinden, Kreise und Städte steuern über kommunale Förderrichtlinien die Verteilung der für die Kinder- und Jugendarbeit reservierten eigenen Mittel. Diese stehen jeweils unter dem kommunalen Haushaltsvorbehalt.

In dem Begriff Jugendarbeit ist die differenzierte kulturelle und sozialpädagogische Angebotsvielfalt von Einrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft mit dem Ziel enthalten, die allgemeine Entwicklung von Kindern und Jugendlichen außerhalb von Familie, Schule und Berufsausbildung zu fördern. Auch in ihrer „Offenen Form“ findet Kinder- und Jugendarbeit ihre rechtliche Grundlage. Zentral ist hier der § 11 (Jugendarbeit). Dem Wortlaut dieses Paragraphen ist zu entnehmen: „Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen. Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Sie umfasst für Mitglieder bestimmte Angebote, die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote. Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören: 1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung, 2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit, 3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit, 4. internationale Jugendarbeit, 5. Kinder- und Jugenderholung, 6. Jugendberatung. Angebote der Jugendarbeit können auch Personen, die das 27. Lebensjahr vollendet haben, in angemessenem Umfang einbeziehen.“

Den Kommentierungen zu dieser allgemeinen Zielbestimmung (vgl. Wiesner u. a. 1995; Häbel 1996; Münder u. a. 1999) ist allgemein herauszulesen, dass die rechtliche Stel-

lung der Jugendarbeit keine starre, *den qualitativen und den quantitativen Zuschnitt der Angebote dimensionierende Festschreibung* erfährt, entsprechende Angebote allerdings zur Verfügung zu stellen sind. Es ist auch zu konstatieren, dass Angebote der Kinder- und Jugendarbeit stetigen Veränderungen unterliegen. „Der Kinder- und Jugendarbeit ist es rechtlich somit möglich, sich sowohl organisatorisch als auch inhaltlich-thematisch an den ständig sich verändernden Interessen- und Erwartungskonstellationen von Kindern und Jugendlichen zu orientieren.“ (Thole 2000: 76)

Zur Zielgruppe der Kinder- und Jugendarbeit zählen dem Gesetz nach alle jungen Menschen beiderlei Geschlecht gemäß § 7 SGB VIII, die das 14. Lebensjahr noch nicht überschritten haben und das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Auch junge Volljährige der Altersspanne zwischen 18 und 27 Jahren gehören rechtlich noch zur Gruppe der Nutzer von Leistungen der Jugendarbeit. „Als Kernaltersgruppe der Kinder- und Jugendarbeit sind jedoch Heranwachsende zwischen dem 10ten und dem 18ten. Lebensjahr anzusehen.“ (ebenda:77)

Die Zielformulierungen des § 11 SGB VIII, „an den Interessen junger Menschen anknüpfen“, „ihrer Entwicklung erforderliche Angebote [...] zur Verfügung stellen“, „sie zur Selbstbestimmung befähigen“ und zu „sozialem Engagement anregen und hinführen“, stellen auslegungswürdige, unbestimmte Rechtsformulierungen dar. Allerdings wird mit diesen Formulierungen die Subjektstellung der Jugendlichen gestärkt. „Insbesondere von Vertretern einer emanzipativen und bedürfnisorientierten Jugendarbeit wurde eine Stärkung der Subjektstellung des Jugendlichen in der Jugendarbeit reklamiert (vgl. Böhnisch/Dyckerhoff/Grieser 1974, Swoboda 1974; Giesecke 1998).“ (ebenda) In Bezug auf die Aktivierung von Selbstbestimmungspotentialen und sozialem Engagement sind der Kinder- und Jugendarbeit rechtlich enge Grenzen auferlegt, weil sie das im § 1 Abs. 2 SGB VIII herausgestellte *natürliche Recht der Eltern auf Erziehung* zu beachten hat. Aus § 11 lässt sich der Bedarf an Jugendarbeit, den die Städte und Landkreise bedienen sollten, nicht ablesen. Zur Feststellung von Bedarfen wird auch kein Verfahren beschrieben bzw. werden keine Richtwerte in Abhängigkeit zur Anzahl von Kindern und Jugendlichen erwähnt. Wird den Kommentierungen gefolgt, lässt sich lediglich ein allgemeiner Auftrag zur Förderung der Jugendarbeit durch die öffentlichen Träger begründen: „Die öffentlichen Träger sind verpflichtet, die notwendigen Angebote im Rahmen der aus dem § 79 Abs. 2 KJHG ableitbaren Gewährleistungsverpflichtung in einem aus-

reichenden zeitlich und räumlich zumutbaren Umfang zur Verfügung zu stellen. Inwieweit damit jedoch dem einzelnen jungen Menschen ein einklagbarer Rechtsanspruch auf bestimmte Angebote gegeben wird, ist umstritten [...].“ (Thole 2000: 79) Die Förderung des ehrenamtlichen Engagements ist in § 73 erwähnt. Demnach sollen in der Jugendhilfe ehrenamtlich tätige Personen bei ihrer Tätigkeit angeleitet, beraten und unterstützt werden.

Der § 11 beauftragt die Wohlfahrts- und Jugendverbände, Gruppen und Initiativen sowie andere Träger und den öffentlichen Träger die Ziele der Kinder- und Jugendarbeit durch Angebote zu verwirklichen. Dadurch wird ermöglicht, auch Initiativen, Gruppen und Einrichtungen, die nicht dem üblichen freien Trägerkreis zuzurechnen sind, sich an der Durchführung von Angeboten für Kinder und Jugendliche im Rahmen der Jugendarbeit zu beteiligen. Erläuterungsbedürftig sind in diesem Zusammenhang die „Initiativen der Jugend“ und die „anderen Träger“. Unter Initiativen verstehen Happe/Saurbier, „Gruppierungen, die sich als Aktionsgemeinschaften von jungen Menschen nach den Regeln der Selbstorganisation zusammenfinden, ihre Arbeit gemeinsam gestalten und verantworten, deren Arbeit aber nicht auf Dauer angelegt ist.“ (Anm. 22 zu § 11) Bei den „anderen Trägern“ von Kinder- und Jugendarbeit handelt es sich um solche, die weder Jugendverbände, Jugendgruppen oder Jugendinitiativen darstellen. Diese können allerdings nur gefördert werden, wenn sie gemäß § 74 die fachlichen Voraussetzungen erfüllen und Gewähr bieten, die Mittel angemessen und wirtschaftlich zu verwenden, gemeinnützige Zwecke zu verfolgen und eine angemessene Eigenleistung zu erbringen, entsprechend der Ziele des Grundgesetzes zu handeln und in der Regel als Träger der Kinder- und Jugendhilfe nach § 75 SGB VIII anerkannt sind.

Die Zielgruppen der Kinder- und Jugendarbeit sind gemäß § 11 die Mitglieder der jeweiligen Verbände, Gruppen und Initiativen, Jugendliche in der Projektarbeit der offenen Jugendarbeit sowie die Kinder und Jugendlichen als Bewohnerinnen und Bewohner eines Sozialraums. Die im Gesetz benannten inhaltlichen Schwerpunkte wie außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung, Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit, arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit, internationale Jugendarbeit, Kinder- und Jugenderholung und Jugendberatung sind exemplarisch erwähnt. Aufgrund gesellschaftlicher Modernisierungen, der Veränderung der Sozialisationsbedingungen

und der Lebenswelten können weitere Schwerpunkte in der Kinder- und Jugendarbeit entwickelt und inszeniert werden. Durch die exemplarische, offene inhaltliche Festlegung können insbesondere Themen in der Kinder- und Jugendarbeit aufgegriffen und bearbeitet werden, die sich aus dem Kontext zu § 9, Grundrichtung der Erziehung und Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen, herleiten. Die Kinder- und Jugendhilfe ist als ein plurales Erziehungssystem (vgl. Schellhorn und Wienand 1991) angelegt: Neben der Beachtung der Rechte der Eltern *bei der Bestimmung der religiösen Erziehung* und der *sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten von Kindern und Jugendlichen* sind auch die unterschiedlichen Lebenslagen von Jungen und Mädchen einzubeziehen. Die Herstellung von Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen stellt ein wesentliches Ziel in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen dar. „Maßnahmen und Intentionen, Mädchen durch die Bereitstellung allein für sie reservierter sachlicher und personeller Ressourcen in ihren objektiven Anliegen auf gesellschaftliche Gleichberechtigung zu fordern und zu unterstützen, wird hier ausdrücklich Rechnung getragen (Thole 2000 a.a.O.: 79), indem jungenfreie Zonen eingerichtet und Ressourcen geschlechtsspezifisch eingesetzt werden.“

In § 12 des SGB VIII finden sich die Ausführungen zur Förderung der Jugendverbände, in § 13 Regelungen zur Jugendsozialarbeit und in § 14 eine genauere Regulierung der Maßnahmen des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes. Mit der Erwähnung der Jugendverbände und Jugendgruppen in § 12 wird die besondere Stellung dieser Trägergruppe der Jugendarbeit im Spektrum der freien Träger herausgestellt. Aus dieser Formulierung ist für die Jugendverbände ein besonderer Rechtsanspruch herzuleiten, der sie gegenüber anderen freien Trägern bevorrechtet. (vgl. Häbel 1996: 50)

Der § 81 SGB VIII (Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen) fordert zur Kooperation und Vernetzung zwischen den unterschiedlichen außerschulischen Projekten und der Jugendarbeit mit anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und des Erziehungs- und Bildungssystems in den kommunalen Bezügen auf. Diese Zusammenarbeit ist durch das Instrument der in § 78 erwähnten Arbeitsgemeinschaften sowie durch die Jugendhilfeplanung legitimiert. Dabei bleibt die Gesamtverantwortung aufgrund der in § 79 gefassten Kontexte den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe ausdrücklich vorbehalten. „Die allgemeinen Leistungsziele des KJHG sind als Planungsziele leitend. Damit ist die Einbeziehung der Kinder- und Jugendarbeit in

die allgemeine Kinder- und Jugendhilfeplanung rechtlich normiert. Darüber lassen sich die erforderlichen fachlichen Standards einer auf Zukunft orientierten Kinder- und Jugendhilfeplanung und die Weiterentwicklung kommunaler Infrastrukturen entfalten.

In dem hier aufgeklärten rechtlichen Hintergrund zur Kinder- und Jugendarbeit mit ihrer Bedeutung als außerschulische (sozial-)pädagogische Instanz und Bildungsinstitution leuchtet ihre gesellschaftliche Legitimation auf. Für die Beurteilung der Frage, welche Zukunftschancen Kinder- und Jugendarbeit hat, wenn bundesweit Ganztagschulen eingerichtet werden, ist dies nicht unbedeutend. Das gesellschaftliche Anliegen, den Bedarf einer außerschulischen Förderung und Erziehung der nachwachsenden Generation zu regeln, ohne dass sie erst in den Fokus zur Sanktionierung abweichenden Verhaltens gerät, erschließt sich. Die Inanspruchnahme von Leistungen aus dem Handlungsfeld Jugendarbeit folgt der Maxime Freiwilligkeit der Teilnahme als ein wesentliches Alleinstellungsmerkmal von Jugendarbeit. Insofern kann niemand gezwungen werden, an Offerten der Kinder- und Jugendarbeit teilzunehmen. Eine Tatsache, die im Verhältnis zur Institution Schule die Protagonisten in der Kinder- und Jugendarbeit - die Mädchen und Jungen - im Zentrum sieht und nicht vorrangig ihre vergleichbaren Leistungen bewertet. Auch die historische Betrachtung der Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht zu erkennen, dass die Jugendbewegung als Vorläufer der sich - losgelöst von jugendfürsorglicher Umklammerung - herausgebildeten Jugendpflege bis hin zur Kinder- und Jugendarbeit von heute, ausschließlich die Funktion zur allgemeinen Förderung von Kindern und Jugendlichen beinhaltet. Damit wird die Subjektstellung von Kindern und Jugendlichen offenbart bei gleichzeitigem Verzicht auf Zertifizierung und Selektion.

3.3 Historische Entwicklung

Kinder- und Jugendarbeit entsteht als eigenständige Sozialisationsinstanz im Übergang in das 20. Jahrhundert. Sie ist gleichzeitig an die Herausbildung und Ausdehnung der Jugendphase als kulturell eigenständige Lebenszeit gebunden. Ihr Ursprung ist in den katholischen Gesellen- und evangelischen Jünglingsvereinen sowie der Turnbewegung auszumachen. Ihre staatliche Regelung beginnt mit dem Preußischen Erlass zur Jugendpflege von 1911. Der soziale Hintergrund zur Entwicklung zunächst der Jugendbewegung und später der Jugendpflege ist „das soziale Schicksal der mittleren Schich-

ten und ihre Reaktion auf die als prekär empfundene Lage.“ (Giesecke 1981: 17) Geschichtlich hat sich in der sozialen Arbeit der Begriff *Jugendpflege* durchgesetzt. Darunter sind Erziehungs-, Bildungs- und Freizeitangebote zur allgemeinen Förderung von Kindern und jungen Leuten zu verstehen. (vgl. ausführlich Giesecke 1971; Hasenclever 1987).

Die „Jugendarbeit“ wurzelt in den „Spinnstuben und Schnapskasinos“ im Ausgang des 19. Jahrhunderts. (vgl. Thole 2000: 37 ff) In dieser Zeit lassen sich erstmalig gemeindlich bereitgestellte Orte für Freizeitaktivitäten von Heranwachsenden entdecken, ohne diese im eigentlichen Sinn als pädagogische Orte auszuzeichnen. Diese Räume sind die abendlichen Treffpunkte der zumeist älteren, aber noch unverheirateten Dorf- und Stadtjugend. Sie sind Zentren des dörflichen wie städtischen jugendkulturellen Gemeinschaftslebens (vgl. ausführlich Medick 1980). „Die Spinnstuben und die Schnapskasinos können nicht als direkte Ursprünge der Kinder- und Jugendarbeit angesehen werden. Dennoch dokumentieren diese beiden, zu unterschiedlichen Zeiten und keineswegs mit identischen Motiven gegründeten sozialkulturellen Orte, dass schon vor der umfassenden Durchsetzung des sozialpädagogischen Blicks auf die Generation der Heranwachsenden Initiativen existierten, die darauf zielten, Kindern und Jugendlichen im Zentrum der Gesellschaft Kommunikationsmöglichkeiten zu eröffnen.“ (Thole a.a.O.: 40) Offensichtlich bereitete die „Aneignung von Räumen“ durch junge Menschen, die sich dem kontrollierenden Blick Erwachsener entziehen, bereits damals schon Potential für intergenerative Konflikte. Als Reaktion auf sozialdisziplinierte Eingriffe normativer und kontrollierender Instanzen entsteht in den 90er Jahren des vorletzten Jahrhunderts die erste Jugendbewegung, begleitet von Hoffnung auf neue Ideale und weniger erzieherischer Einflussnahme durch autoritäre Kontrolle. Die ersten Jugendverbände gründen sich und Konturen einer staatlichen Jugendpflege, der später eine präventive Erziehungsfunktion für die *männliche, erwerbstätige, gesunde und unauffällige Jugend* (Naudascher 1990) zugedacht werden soll, werden sichtbar. „Am Beginn dieses Jahrhunderts setzte sich die Einsicht durch, dass die von der Industrialisierung geschaffenen Bedingungen des Heranwachsens neue Risiken und Gefährdungen für einen Großteil der städtischen proletarischen Jugend mit sich brachten und deshalb eine Erweiterung der jugendfürsorgerischen Maßnahmen durch den Bereich der Jugendpflege geboten erschien.“ (Münchmeier 1992: 372) Mit den behördlichen Bemühungen in Preußen, dem ersten Preußischen Jugendpflegeerlass im Jahr 1911 und der Einbezug weib-

licher Jugendlicher in Erlass von 1913, wird Jugendpflege einer nationalen Aufgabe verpflichtet. „Sie soll jetzt mit erweitertem Auftrag der Sittenlosigkeit und dem Ungehorsam der schwierigen Arbeiterjugendlichen entgegenwirken.“ (Müller 1994: 26 f.) Mit diesem Erlass zur Jugendpflege griff der Staat in die bis dahin finanziell und inhaltlich den Verbänden vorbehaltene Jugendarbeit ein.

3.3.1 Kaiserreich

Die preußischen Erlasse zur Jugendpflege (1911/1913) legen die Grundlage für die staatliche Institutionalisierung der bis dahin fast ausschließlich von den freien, konfessionellen und politischen Wohlfahrts- und Jugendorganisationen durchgeführte Jugendpflege. In dem Erlass des preußischen Kultusministers zur Jugendpflege vom 18. Januar 1911 heißt es: „Die in den letzten Jahren erfolgte Veränderung der Erwerbsverhältnisse mit ihren nachteiligen Einflüssen auf das Leben in Familie und Gesellschaft hat einen großen Teil der Jugend in die Lage gebracht, die ihr leibliches und noch mehr ihr sittliches Gedeihen auf schwerste gefährdet [...]. Auch die Königliche Staatsregierung betrachtet deshalb die Jugendpflege wegen ihrer hohen Bedeutung für die Zukunft unseres Volkes als eine der wichtigsten Aufgaben der Gegenwart.“ In einer beigefügten Anlage werden die Ziele des Erlasses ausführlich kommentiert: „Aufgabe der Jugendpflege ist die Mitarbeit an der Herausbildung einer frohen, körperlich leistungsfähigen, sittlich tüchtigen, von Gemeinsinn und Gottesfurcht, Heimat- und Vaterlandsliebe erfüllten Jugend. Sie will die Erziehungstätigkeit der Eltern, der Schule und Kirche, der Dienst- und Lehrern unterstützen, ergänzen und weiterführen“ (Giesecke 1981: 65). Außerdem sollen „zur Einlösung dieser [...] Ziele Räume zur Einrichtung von Jugendheimen bereitgestellt, Wanderfahrten, Lese-, Theater- und Musikabende durchgeführt, Werkstätten errichtet und, wo angebracht, Jugendpflegeausschüsse gegründet werden.“ (ebenda) Diese Struktur findet sich auch hundert Jahre später, wenngleich sich die sprachliche Beschreibung heute anders liest: Jugendzentren und Häuser der offenen Tür, Ferienfahrten, Fahrten und Lager, musisch - kulturelle Bildung und kreative Angebote.

Nicht vergleichbar sind die politischen Intentionen von Regelungen mit aktuellen Ausführungsbestimmungen zur Jugendarbeit. Die staatliche Einmischung hatte damals die Funktion, die sozialistischen und sozialdemokratischen Einflüsse zurückzudrängen: Der

Erlass Jugendpflege von 1911 dient zur Regelung der Vergabe eines Subventionsfonds in Höhe von einer Million Mark an Verbände und Organisationen, die sich der Aufgabe der Jugendpflege annehmen. Partizipieren konnte, wer den Bekenntnissen zur „vaterländischen Gesinnung“ und zum „staatserhaltenden Boden“ folgte. Ersichtlich wird dies in den „Grundsätzen und Ratschlägen für Jugendpflege“, in denen es unter Punkt 2 heißt: "Für die Entscheidung darüber, ob und wieweit Privatvereinigungen usw. bei ihren Jugendpflegebestrebungen zu unterstützen sind, kommt weder die Religion (Konfession), noch die politische Stellung ihrer Mitglieder in Betracht. Zur Mitwirkung bei der Jugendpflege sind alle berufen, welche ein Herz für die Jugend haben und deren Erziehung im vaterländischen Geist zu fördern bereit und in der Lage sind." Und 1913 heißt es in den Grundsätzen über die Verwendung der Mittel des Jugendpflegefonds vom 22. April: „Selbstverständliche Voraussetzung ist aber, daß diese Vereinigungen auf staats-erhaltendem Boden stehen.“ Die Sozialdemokraten selbst nahmen für sich noch die vaterländische Gesinnung in Anspruch, aber "auf staats-erhaltendem Boden“ standen sie eingestandenermaßen nicht. Und auch die scheinbare konfessionelle Neutralität wandte sich in Wahrheit gegen die Sozialdemokratie; denn Vereinigungen, die die Jugend zu einer vaterländischen Gesinnung ohne Gottesfurcht erziehen wollten, konnten keine Förderung erwarten. (vgl. Giesecke 1981: 63 ff)

Der Einbezug der weiblichen erwerbstätigen Jugend in dem Erlass ab 1913 dient dazu, sie mit praktischen, geselligen und musischen Tätigkeiten auf ihre Rolle als *Gehilfin des Mannes*, der Hausfrau und Mutter vorzubereiten.

Die Jugendbewegung und Jugendpflege haben verschiedene Ursprünge. Jugendpflege entwickelt sich aus den gerade skizzierten Entwicklungen als eine Reaktion staatlich administrativer Stellen in der Absicht der Einflussnahme auf Erscheinungen der Jugendbewegung. Diese als Folge jugendlichen Ausdruckswillens mit dem Ziel der Überwindung eingefahrener gesellschaftlicher Strukturen: „Dem Morgenrot entgegen“, das Lied der Arbeiterjugend von Heinrich Eildermann (1907), Lehrer in Bremen, lässt genau diesen Zusammenhang erkennen:

„Dem Morgenrot entgegen ihr Kampfgenossen all. Bald siegt ihr allerwegen, bald weicht der Feinde Wall. Mit Macht heran und haltet Schritt, Arbeiterjugend, will sie mit, Wir sind die junge Garde des Proletariats!“

Wir haben selbst erfahren, der Arbeit Fronngewalt, in düstren Kinderjahren und wurden früh schon alt. Sie hat an unserm Fuß geklirrt, die Kette, die nur schwerer wird. Wach auf, du junge Garde des Proletariats!

Die Arbeit kann uns lehren, sie lehrte uns die Kraft, den Reichtum zu vermehren, der unsre Armut schafft. Nun wird die Kraft, von uns erkannt, die starke Waffe unsrer Hand! Wir sind die junge Garde des Proletariats!

Wir reichen euch die Hände, Genossen all, zum Bund! Des Kampfes sei kein Ende, eh' nicht im weiten Rund der Arbeit freies Volk gesiegt und jeder Feind am Boden liegt. Vorwärts, du junge Garde des Proletariats!“ (Volksliederarchiv 2011)

Wie existentiell riskant es war, sich so in der damaligen Zeit zu bekennen, leuchtet in der Tatsache auf, dass Heinrich Eildermann das Lied aus Angst vor Berufsverbot unter dem Pseudonym Heinrich Arnulf bzw. Arnolf geschrieben hatte. Er widmete das Lied vermutlich Karl Liebknecht, damals ebenfalls Sozialdemokrat, der im gleichen Jahr für sein antimilitaristisches Wirken zu eineinhalb Jahren Festungshaft verurteilt worden war. (ebenda)

Zehn Jahre vor dem Preußischen Jugendpflegerlass entstehen die bürgerliche Jugendbewegung (Wandervogel) und die Arbeiterjugendbewegung als neue selbstorganisierte Gesellungsformen. „Als Geburtsdatum der bürgerlichen Jugendbewegung gilt allgemein der 4. November 1901. An diesem Tage gründeten zehn Personen, darunter vier Schriftsteller und ein Arzt, in Steglitz bei Berlin den Verein *Wandervogel -- Ausschuß für Schülerfahrten*.“ (Giesecke 1981: 18) Jugendliche verbringen unabhängig von Sphären und Kontrolle der Erwachsenen und in Abgrenzung von der Kultur und den Lebensbedingungen der feudal-bürgerlichen Plüschkultur im Kaiserreich ihre Freizeit, bauen soziale Zusammenhänge auf und praktizieren eigenständige Ausdrucksformen. (vgl. Giesecke 1981; Krafeld 1984) Jugendbewegung ist der Sammelbegriff für alle Protestformen Jugendlicher gegen die Ansprüche gesellschaftlicher Institutionen (Giesecke 1981). Krafeld erkennt in der Jugendbewegung eine Bewegung, in der sich junge Menschen freiwillig zusammenschließen, „um selbstbestimmt und in eigener Verantwortung jugendspezifische Interessen zu verfolgen.“ (Krafeld 1990: 7) „Bis zum Beginn der Weimarer Republik hatte sich das Spektrum der Jugendorganisationen weitgehend auch gesellschaftlich etabliert. Doch die eigentliche Blütezeit erreichten die Jugendver-

bände erst in der Weimarer Republik mit einem Organisations- und Aktivitätsgrad, auf den die Jugendverbände noch heute mit Neid zurückschauen.“ (Thole 2000: 43)

In dieser Entwicklung von Jugendbewegung, fernab der bürgerlichen Plüschkultur, leuchten bereits die eigenen jugendkulturellen Ausdrucksbegehren junger Menschen auf, wie sie sich bis heute erhalten haben. Auf Fahrt zu gehen oder bei der Wanderung in Gruppen waren Aktivitäten möglich, die sich der Kontrolle bürgerlicher Sphären entzogen. Im Unterschied zur Jugendpflege, die eher sozialintegrativ Wirksamkeit entfalten sollte, zeigte sich in der Bewegung der Jugendverbände bereits eine kritische Auseinandersetzung mit etablierten Strukturen. Diese Divergenz zwischen dem, was heute unter Jugendpflege und Jugendförderung verstanden wird, und dem, was die organisierte, verfasste Jugendverbändearbeit repräsentiert, spiegelt sich dem Grunde nach in dem Verhältnis des öffentlichen Trägers und der freien Träger. Genuin ist der Streit um Ressourcen und die Hinwendung zu speziellen Zielgruppen. Der öffentliche Träger erreicht mit seinen Angeboten eher sogenannte benachteiligte oder bildungsferne Schichten. Die Jugendverbände öffnen sich in der Regel den Bildungsbürgern. In der Weimarer Republik tritt diese Unterscheidung deutlicher hervor.

3.3.2 Weimarer Republik

Die Vorstellungen zu Erziehung und Fürsorge geraten im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts unter Einfluss der reformpädagogischen Bewegung (Nohl, Natorp, Bernfeld, Siemsen, Löwenstein, Specht) und erreichen die Schulen, Unterricht und allgemeine Erziehung. Wichtige Prinzipien sind die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler, das freie Gespräch, Erlebnispädagogik, Schulgemeindepädagogik, praktische Tätigkeiten oder Lernen durch Handeln. Eine starke wechselseitige Beeinflussung gab es mit verschiedenen Bewegungen: Jugendbewegung, Frauenbewegung, Arbeiterbewegung oder Kunsterziehungsbewegung. Diese Ausprägungen wurden intensiv auf der Reichsschulkonferenz 1920 zu Beginn der Weimarer Republik diskutiert. Das im Jahr 1922 verabschiedete und 1924 in Kraft getretene Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) schafft reichsweit einheitlich inhaltliche sowie strukturelle Grundlagen und Zielsetzungen der Jugendhilfe auf gesetzlicher Grundlage für Erziehung und Fürsorge. Neu ist, dass nun alle Schulpflichtigen sowie minderjährigen Schulentlassenen einbezogen werden. Intention ist, die zunehmende Freizeit im Rahmen der Jugendpflege zu nutzen,

damit die Jugendphase „risikoloser“ durchlaufen werden kann. Die Jugendpflege erhält die Aufgabe, Jugendliche in sie betreffenden Angelegenheiten zu beraten, Wohlfahrt der im schulpflichtigen Alter stehenden Jugend außerhalb des Unterrichts und Wohlfahrt der schulentlassenen Jugend (ausf. Jordan und Münder 1987). Die Jugendpflege wird damit deutlicher als im preußischen Jugendpflegeerlass von 1911 und 1913 modernisiert und institutionalisiert. Die Weimarer Republik ist die Zeit der bündischen Jugend und der organisierten Jugendarbeit in den großen Jugendverbänden, die im Reichsausschuss der Deutschen Jugendverbände - in denen reichsweit bis zu 5 Millionen Kinder und Jugendliche organisiert sind - zusammengeschlossen. Die quantitative und qualitative Entwicklung beinhaltet die Einstellung von Jugendpflegerinnen und Jugendpflegern auf Kreis- und Bezirksebene. (vgl. Hafenegger und Schröder 2005 a: 842) „Neue Spiel- und Sportplätze, Turn-, Schwimm und Badeanlagen, Jugendheime und Jugendherbergen sowie Werkstätten für arbeitslose Jugendliche werden gebaut.“ (Thole 2000: 57, vgl. auch Thole 1995: 111) Ab Mitte der 20er Jahre ist Jugendarbeit in soziale Integrationsprogramme und staatlich-autoritäre Ordnungskonzepte eingebunden. Sie bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Pflege und Bewegung, zwischen praktischer Krisenregulierung und Restriktionen bzw. Sparpolitik, und einer Jugend, die nicht mehr gebraucht wird, die arbeitslos und arm ist aufgrund von Massenarbeitslosigkeit und Desintegrationsprozessen. In dem vom Reichsministerium des Innern herausgegebenen *Notprogramm der Jugendwohlfahrtspflege* heißt es hierzu: „Jugendpflege bedeutete bewusste Erziehungs- und Bildungsarbeit an der Jugend, deren Betreuung bei der starken Zunahme der jugendlichen Erwerbslosen noch dringlicher geworden ist.“ (Reichsministerium des Innern 1932: 6) „Im Mythos Jugend wird die junge Generation als Kraft der Erneuerung und Träger einer neuen Zukunft stilisiert und idealisiert und in großen Teilen der bürgerlichen Jugendbewegung werden elitäre, völkische und demokratiefeindliche Gemeinschaftsgefühle und -vorstellungen kultiviert.“ (Hafenegger und Schröder a.a.O.: 842)

3.3.3 Nationalsozialismus

Es ist angesichts einer „hohen Zeit der Jugendverbände“ in der Weimarer Republik anzunehmen, dass die Jugendpflege und die Mehrzahl der großen Jugendverbände so viel Potential in die Lebenswelt Jugendlicher diffundiert haben, dass sie bereit und fähig sind, die ideologische Vereinnahmung und Übernahme der außerschulischen (Freizeit-

)Erziehung durch die Hitlerjugend (HJ) im Nationalsozialismus abzuwehren. Die nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen werden jedoch rigoros durchgesetzt, selbst das unabhängige Wandern in Gruppen wird untersagt, soweit es nicht von den nationalsozialistischen Massenorganisationen organisiert ist. „Die in der Weimarer Republik aufgebaute staatliche Jugendpflege wurde fast gänzlich aufgelöst, viele Jugendverbände und Teile der bündischen Jugendbewegung lösten sich selbst auf, traten in nationalsozialistische Organisationen über oder wurden zwangsaufgelöst wie die kommunistischen und sozialistischen Kinder- und Jugendorganisationen. Lediglich die katholischen Jugendverbände wahrten noch eine zeitlang ihre Unabhängigkeit.“ (Thole 2000: 61) Ab 1933 drücken die nationalsozialistischen Organisationen der NSDAP der schulischen wie außerschulischen Erziehung ihre Stempel auf. Dabei behalten sie äußerlich die Inhalte und Formen der Weimarer Jugendarbeit aufrecht. Nach der Einführung der Jugenddienstpflicht in der zweiten Hälfte der 30er Jahre organisieren die nationalsozialistischen Jugendorganisationen 8,7 Millionen der 8,87 Millionen 10- bis 18-jährigen weiblichen und männlichen Jugendlichen (vgl. Hellfeld; Klönne 1985: 35). Das Dokument zur Jugenddienstpflicht ist aufschlussreich, daher wird es hier im Wortlaut wiedergegeben. Es unterstreicht die repressive und von struktureller Gewalt geprägte Organisation.

Verordnung: Jugenddienstpflicht, 1939

Erste Durchführungsverordnung zum Gesetz über die Hitler-Jugend (Allgemeine Bestimmungen) vom 25. März 1939

Aufgrund des § 4 des Gesetzes über die Hitler-Jugend vom 1. Dezember 1936 (Reichsgesetzbl. 1, S. 993) bestimme ich:

§ 1

- (1) Der Jugendführer des Deutschen Reichs ist ausschließlich zuständig für alle Aufgaben der körperlichen, geistigen und sittlichen Erziehung der gesamten deutschen Jugend des Reichsgebiets außerhalb von Elternhaus und Schule.
- (2) Die Zuständigkeit des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung auf den Gebieten des Privatunterrichts und des sozialen Bildungswesens bleibt unberührt.
- (3) Der Jugendführer des Deutschen Reichs untersteht mit der Hitler-Jugend der Finanzhoheit der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei.

§ 2

- (1) In der Hitler-Jugend besteht die Stamm-Hitler-Jugend.
- (2) Wer seit dem 20. April 1938 der Hitler-Jugend angehört, ist Angehöriger der Stamm-Hitler-Jugend.

(3) Jugendliche, die sich mindestens ein Jahr in der Hitler-Jugend gut geführt haben und ihrer Abstammung nach die Voraussetzungen für die Aufnahme in die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei erfüllen, können in die Stamm-Hitler-Jugend aufgenommen werden. Die näheren Anordnungen erläßt der Reichsjugendführer der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei mit Zustimmung des Stellvertreters des Führers.

(4) Die Aufnahme in die Stamm-Hitler-Jugend kann bei Personen über 18 Jahre, die in der Führung oder der Verwaltung der Hitler-Jugend eingesetzt werden sollen, sofort erfolgen.

(5) Gliederung der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei ist nur die Stamm-Hitler-Jugend.

(6) Die Zugehörigkeit zur Stamm-Hitler-Jugend ist freiwillig.

§ 3

Der Reichsminister des Innern bestimmt im Einvernehmen mit dem Jugendführer des Deutschen Reichs, dem Stellvertreter des Führers und dem Reichsminister der Finanzen die dem Jugendführer des Deutschen Reichs nachgeordneten Dienststellen.

§ 4

Die Mitglieder der Hitler-Jugend sind berechtigt und - soweit es angeordnet ist - verpflichtet, die vorgeschriebene Uniform zu tragen.

Berlin, den 25. März 1939

Der Führer und Reichskanzler

Adolf Hitler

Der Stellvertreter des Führers

R. Heß

Der Reichsminister und Chef der Reichskanzlei

Dr. Lammers

Zweite Durchführungsverordnung zum Gesetz über die Hitler-Jugend (Jugend-Dienstverordnung) vom 25. März 1939

Aufgrund des § 1 des Gesetzes über die Hitler-Jugend vom 1. Dezember 1936 (Reichsgesetzbl. 1, S. 993) bestimme ich:

§ 1

Dauer der Dienstpflicht

(1) Der Dienst in der Hitler-Jugend ist Ehrendienst am Deutschen Volke.

(2) Alle Jugendlichen vom 10. bis zum vollendeten 18. Lebensjahr sind verpflichtet, in der Hitler-Jugend Dienst zu tun, und zwar:

1. die Jungen im Alter von 10 - 14 Jahren im "Deutschen Jungvolk" (DJ),

2. die Jungen im Alter von 14-18 Jahren in der "Hitler-Jugend" (HJ),

3. die Mädchen im Alter von 10-14 Jahren im "Jungmädelsbund" (JM),

4. die Mädchen im Alter von 14-18 Jahren im "Bund Deutscher Mädel" (BDM).

(3) Schüler und Schülerinnen der Grundschule, die das 10. Lebensjahr bereits vollendet haben, werden bis zum Verlassen der Grundschulklassen vom Dienst in der Hitler-Jugend zurückgestellt.

(4) Schüler und Schülerinnen der Volksschule, die das 14. Lebensjahr bereits vollendet haben, bleiben bis zu ihrer Schulentlassung Angehörige des Deutschen Jungvolkes oder des Jungmädelbundes.

§ 2

Erziehungsgewalt

Alle Jungen und Mädchen der Hitler-Jugend unterstehen einer öffentlich-rechtlichen Erziehungsgewalt nach Maßgabe der Bestimmungen, die der Führer und Reichskanzler erläßt.

§ 3

Unwürdigkeit

(1) Der Zugehörigkeit zur Hitler-Jugend unwürdig und damit von der Gemeinschaft der Hitler-Jugend ausgeschlossen sind Jugendliche, die

1. ehrenrührige Handlungen begehen,
2. wegen ehrenrühriger Handlungen vor Inkrafttreten dieser Verordnung aus der Hitler-Jugend ausgeschlossen worden sind,
3. durch ihr sittliches Verhalten in der Hitler-Jugend oder in der Allgemeinheit Anstoß erregen und dadurch die Hitler-Jugend schädigen.

(2) Von der Zugehörigkeit zur Hitler-Jugend sind ferner Jugendliche ausgeschlossen, solange sie behördlich verwahrt werden.

(3) Der Jugendführer des Deutschen Reichs kann Ausnahmen zulassen.

§ 4

Untauglichkeit

(1) Jugendliche, die nach dem Gutachten einer HJ-Gesundheitsstelle oder eines von der Hitler-Jugend beauftragten Arztes für den Dienst in der Hitler-Jugend untauglich oder bedingt tauglich befunden worden sind, müssen entsprechend dem ärztlichen Gutachten ganz oder teilweise von dem Dienst in der Hitler-Jugend befreit werden.

(2) Die Zusammenarbeit mit den Gesundheitsämtern und die Durchführung sonstiger gesundheitlicher Maßnahmen regelt der Jugendführer des Deutschen Reichs im Einvernehmen mit dem Stellvertreter des Führers und dem Reichsminister des Innern.

§ 5

Zurückstellung und Befreiung

(1) Auf Antrag des gesetzlichen Vertreters oder des zuständigen HJ-Führers können Jugendliche jeweils bis zur Dauer eines Jahres vom Dienst in der Hitler-Jugend befreit oder zurückgestellt werden, wenn sie

1. in ihrer körperlichen Entwicklung erheblich zurückgeblieben sind oder
2. nach dem Urteil des Schulleiters ohne die Befreiung die Anforderungen der Schule nicht erfüllen können.

(2) In Einzelfällen kann auch dann einem Antrag auf Zurückstellung oder Befreiung vom Dienst in der Hitler-Jugend stattgegeben werden, wenn die Voraussetzungen des Abs. 1 nicht gegeben sind, aber andere dringende Gründe vorliegen, die das einstweilige oder dauernde Fernbleiben eines Jugendlichen vom Dienst in der Hitler-Jugend rechtfertigen.

(3) Die weiteren Anordnungen erläßt der Jugendführer des Deutschen Reichs. [...]

§ 7

Blutmäßige Anforderungen

Juden sind von der Zugehörigkeit zur Hitler-Jugend ausgeschlossen.

§ 8

Deutsche Staatsangehörige mit Wohnsitz im Ausland

Jugendliche deutscher Staatsangehörigkeit, die ihren Wohnsitz im Ausland haben und sich nur vorübergehend im Deutschen Reich aufhalten, sind zum Dienst in der Hitler-Jugend nicht verpflichtet.

§ 9

Anmeldung und Aufnahme

(1) Alle Jugendlichen sind bis zum 15. März des Kalenderjahres, in dem sie das 10. Lebensjahr vollenden, bei dem zuständigen HJ-Führer zur Aufnahme in die Hitler-Jugend anzumelden. Treten bei einem Jugendlichen die Voraussetzungen für die Aufnahme in die Hitler-Jugend nach diesem Zeitpunkt ein (z. B. Entlassung aus der behördlichen Verwahrung, Erwerb der Reichsangehörigkeit, dauernde Niederlassung im Deutschen Reich), so ist der Jugendliche innerhalb eines Monats nach Eintritt der genannten Voraussetzungen anzumelden.

(2) Zu der Anmeldung ist der gesetzliche Vertreter des Jugendlichen verpflichtet.

(3) Die Aufnahme in die Hitler-Jugend erfolgt zum 20. April eines jeden Jahres.

(4) Der Jugendführer des Deutschen Reiches erläßt die näheren Anordnungen über die Anmeldung und Aufnahme in die Hitler Jugend.

§ 10

Entlassung

(1) Aus der Hitler-Jugend werden entlassen:

1. Jugendliche nach Ablauf der im § 1 festgesetzten Zeit und Mädchen, die in den Ehestand treten,

2. Jugendliche, bei denen festgestellt wird, daß sie nach den Bestimmungen dieser Verordnung von der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Hitler-Jugend ausgeschlossen sind,

3. Jugendliche, gegen die nach der Disziplinarordnung der Hitler-Jugend auf Ausscheiden erkannt wird.

(2) Auf Ziffer 2 und 3 findet § 3 Abs. 3 entsprechende Anwendung.

(3) Führer und Führerinnen bleiben nach Ablauf der im § 1 festgesetzten Zeit Angehörige der Hitler-Jugend. Ihre Entlassung erfolgt durch besondere Anordnung. Auf ihren Antrag sind sie zu entlassen.

§ 11

Ruhen der Zugehörigkeit zur Hitler-Jugend

(1) Für die Dauer des aktiven Wehrdienstes ruht die Zugehörigkeit zur Hitler-Jugend.

(2) Angehörige des Reichsarbeitsdienstes dürfen sich im Dienst der Hitler-Jugend nicht betätigen.

§ 12

Strafbestimmungen

(1) Ein gesetzlicher Vertreter wird mit Geldstrafe bis zu 150 Reichsmark oder mit Haft bestraft, wenn er den Bestimmungen des § 9 dieser Verordnung vorsätzlich zuwiderhandelt.

(2) Mit Gefängnis und Geldstrafe oder mit einer dieser Strafen wird bestraft, wer böswillig einen Jugendlichen vom Dienst in der Hitler-Jugend abhält oder abzuhalten versucht.

(3) Die Strafverfolgung tritt nur auf Antrag des Jugendführers des Deutschen Reichs ein. Der Antrag kann zurückgenommen werden.

(4) Jugendliche können durch die zuständige Ortspolizeibehörde angehalten werden, den Pflichten nachzukommen, die ihnen aufgrund dieser Verordnungen und den zu ihr ergangenen Ausführungsbestimmungen auferlegt worden sind.

§ 13

Schlußvorschriften

Für die Jugendlichen der Jahrgänge 1921 bis 1929, die bisher der Hitler-Jugend noch nicht angehören, bestimmt der Jugendführer des Deutschen Reichs den Zeitpunkt der Anmeldung und Einberufung zur Hitler-Jugend.

Berlin, den 25. März 1939

Der Führer und Reichskanzler

Adolf Hitler

Der Stellvertreter des Führers

R. Heß

Der Reichsminister und Chef der Reichskanzlei

Dr. Lammers

(Reichsgesetzblatt, 1939/Nr. 66, Berlin, vom 6. 4. 1939)

Das nationalsozialistische Erziehungsregime löst die Kinder und Jugendlichen aus ihren traditionellen sozialen Zusammenhängen und Beziehungen heraus und zwingt sie unter Androhung von Strafmaßnahmen der Eltern in das nationalsozialistische Vergesellschaftungs- und Verwertungssystem hinein. „Doch nicht alle, auch nicht die der Hitlerjugend (HJ) oder die dem Bund Deutscher Mädchen (BDM) angehörten, standen dem nationalsozialistischen Staat ungebrochen und unkritisch gegenüber. [...] Allerdings fanden wenige Jugendliche einen Weg in die verbotenen oppositionellen Zusammenschlüsse der autonomen Jugendbewegung, der Arbeiterjugendbewegung oder der konfessionellen, insbesondere katholischen Milieus. [...] Erst verstärkt in den 40er Jahren formierten sich unabhängig von den wertgebundenen Oppositionsbewegungen regionale, im Kern oftmals unpolitische, gegen die Autorisierung des Alltags aufbegehrende Jugendcliquen“ (Thole 2000: 61 f) Diese als Edelweißpiraten bezeichneten organisierten Gruppen wirkten auch noch nach Kriegsende in einigen Besatzungszonen etwa bis 1947. Spätestens ab 1942 ist Köln das Zentrum der Edelweiß-Gruppen. In den Akten der Gestapo finden sich über 3000 genannte Namen. In Duisburg, Düsseldorf, Essen und Wuppertal ergreift die Gestapo 739 Edelweißpiraten bei Razzien. (vgl. Klönne 2013: 29)

3.3.4 Nachkriegsgeschichte

In der Anfangsphase der Jugendarbeit nach dem zweiten Weltkrieg wird an die Erfahrungen aus der Weimarer Republik angeknüpft. Die Jugendarbeit wird zunächst über einen Zeitraum von 10 bis 15 Jahren von Personen aufgebaut, die schon vor oder im Nationalsozialismus in der staatlichen Jugendpflege, der Jugendverbandsarbeit und insbesondere in der bündischen Jugendbewegung aktiv waren. Das Bild von Jugend ist gekennzeichnet durch eine Vorstellung nach der die Jugend trotz ihrer prekären Lebenslage zu dieser Zeit als Hoffnungsträger für eine bessere Zukunft bestimmt wird. (vgl. Münchmeier 1995: 201 ff) Eine weitere Prämisse ist die Form und Gestaltung der Jugendarbeit als Erbe und entpolitisierte Renaissance der Zeit zwischen 1933 und 1945. Erste internationale Formen der Jugendarbeit (Versöhnung und Frieden) entstehen. Im Kern prägt folglich eine nur leicht modernisierte Traditionspflege die Phase der Neukonstituierung der Jugendarbeit. Die Ideen und die Praxis der jugendlichen Opposition gegen den Nationalsozialismus findet nur wenig Anerkennung (vgl. Klönne 1991: 295 ff). „Das Problem, mit dem sich die Jugendarbeit der Nachkriegsjahre [...] herum-

schlagen musste, lag darin, dass die von der Jugendbewegung entwickelten Inhalte kanonisiert, heiliggesprochen wurden." (Faltermaier 1983: 21) Das führte dazu, dass die Basis, die gedanklichen Bestände der Jugendbewegung der Weimarer Zeit als wesentliche Merkmale für die Entwicklung der Jugendpflege, sowohl in freier als auch in öffentlicher Trägerschaft, herangezogen werden.

Das Nachkriegsdeutschland wird geprägt durch die Alliierten. Die Geschichte der Jugendarbeit in der Bundesrepublik Deutschland wird insbesondere durch Entwicklungen in der amerikanischen Militärzone beeinflusst. Dort wird von den für die Reeducation verantwortlichen Jugend- und Erziehungsbeamten die Offene Clubarbeit als - German Youth Activities (GYA) – veranlasst. „Sie waren - entgegen der verbandlichen Tradition der deutschen Jugendarbeit - weltanschaulich neutral ausgerichtet, wahrten die Pluralität der Meinungen und waren dem Prinzip der Freiwilligkeit verpflichtet.“ (Hafenegger 2005 b: 511) Bis zum August 1946 werden in der amerikanischen Besatzungszone 186 Jugendausschüsse und 2.866 lizenzierte Gruppen mit knapp einer halben Million jugendlichen Mitgliedern gezählt. Die öffentliche Jugendpflege gewinnt an Bedeutung und Ende 1948 wird die Zahl der in die verschiedenen Programme einbezogenen Jugendlichen bereits auf 2,5 Millionen geschätzt. Mehr als 1.300 kleinere Jugend- und Gemeinschaftsräume existieren. (vgl. Füssl 1995: 225 ff) Die Programme der Clubs „wurden von den Teilnehmern überwiegend positiv bewertet.“ (Müller 194 zitiert nach Hafenegger a.a.O.: 511) Außerdem sind sie, um Gefährdung und Abgleiten zu verhindern, weg von der Straße. Die Funktion der Heime der Offenen Tür wird 10 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs so beschrieben: Vor allem aber hatten sie einen kulturellen Eigenraum mit neuen Erfahrungen und Eindrücken (mit Jazz und Popmusik, Sportarten), einen sozialen Ort in einer jugendfeindlichen Umwelt. (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge 1955. In: Hafenegger 2005 b: 512) Diese Einrichtungen reedukativer Prägung durch die amerikanische Militärverwaltung basieren in ihrer konzeptionellen Haltung als Einrichtungen der Jugendarbeit auf beginnende Erfahrungen von materiellem Versorgung und Demokratieerfahrungen.

Das GYA-Programm wird 1956 beendet. Die von den Alliierten errichteten Einrichtungen gehen sukzessive in deutsche Verantwortlichkeit über. Sie werden als Heime der Offenen Tür (HOT) weitergeführt: „Die Offene Tür ist eine Einrichtung, die ebenso sehr einem Bedürfnis der jugendpflegerischen wie der jugendfürsorgerischen Arbeit ent-

spricht. Es handelt sich bei ihr um ein Freizeitheim, das Jugendlichen ohne Unterschied der Konfession oder Parteizugehörigkeit offen steht, und zwar vornehmlich Jugendlichen, die keiner Jugendgruppe oder Jugendorganisation angehören. Die Arbeitsweise der Offenen Tür spricht erfahrungsgemäß männliche Jugendliche stärker als weibliche an. [...] Aufgabe der Ganz-offenen-Tür ist es, den Jugendlichen eine sinnvolle Freizeitgestaltung, Unterhaltung und Entspannung zu ermöglichen, die ihnen die Enge der Wohnung oder das Unverständnis der Eltern oder sonstige ungünstige Lebensumstände verwehren. In jedem Heim der Offenen Tür sollten sowohl weibliche als auch männliche Mitarbeiter eingesetzt werden." (Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge 1955 zitiert nach Hafenegger 2005 b: 512)

Die in der Folge verstärkten gruppenbezogenen Angebote und musischen Aktivitäten erreichen die unorganisierten Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten nicht. „Ihre Wünsche, Bedürfnisse und Freizeitinteressen lagen außerhalb der organisierten Angebote, und die Distanz führte Ende der fünfziger Jahre zur Krise und zu Debatten um eine Neuorientierung der Heime der Offenen Tür; angestrebt wurde vor allem eine pädagogisch qualifizierte Arbeit, die sich an dem Leitbild *kultureller Gefährdung* orientierte.“ (Hafenegger a.a.O.: 513) Diese Neuorientierung war eingebettet in die *durch* die Jugendstudien der fünfziger Jahre ausgelösten Diskussionen, um die soziologische Formeln *Nivellierte Mittelstandsgesellschaft*, *Skeptischen Generation* und *Konsumjugend* (Schelsky 1957).

3.3.4.1 Die 60er Jahre

Mitte der 60er Jahre werden in der Bundesrepublik 1148 Jugendfreizeitheime gezählt (Grauer und Lüttke 1973. In Hafenegger 2005 b:513). Wohlstand und Konsum führen dazu, Jugend als Verbraucher- und Konsumentengruppe im Sinne einer *ökonomischen Freisetzung* (Hafenegger) zu identifizieren. Die *veränderten Orientierungen und das Lebensgefühl* (*James-Dean-Filme*, *Rock-and-Roll-* sowie *Beat-Musik*, *Kleidung*) (Hafenegger) zwingt die Jugendpädagogik in der ersten Hälfte der 60er Jahre, wenn sie Jugendliche noch bzw. wieder erreichen will, sich neu zu erfinden. „Mit veränderten Leitmotiven wie Offenheit der Häuser, Mitbestimmung, die Bedürfnisse und kulturellen Strömungen der Jugendlichen in den Mittelpunkt zu stellen, wurde der Jugendclub zu einer neuen Organisationsform der Offenen Kinder- und Jugendarbeit; verstanden als

angemessener persönlichkeitsbildender, bedürfnis- und interessenorientierter Ausdruck heutiger jugendlicher Gesellungsformen und informeller Geselligkeit.“ (Hafeneger 2005 b: 513) Die Offene Kinder- und Jugendarbeit entwickelt sich in Übereinstimmung zu der modernen Gesellschaft der 60er Jahre (wirtschaftlicher Erfolg, Konsum, Offenheit und Toleranz) in der Verschiedenheit der modernisierten Gesellschaft: „Eine moderne Jugendarbeit für die moderne Jugend.“ (Böhnisch 1984: 469 zitiert nach Hafeneger ebenda) Die Jugendarbeit bleibt bis Ende der 60er Jahre von jugendkulturellen Strömungen, dem Protest gegen den Vietnamkrieg und den außerparlamentarischen Bewegungen um Emanzipation und Selbstbestimmung relativ unberührt. Ende der 60er Jahre entsteht mit der Studentenbewegung eine neue Debatte um die gesellschaftliche Aufgabe von Jugendarbeit. Erst mit den Jugendprotesten und dem Diskurs über die gesellschaftliche Funktion der Jugendarbeit verändert sich auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit hin zur Jugendzentrumsbewegung.

3.3.4.2 Die 70er Jahre

Im Anschluss an die Studenten-, Schüler- und Lehrlingsbewegung in den 70er Jahren kommt es zur Jugendzentrumsbewegung. Im Zusammenhang mit neuen emanzipatorischen und bedürfnisorientierten Konzepten der Jugendarbeit zeigen Formeln wie *Selbstbestimmung statt Fremdbestimmung*, *Was wir wollen - Freizeit ohne Kontrollen* oder *Selbstverwaltung statt Stadtverwaltung* den politischen und pädagogischen Gehalt der Forderung nach eigenen Räumen und selbstverwalteten Jugendzentren: Diese sollen frei von Konsumzwang, Kontrollen und stattdessen demokratischen Lernfeldern sein. Über die Inhalte, Finanzen, die rechtliche Zuständigkeit und Einstellung von sozialpädagogischen Fachkräften wollen Jugendliche selbst bestimmen. Dort, wo es zu keinen Ergebnissen mit der Stadtverwaltung kommt, werden Häuser besetzt. Dort, wo es zu keinen abgesicherten (Miet-)verhältnissen kommt, wird geräumt. „Die bessere Versorgung mit Jugendzentren, der Kampf um eigene Räume - und die Besetzung leer stehender Häuser - sowie die Emanzipationsbedürfnisse von Jugendlichen (d.h. ausgehend von deren Lebensbedingungen) und neue Formen des (politischen) Zusammenlebens werden zeitweise zum dominierenden jugendpolitischen Thema. [...] Mitte der siebziger Jahre gibt es in der Bundesrepublik über 4.000 Einrichtungen mit etwa 3.100 hauptamtlich Beschäftigten. Diese Etablierungs- und Professionalisierungsphase der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist historisch in gesellschaftliche Reformhoffnungen

und die Formulierung einer reformorientierten offensiven Jugendhilfe eingebunden.“ (Hafenegger 2005 b: 515) Lothar Böhnisch sieht darin 1984 „eine kleine Station auf dem Weg in die Demokratisierung und soziale Modernisierung der bundesrepublikanischen Gesellschaft.“ (Böhnisch 1984: 470 zitiert nach Hafenegger ebenda).

3.3.4.3 Die 80er Jahre

Im Übergang in die 80er Jahre kommt es auf dem Boden von sozial-ökonomischen Krisenentwicklungen und *politischem Rollback* (Hafenegger) aufgrund von Jugendarbeitslosigkeit und Drogenkonsum zu einer neuen, kompensatorischen Ausrichtung und sozialpolitischen Inpflichtnahme der Jugendarbeit. Aktive Jugendliche engagieren sich im Kontext der Alternativ-, Ökologie- und Frauenbewegung. Sie verlassen die Einrichtungen der Jugendarbeit. Die nachwachsende Generation trägt die Selbstverwaltungsansprüche nicht mehr. Die Selbstverwaltung von Jugendzentren wird von den Stadtverwaltungen reglementiert. Zunehmend bestimmen nun Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten mit ihren sozialen Problemen in Folge der Krisenentwicklungen auf dem Arbeitsmarkt den Alltag in den Jugendzentren. „Die sozialen Probleme kamen einfach mit den Jugendlichen in die Jugendhäuser.“ (Böhnisch 11/1984: 516 zitiert nach Hafenegger 2005 b: 516) Damit ändert sich auch die Aufgabe der Hauptamtlichen. Diese entwickeln Beratung, Anreize und Hilfestellung bei der Jobsuche und beim Schreiben von Bewerbungen. Im Mittelpunkt des Engagements stehen jetzt Jugendarbeitslosigkeit, Ausbildungs- und Berufsnot. Fern der Arbeitswelt weisen sie mit Kampagnen und Öffentlichkeitsarbeit auf die Folgen von Krisenentwicklungen hin. Angebote wie Jugendwerkstätten und Treffmöglichkeiten (Frühstücksangebote für arbeitslose Jugendliche) in Kombination mit Beratung sind einfache Versuche und Hilfen, Hoffnung zu erhalten, Tipps und Informationen zu geben, um den sozialen Abstieg zu vermeiden. Die Bewältigung der prekären Lebenssituation ist die zentrale Herausforderung der Jugendarbeit. Beiträge zur Steigerung des Selbstwert, zur Erlangung von Selbstsicherheit und zur Überwindung von Ängsten bei Jugendlichen bringen in der Mitte der 80er Jahre Angebote hervor, die nach Alter, Geschlecht (Mädchen- und Jungenarbeit), Milieus und Cliquen differenziert sind. „Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse und der Diskussion über die veränderte - verlängerte, eigenständige, individualisierte und entstrukturierte - Jugendphase, die veränderten Bedingungen des Aufwachsens und die Lebensprobleme sowie die Prozesse kultureller Freisetzung bekommen in der Jugendhilfedebatte neue

Handlungsmaximen wie Lebenswelt- und Lebenslagenorientierung, Vernetzung und Einmischung auch für die Offene Kinder- und Jugendarbeit eine zentrale Bedeutung. Infrastruktur-, Alltags- und Raumorientierung werden die neuen Leitmotive in der Professionsdebatte.“ (Hafeneger 2005 b: 517) Die Hauptamtlichen „sollten den Kopf frei haben für pädagogische Tätigkeit und *soziales Management* in der Funktion von Drehpunktpersonen, als Scharnier zwischen Jugendlichen, Ehrenamtlichen, Honorarkräften, Institutionen und Öffentlichkeit“ (Damm 1991: 531). Offene Kinder- und Jugendarbeit wird als ein notwendiges Angebot der kommunalen sozialen Dienstleistungs-Infrastruktur verstanden, weil, „alle Kinder und Jugendliche für ihre Entwicklung selbst verfügte und aneignbare Räume“ brauchen. (Böhnisch und Münchmeier 1987: 235) Womit auf die Frage, „Wozu Jugendarbeit?“ eine Antwort gegeben ist.

3.3.4.4 Die 90er Jahre

In den 90er Jahren wird die Offene Kinder- und Jugendarbeit vor allem durch die sozial-räumliche Jugendarbeit (Böhnisch/Münchmeier 1992, Krafeld 1992, Deinet 1992 und 1998) stark angeregt. Eine besondere Herausforderung liegt in der Debatte um die Vernetzungsüberlegungen als Kooperationsmodell von Jugendhilfe und Schule. Raumangebote bzw. soziale, eigensinnige Raumaneignungsprozesse sowie Lebenswelt und Lebensbewältigung werden zu Schlüsselbegriffen. Für Ulrich Deinet (1998: 137) wird die Jugendarbeit zum Medium der Raumaneignung und „das Jugendhaus als räumliche Ressource“ genutzt. Unabhängig von der Angebotsstruktur ist die Aneignungsarbeit von sozialen Räumen mit Kindern und Jugendlichen als Entwicklungsprozess aufzufassen.

Diese neue konzeptionelle Orientierung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gerät gleich am Anfang der 90er in Folge des Konsolidierungsdrucks der kommunalen Haushalte unter Legitimationsdruck. Sie wird nach ihren Leistungen befragt und ist von Kürzungen betroffen. Der jahrzehntelange Prozess der Institutionalisierung und Professionalisierung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, und mit ihr auch die Jugendarbeit an und für sich, gerät in den 90er Jahren in die Mechanik der Ökonomisierung sowie ins Getriebe von Controlling und Evaluation. Sie ist förderungspolitisch in der Defensive und muss sich inhaltlich und auch wirtschaftlich neu begründen. Gerade dieser Druck durch die gesellschaftliche Draufsicht auf die Kinder- und Jugendarbeit induziert Diskurse und Ansätze um neue Begriffe: *Jugendarbeit und Lebensbewältigung* (Schröer), So-

zialraumorientierung (Böhnisch, Münchmeier, Deinet), *subjektorientiertes Bildungsverständnis* (Scherr) und *Milieuentwicklung* (Böhnisch, Schröer, Krafeld u.a.) sowie dem spezifischen *pädagogischen Verständnis* (Müller; Thole, Sturzenhecker, Schulz u.a.). Sie stellen die Basis für eine gehaltvolle, konzeptionell solide, theoretische Orientierung dar.

3.3.4.5 Exkurs: DDR und neue Bundesländer

Die Jugendpolitik in der DDR ist dadurch gekennzeichnet gewesen, die Jugend für den Aufbau und die Sicherung einer sozialistischen Gesellschaft zu gewinnen. Das erklärt auch die hohe Wertigkeit der Jugendpolitik in der DDR, die dort als ressortübergreifende Querschnittspolitik mit dem Ziel, die *sozialistische Persönlichkeit* auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus als grundlegende staatliche Weltanschauung zu bilden, angelegt gewesen ist. Die Jugendpolitik - und damit die Verantwortung für die Jugendpflege - gehört in der DDR zum Ressort der Volksbildung. Jugendpflege und Jugendfürsorge werden bereits 1947 als unterschiedliche Handlungsfelder getrennt ausgewiesen. (vgl. Spieler 1993: 76) Als gesellschaftliche Aufgabe erhält die Jugendförderung 1950 eine hohe Priorität. Unter Ausschaltung der pluralen Strukturen - und damit des Subsidiaritätsprinzips - entsteht die Freie Deutsche Jugend (FDJ) als einheitliche Jugendorganisation. Sie entwickelt sich zum zentralen Ort der außerschulischen Pädagogik. Der Organisationsgrad der DDR-Jugend steigt kontinuierlich von 42,2 % im Jahre 1950 bis zum Höchststand 1987, wo über 86% der Kinder und Jugendlichen in einer der FDJ-Organisationen eingebunden sind (vgl. Zilch 1992: 61 ff). Die Kinder- und Jugendarbeit in den Pionierorganisationen und der FDJ ist eng an die Schulen gebunden (vgl. Thole 2000: 69). Diese und die ab 1970 etablierten Jugendclubs für die Kinder- und Jugendgenerationen sind in der DDR die vierte Sozialisationsinstanz neben Familie, Schule und Betrieb. Die breite Jugendclublandschaft der DDR am Ende der 80er Jahre basiert auf einem, auch von jugendlichen Selbstinitiativen mitgetragenen, expansiven Aus- und Neubau von Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen. Die Ausweitung realisiert sich demnach mit einer leichten zeitlichen Verzögerung in demselben Jahrzehnt, in dem auch in den alten Ländern der Bundesrepublik die Offene Kinder- und Jugendarbeit personell und räumlich ihre bisher intensivste Expansionsphase erlebt. (vgl. ebenda)

Die Öffnung der DDR bzw. ihre Abwicklung bleibt nicht ohne Folgen für die Kinder- und Jugendarbeit: Die Jugendverbandsstruktur der Freien Deutschen Jugend (FDJ) löst sich auf und mehr als die Hälfte der 1989 bestehenden Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Kulturarbeit stellen ihren Betrieb ein. Die Hinweise zur Anzahl der Jugendclubs variieren: Auszugehen ist von etwa 10.000 Jugendclubhäusern, Mehrraumjugendclubs und Jugendclubzimmern. (vgl. Lindner 1991: 91) „Die staatlichen und jugendpolitischen Organisationen, die zu DDR-Zeiten die Biographien der Heranwachsenden wesentlich begleiteten und abstützten, verloren für die Kinder und Jugendlichen ihre inhaltliche und strukturierende Bedeutung.“ (Thole 2000: 72) Aus dem *Runden Tisch der Jugend* heraus entstand im Frühjahr 1990 die Arbeitsgemeinschaft *Demokratischer Jugendbund* mit 33 Mitgliedsorganisationen und dem Anspruch, die unterschiedlich ausgerichteten Jugendinitiativen in den neuen Bundesländern zu fördern. Aus der Rückblende sicherlich kein gescheiterter, aber auch kein gelungener Orientierungsversuch. „Denn die offiziellen Angaben des Demokratischen Jugendbundes von über 2 Millionen Mitgliedern werden schon bald kritisch angefragt und reale Schätzungen gehen fortan davon aus, dass in keinem der neuen Jugendverbände sich mehr als 10 % der angegebenen Mitglieder engagierten (vgl. Pogundke 1991: 209 ff).“ (ebenda) Ähnlich ergeht es später den Land-, Kreis-, und Stadtjugendringen. Sie lösen sich aufgrund fehlender Mitarbeit wieder auf, gründen sich erneut und geraten wieder ins Schlingern, bevor sich eine arbeitsfähige Struktur durchsetzen kann. Zwischenzeitlich haben die Einrichtungen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den neuen Bundesländern eine hohe Bedeutung. In insgesamt sechs von der Hochschule Magdeburg-Stendal begleiteten Jugendhilfeplanungen haben Schülerbefragungen (n: 3.000 bis 7.000 Kinder und Jugendliche) exploriert, dass „der Anteil derer, die Jugendclubs besuchen mit 30-37 % weit über dem der in den alten Bundesländern ermittelten Werten liegt.“ (Schröder und Simon 2005: 523) Neben den vielbeachteten Spezialisierungen auf die Zielgruppe *rechte Jugendliche* - die zahlenmäßig weniger bedeutsamen ist - erfüllt offene Jugendarbeit inzwischen wieder wichtige Funktionen der Grundversorgung im kommunalen Raum der neuen Bundesländer. „Der Jugendklub, der auch noch in der Gemeinde mit 500 Einwohnern mit zwei Hauptamtlichen arbeitet, ist durchaus anzutreffen.“ (ebenda)

In den neuen Bundesländern besteht die Chance, dass sich die Neuorganisation der Kinder- und Jugendarbeit und die Offene Arbeit entlang der eigenen historischen Wurzeln entwickeln können. Das Potential ist über die Ansätze der Jugendklubarbeit und

einer besonderen „historischen Nähe zur Schule“ angelegt. Häufig - und gerade durch die fachlichen Austauschbeziehungen gefördert - werden Lösungen aus den alten Bundesländern unreflektiert adaptiert, was nicht unbedingt erfolgreich ist: Denkbar ist, an Modelle der Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit anzuknüpfen. Aufgrund der Verknüpfung von Jugendklubarbeit und Schule als bekanntes Modell von Bildung und Freizeit in der DDR, besteht die berechtigte Annahme, Inhalte und Arbeitsformen in der Kinder- und Jugendarbeit weniger konkurrenzvoll und kooperativ an den Ort Schule zu transformieren, als sich das in den alten Bundesländern darstellt.

3.3.5 Übergang in das 21. Jahrhundert

Am Übergang in das 21. Jahrhundert steht die Kinder- und Jugendarbeit aufgrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse vor neuen Herausforderungen. Öffentliche Erziehung erhält durch den Wandel der Familien, die Erosion der traditionellen Milieus, durch neue Anforderungen an Erziehung und Bildung schwieriger werdende Übergänge in das Arbeits- bzw. Berufsleben sowie durch den Bedeutungszuwachs von Prävention und sozialer Integration einen erhöhten Stellenwert (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002: 42 ff). Gleichzeitig ist der Sozialstaat trotz steigender wirtschaftlicher Produktivität an seine finanziellen Grenzen gelangt. Dies hat unmittelbare Auswirkungen auf die Personal- und Angebotsstruktur der Jugendarbeit. Zudem erweisen sich - durch die PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) wieder verstärkt in die öffentliche Diskussion gelangt - Fragen nach dem Bildungsauftrag und den -wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit sowie nach den Folgen der Einführung der (offenen) Ganztagschule als zentrale Herausforderung für die Jugendarbeit. (vgl. Rauschenbach 2003: 47) Es steht an, sich mit diesen Veränderungen auseinander zu setzen, weil ihre Adressatinnen und Adressaten im Kontext der Bewältigung ihrer Lebenssituation und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selbst, einschließlich ihrer organisationalen Einbindung in Trägerstrukturen, betroffen sind.

Die veränderten Voraussetzungen und Zusammenhänge, die neuen Problemstellungen des Aufwachsens resultieren aus einer Entwicklung der Gesellschaft hin zu einer Informations- und Wissensgesellschaft im digitalen Kapitalismus (siehe oben). Individualisierung und Pluralisierung, Bewältigung medialer und virtueller Welten und die Zunahme von Risiken erschweren die Herstellung einer Biografie zur Absicherung des Lebensver-

laufs. Gesellschaftliche Transformationsprozesse induzieren Strukturwandel in sozialen, politischen, ökonomischen, ökologischen, kulturellen und informationstechnischen Sphären. Mithin sind alle Themenfelder der Kinder- und Jugendarbeit - Finanzierung und Organisation, Personal und Zielgruppen sowie Inhalte, Angebote und Konzepte - tangiert. Ein expandierender Freizeitmarkt und ein höheres Maß an kommerziellen Konsumangeboten verdrängen den privilegierten, bisweilen exklusiven, Angebotscharakter der Kinder- und Jugendarbeit. Verschärft wird der Druck auf die Kinder- und Jugendarbeit durch die angespannte Finanzlage der öffentlichen Haushalte und Fragen nach Legitimation, Wirkung und Effizienz. Infolge entsteht ein neuer Bedarf an Positionierung und Konzeptionierung der Jugendarbeit am Übergang in das 21. Jahrhundert. Ein konstruktiver Umgang mit diesen Veränderungen, die in der Folge auch zu einer inneren Verunsicherung in der Jugendarbeit geführt haben, erfordert die Aufnahme und Auseinandersetzung mit fachlicher Qualität, der Herstellung eines zukunftsweisenden Profils, Erkennen der Aufgaben und des Leistungspotentials der Kinder- und Jugendarbeit. Hierzu bietet sich folgende Struktur an: Zielgruppe und Themen, inhaltlich-theoretisches Profil, fachliche Qualität und Finanzierung.

Die Kinder- und Jugendarbeit hat sich aufgrund verschiedener demographischer Veränderungsprozesse auf eine andere Altersstruktur ihrer Adressatinnen und Adressaten einzustellen. Fünfzig Jahre Zuwanderung erfordern die verstärkte Einbeziehung junger Migrantinnen und Migranten – auch unter dem Aspekt von Gendermainstreaming. (vgl. Scherr 2002b: 109 f) „Es stellt sich die Frage, ob und wo spezifische Angebote den Zugang erleichtern oder auch erschweren und wie Regelangebote so qualifiziert werden können, dass sie latenten geschlechtsspezifischen und ethnischen Ausgrenzungsstrukturen entgegenwirken.“ (Düx 2003: 15) Diese Anforderungen an die Kinder- und Jugendarbeit gehen zurück auf das Konzept des Gender Mainstreamings als Querschnittsaufgabe - 1996 als EU-Richtlinie für politische Maßnahmen und Konzepte der Mitgliedstaaten für verbindlich erklärt. Es wird als politische Strategie die Herstellung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern angestrebt. In allen politischen Entscheidungsprozessen sollen alle beteiligten Akteure auf allen Ebenen und in allen Phasen die Geschlechterperspektive einbeziehen. Dieser Anstoß führt zu Diskursen auf unterschiedlichen politischen und fachlichen Ebenen zur Geschlechterfrage und wirkt bis in die Kinder- und Jugendarbeit hinein.

Als eine zentrale Aufgabe und Thema der Kinder- und Jugendarbeit ist am Übergang in das 21. Jahrhundert die Partizipation Heranwachsender in Form von Mitgestaltung, Mitverantwortung und Selbstorganisation aufzunehmen. Partizipation als Handlungsmaxime der Kinder- und Jugendarbeit führt dazu, Kindern und Jugendlichen Selbstorganisations- und Mitbestimmungsalternativen zu ermöglichen und zu erproben – nicht als Spielwiese, sondern mit dem Ziel der Einflussnahme auf aktuelle Umstände, die ihre Lebensweltperspektive betreffen. Kinder- und Jugendarbeit ist aufgefordert, soziale Räume zu schaffen, in denen selbstbestimmte Lernprozesse möglich werden können. Die Hereinnahme des Bildungskontextes in die konzeptionelle Ausrichtung von Kinder- und Jugendarbeit führt zwangsläufig zur Gestaltung der Kooperation mit Ganztagschule als zentrales Thema zur Entwicklung der Zukunftsfähigkeit des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit am Übergang in das 21. Jahrhundert. „Wenn Jugendarbeit mit der Schule zusammenarbeitet, kommt es darauf an, dass sie ihre eigenen Prinzipien festhält. Diese sind zumindest: das Prinzip der Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen; das Prinzip der Lebensweltorientierung, das Prinzip der Freiwilligkeit, der Beteiligung und Mitbestimmung, der Offenheit im Sinne der Gemeinwesenorientierung; und schließlich ein kritisches Verhältnis zu Missständen, der Entwicklung der Persönlichkeit hinderlicher sozialer Bedingungen.“ (Hornstein 2006: 42)

Kinder- und Jugendarbeit wird in Zukunft nicht nur inhaltlich, sondern auch wirtschaftlich bestehen müssen. Die Finanzlage der öffentlichen Haushalte bringt weitere Einsparung und Konsolidierung mit sich. Betriebswirtschaftliche Gewichtigungen bei der Betrachtung von Kinder- und Jugendarbeit forcieren die Frage danach, welche Angebote finanziert werden sollen und welche künftig wegfallen bzw. wie eine effiziente Ressourcennutzung in Kooperation mit anderen ermöglicht werden kann? In diesem Zusammenhang erhält die Zertifizierung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit, wie sie von der Europäischen Jugendpolitik empfohlen wird, künftig eine besondere Bedeutung.

3.4 Theorie der Kinder- und Jugendarbeit – Begriffe und Kerntheorien

Die Theorie der Kinder- und Jugendarbeit zu beschreiben, erfordert zunächst eine scharfe Abgrenzung der Begriffe Theorie, Konzepte und Methoden. Das „Theoretisieren der Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit in der Praxis, um zu wissen, was man tut“, offenbart eine Unübersichtlichkeit und die Verwendung der Begriffe Theorie und Kon-

zept als Synonyme. Mindestens ist eine Trennschärfe bei der Anwendung nicht immer auszumachen. Davon abzugrenzen ist der Begriff Methode. Ohne den Anspruch einer wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung einlösen zu wollen, sei an dieser Stelle kurz das Verständnis im Umgang mit den genannten Begriffen dargelegt. Der Begriff „Begriff“ ist von dem der Definition abzugrenzen. „In einer Definition werden zwei sprachliche Ausdrücke in der Weise gleichgesetzt, daß sie füreinander eintreten können, ohne daß sich an der Bedeutung, des Ausgesagten etwas ändert. Wir können also statt *weißes Pferd* auch *Schimmel* sagen oder umgekehrt. [...] Ein Begriff ist zwar kein vorsprachliches gedankliches Gebilde, sondern immer an ein Wort gebunden. Aber dieses Wort braucht kein bestimmtes Wort zu sein. Vielmehr kann ein Begriff durch jedes Wort und jede Wortgruppe aus einer Menge von Wörtern und Wortgruppen wiedergegeben werden, die sich gegenseitig vertreten können [...] Ein Begriff ist nicht definierbar, nur Worte lassen sich definieren.“ (Seiffert 2003: 40 ff)

3.4.1 Abgrenzung der Begriffe Theorie, Konzeption und Methode

Der Begriff Theorie stammt aus dem Griechischen und bedeutet dort das Anschauen, die wissenschaftliche Betrachtung, „ursprünglich die geistige Schau dessen, was der Wahrnehmung nicht zugänglich ist, später die reine Erkenntnis und das systematisch geordnete Wissen. [...] Stellt man Theorie in Gegensatz zu *Empeiria* und Erfahrung, so ist sie das durch reines Denken gewonnene Wissen. [...] Umfangreichere Theorien entstehen durch Zusammenschluss von Einzelgesetzen, Hypothesen und kleineren Theorien zu Erklärungssystemen von immer größerer Reichweite. In strukturalistischer Sicht ist eine Theorie keine Menge von Aussagen, sondern eine komplexe Hierarchie von Modellen und beispielhaften Anwendungsfällen.“ (Prechtl und Burkhard 1999: 595) Zu einer Theorie, z. B. der Kinder- und Jugendarbeit, gelangen Menschen, wenn sie „etwas Gegebenes“ anschauen und das Erkannte systematisieren und verfügbar machen. Es ist also von einem durch Wahrnehmen und Denken bestimmten Erkenntnisprozess auszugehen, an dessen Ende eine Theorie beschrieben werden kann. Dem gegenüber stehen die durch Erfahrung angeeigneten Wissensvorräte, in der Regel als Ergebnis der Einflussnahme des Individuums auf Sachverhalte oder Natur (Praxis, Handeln). Es lassen sich drei Bedeutungen des Begriffs Theorie unterscheiden: 1. *Theorie allgemein im Gegensatz zur Praxis, zum Handeln, zur Tat*. Das Verhältnis von Theorie und Praxis lässt sich in diesem Fall exemplarisch am Beispiel der Ausbildung von Fachkräften für

die Kinder- und Jugendarbeit aufzeigen. So hören die Studierenden Theorie in der Vorlesung zu methodischem Handeln in der Sozialen Arbeit wie Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit im Gegensatz zu intentionaler Anwendung in der Praxis im Rahmen eines Praktikums beispielsweise. 2. *Theorie als wissenschaftliches Lehrgebäude*. So gehört beispielsweise die Theorie einer antikapitalistischen Jugendarbeit (M. Liebel, H. Lessing) oder die Theorie einer erfahrungsbezogenen Jugend(bildungs)arbeit (O. Negt) in diesen Typ von Theorie. Dabei bleiben die Methoden, mit denen Erkenntnis gewonnen wurde, unberücksichtigt. Schließlich 3. *Theorie im Sinne des logischen Empirismus*, die ein Wissen generiert, welches aus Erfahrung und Denken unter Hinzuziehung ganz bestimmter Methodologie gewonnen wird und in der Regel als induktiver Prozess bestimmten Abläufen folgt: Hypothese, Gesetz (Theorem), Theoriebildung. Hypothese und Gesetz sind inhaltlich gleichzusetzen. Ihr Unterschied liegt darin, dass die Hypothese noch nicht bestätigt, das Gesetz aber bestätigt ist. Wie zwischen den Begriffen „Hypothese“ und „Gesetz“, so besteht auch zwischen den Begriffen „Gesetz“ und „Theorie“ eine Ähnlichkeit. Die Theorie hat mit dem Gesetz nämlich das Merkmal gemeinsam, dass nur bestätigte Aussagen eine „Theorie“ zu erstellen ermöglichen. Eine Theorie ist grundsätzlich also nichts anderes als ein Gesetz, das heißt, eine durch Beobachtungen bestätigte allgemeine Aussage oder Aussagemenge (vgl. Seiffert 1997: 174 f).

Davon zu unterscheiden sind sogenannte qualitative Forschungsweisen, die, durch reine Anschauung (Interview, Beobachtung, Codierung) ohne die Bildung von Hypothesen, Theoreme erkennen lassen, und die sich zu Theorien zusammenzufassen lassen und zu verallgemeinern sind. Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und die Grounded Theory nach Glaser und Strauss zählen hierzu. Als Beispiel aus der Jugendarbeit ist die Darstellung zur pädagogischen Ethnografie als Beitrag zur wissenschaftlichen Fachdiskussion in der Jugendarbeit zu nennen. Ein Beispiel hierzu findet sich im Forschungsprozess mit seinen Ergebnissen in der Veröffentlichung „Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung“ von Müller, Schmidt, Schulz 2008.

In Bezug auf den Gegenstand Jugendarbeit lässt sich der Begriff Theorie als systematische sprachliche Darstellung von realen Zusammenhängen, die von Fachkräften und Kindern und Jugendlichen in abgegrenzten Handlungsfeldern gestaltet werden, zusammenfassen. Die Ordnung des Spektrums von einzelnen Kerntheorien der Jugend-

arbeit auf der einen Seite und von Praxiskonzepten auf der anderen eröffnet die theoretische Konstruktion der Kinder- und Jugendarbeit. Sie unterscheidet sich von beliebigen Aussagen dadurch, dass sie neuere Theorien, konzeptionelle Orientierungen und Praxiskonzepte in das Spektrum integriert, die wesentliche und notwendige Orientierungen zum Verstehen und zum Praktizieren von Kinder- und Jugendarbeit ermöglichen. Diese Konstruktion dient der Erklärung und Prognose von Zuständen oder Ereignissen in der Kinder- und Jugendarbeit und damit der praktischen Handlungsorientierung bei den Protagonisten. Ohne Theorie kann nicht intentional gehandelt werden.

Übersicht 6: Gegenüberstellung der Funktionen von Theorie und Konzeption

| Konzeption | Theorie |
|--|--|
| Kontextbezogen | Abstraktion ohne Bezug zum „Vor Ort-Kontext“ |
| Entwurf des Programms und des Profils konkreter Einrichtungen und Dienste der Praxis | Allgemeine Programmatiken für die Jugendarbeit. |
| Konkretes Handeln ermöglichen | Handlungsdistanzierte Reflexionen |
| Werden von Fachkräften der Praxis für Fachkräfte der Praxis erstellt. | Werden von Expertinnen und Experten der Wissenschaft für Zwecke der wissenschaftlichen Kommunikation, der Forschung und Lehre sowie der Praxisberatung erstellt. |
| Intendieren Veränderung | Formuliert möglichst stabile Aussagen |

Theorien stellen Im Gegensatz zu Konzeptionen empirische und normative Aussagen zur allgemeinen Situation von Kindern und Jugendlichen zur Verfügung: beispielsweise Sozialisation, Entwicklungspsychologie, Gesellschaftsanalysen, Erziehungswissenschaft. Die Konkretion fassbarer und anschaulicher Ansprüche, Herausforderungen, Möglichkeiten und Gelegenheiten der Kinder- und Jugendarbeit im Praxisfeld in ihren wahrnehmbaren und auf Koproduktion angelegten Kontexten findet ihre Darstellung in den Konzeptionen. (ausführlich Deinet und Sturzenhecker 1996)

Ein fachliches (sozial-)pädagogisches bzw. sozialarbeiterisches Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit, welches einen Nutzungswert für die Bewältigung und Gestaltung der Lebenswelt Jugendlicher haben soll, erfordert die Operationalisierung theoretischer Konstruktionen durch die Entwicklung geeigneter Konzeptionen Die Realisierung von Konzeptionen erfordert ein methodisches Repertoire. In dem Begriff Konzeptionen verbirgt sich die in Auseinandersetzung mit Theorien selbstverantwortlich vorangetriebene Praxisgestaltung von Fachkräften. Konzeptionen haben auch eine legitimatorische Bedeutung zur Akquise von Ressourcen. Diese verschriftlichten Konstruktionen beinhalten

Betrachtung der jeweiligen Bedingungen, durch die pädagogisches Handeln determiniert ist. Dazu beschreiben sie pädagogische Zielsetzungen und Teilziele sowie konkrete Vorgehensweisen und den Einsatz der verfügbaren Ressourcen. Sie verlangen die Darstellung von Verfahren zur Kontrolle aller Ziele im jeweiligen Praxisfeld. Konzeptionen sind also keineswegs identisch mit Theorien der Kinder- und Jugendarbeit. Theorien fassen allgemeingültige, von den konkreten situativen Bedingungen des Praxisfeldes abstrahierte Aussagen zur Begründung einer konkreten Praxis zusammen.

Um konzeptionell gefasste Ziele zu erreichen und um hierfür entsprechende Prozesse zu initiieren bzw. zu begleiten, müssen Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit wissen, wie die Zusammenhänge beschaffen sind, auf die sie Einfluss nehmen wollen bzw. „welchen Weg sie beschreiten“. Vom Griechischen abgeleitet bedeutet Methode aus der Zusammensetzung von „metá“ (zu etwas hin) und „hodós“ (Weg) der „Weg zu etwas hin“. In der Regel sind die zu wählenden Methoden in der Konzeption auszuführen. Für ein methodisch einwandfreies Vorgehen ist es von Bedeutung, dass diese Beschreibungen den vorweggenommenen Praxisentwurf angemessen widerspiegeln. Eine Methode, die daran nicht zu adaptieren ist, kann sich zwar zufällig als zweckmäßig erweisen, wird aber im allgemeinen in Widerspruch zu den verfolgten Zielen geraten und somit letztlich ihr Ziel verfehlen. Hermann Giesecke weist in seinem „Versuch 4“ darauf hin, dass „wenn es für ein Ziel prinzipiell keinen Weg gibt, ist auch das Ziel unsinnig.“ (Müller; Kentler; Mollenhauer; Giesecke 1964: 158)

3.4.2 Kerntheorien und Orientierungen

Zur Operationalisierung von Handlungsschritten als Ausdruck konzeptionellen Handelns in der Kinder- und Jugendarbeit bedarf es theoretischer Anleihen, die als Folge gesellschaftlicher Analysen in Kerntheorien zur Jugendarbeit ausformuliert sind. Bis in die 50er Jahre ist von theoretischer Entwicklung und wissenschaftlicher Fundierung der Kinder- und Jugendarbeit wenig zu lesen. Der gesellschaftliche Auftrag der Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter beinhaltet die Integration der jeweiligen heranwachsenden Generation über soziale Disziplinierung zu steuern, sie vor Verwahrlosung zu schützen, ihren Nonkonformismus zu kanalisieren und sie „passend“ im Sinne des jeweiligen gesellschaftlichen Jugendentwurfes zu sozialisieren. Die professionell beauftragten Fachkräfte für Jugendarbeit hatten „das Sagen“. Bereits von Anbeginn artikulie-

ren sich nonkonforme „Stimmen“ gegen die herrschende Praxis der Jugendarbeit - Bernfeld 1927, Mennicke 1928, Hörnle 1929. (vgl. Thole 2000: 229) Vertreter der Reformpädagogik dieser Zeit raten, die wissenschaftliche Forschung zu organisieren, Lehrkräfte für die Ausbildung in der Jugend- und Wohlfahrtspflege bereitzustellen und neuere Kenntnisse auf diesem Gebiet an Studierende zu vermitteln. (vgl. Nohl 1965: 71) Diese reformpädagogische Kritik kann als Beginn der Entwicklung eines theoretisch wissenschaftlichen Reflexionshintergrunds für die Praxis der Jugendpflege gesehen werden. Die zentralen Theorien, die als Kerntheorien (Thole) das Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit legitimieren, sind Ausdruck gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen und die sich als Sozialisation im Individuum reflektieren. Die Analyse dieser Rahmenbedingungen veranlasst Jugendarbeitsforschung je nach Blickwinkel dazu, theoretischen Orientierungen zu entwerfen und die Subjektstellung von Kindern und Jugendlichen darin einzubetten. Die Subjektstellung von Kindern und Jugendlichen findet ihren Ursprung in der Akzentuierung auf Grundgedanken der Emanzipation.

Der Begriff Emanzipation bedeutet „Befreiung aus Unfreiheit und Abhängigkeit. Im römischen Recht als Passivkonstruktion des Entlassens eines Herrschaftsunterworfenen aus seiner Unfreiheit benutzt (Entlassung des Sohnes aus väterlicher Gewalt), erweitert sich der Begriff zu einer rechtlichen, politischen und moralischen Kategorie. [...] Dabei haben sich zwei Argumentationsfiguren herausgebildet. Zum einen fordern unterschiedliche Gruppen, Schichten etc. ihre Emanzipation [...], während zum anderen Emanzipation als Aufgabe der Menschheit gilt, etwa im aufklärerischen Sinn einer sittlichen Vervollkommnung jedes Individuums. [...] In der Interpretation von Marx steigt schließlich das Proletariat zu jener Klasse auf, deren spezifische Emanzipation die Emanzipation der Menschheit überhaupt realisiert. In der modernen Dynamik von Selbstbehauptung [...] kommt einem Verständnis von Emanzipation als menschlicher Fähigkeit zur Wirklichkeitsbeherrschung durch Vernunftentfaltung große Bedeutung zu.“ (Nötzel 1999: 129)

Einfluss auf die die Subjekte betreffenden Verhältnisse zu nehmen, setzt eine Aufklärung und Bildung voraus, die kritische Fähigkeiten als Dialektik von Denken und Handeln ermöglicht. Damit geht einher, sich abgrenzen zu können, befähigt zu sein, „sich für sich“ und für seine Interessen einzusetzen und dafür aktiv zu sein sowie Beurtei-

lungsfähigkeit anderen und Sachverhalten gegenüber auszubilden. Auch, sich an der Differenz zu entwickeln und Freiheit im Denken zu leben und so zu handeln, dass das eigene Handeln Maßstab für andere sein kann. (Kant) Für die Kinder- und Jugendarbeit resultiert daraus die Verpflichtung, Kinder und Jugendliche an den sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen. In diesem Verständnis der Bildung zur Emanzipation vollzieht sich ein Parallelprozess: Selbstbildung der Subjekte und Ermöglichung dieser durch die Bereitstellung eines förderlichen Anregungsmilieus durch signifikante andere als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kinder- und Jugendarbeit. Ziel aller pädagogischen Bemühungen zur Persönlichkeitsbildung junger Menschen muss die Befähigung sein, zu erkennen, wie die Welt innerhalb der eigenen Horizonte funktioniert und zu beeinflussen ist. Hermann Giesecke beschreibt als Ausdruck von Bildung, fähig zu sein, „die gesellschaftlichen Zusammenhänge zu erkennen, die Gesellschaft durch Partizipation (Mitwirken, Mitdenken, Mitbestimmen, Mitverantworten) zu gestalten und zur aktiven Veränderung ihrer Struktur beizutragen. [...] Freizeitstätten [sollten] (C.H.) Emanzipation dadurch provozieren, daß sie den jugendlichen Besucher als bereits emanzipiert annehmen und ihm erlauben, mit Freiheit im weitest möglichen Maße zu experimentieren. Auf diese Weise ermöglichen die Freizeitstätten, den Umgang mit der Freiheit der Freizeit zu erlernen.“ (Giesecke 1980: 59) Insofern ist die Förderung der Ausprägung von Emanzipation für alle Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit konstitutiv. Sie ist das zentrale Ziel der Subjektbildung.

3.4.2.1 Sozialintegrative Jugendarbeit

Ohne den Anspruch eine Theorie vorzustellen - eher einen Ansatz der Kinder- und Jugendarbeit - sollte nach Lutz Rössner die Jugendarbeit so geschaffen sein, dass in ihr „Übungsfelder möglich werden, innerhalb derer die Jugendlichen gesellschaftliches Leben erlernen, innerhalb derer sich das Leben in der offenen Gesellschaft widerspiegelt – daher: Soziale Übungsfelder mit gesellschaftlichem Modellcharakter.“ (Rössner 1967: 53) In den Häusern der Offenen Tür sollte sich die offene Gesellschaft exemplarisch konstituieren: „In dieser Institution müssen Bedingungen geschaffen werden, durch die es ermöglicht wird, nicht nur Gesellschaft von heute in annähernder Repräsentation abzubilden, sondern die angestrebte offene Gesellschaft bereits in annähernder Repräsentation vorwegzunehmen.“ (a.a.O.: 55)

Der sozialintegrativen Zuschnitt dieser theoretischen Überlegungen für eine Jugendarbeit differenzierte nicht zwischen Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Lagen, definierte die Praxis der Jugendarbeit als modellhaftes soziales Übungsfeld für Jugendliche und intendierte die Entwicklung eines „unschulischen Programms“ (a.a.O.: 153) mit einem spezifischen Bildungsanspruch. Und Rössner empfiehlt, sein Modell des Erlernens des Umgangs mit der offenen Gesellschaft auch auf die Schule zu übertragen. In den hoch spezialisierten Ausbildungszentren, in denen gut eingespielte Fachleute auf rein rationale Weise in relativ enge Teilgebiete der Kultur einführen, berechtigt nichts zu der Hoffnung, „dass dort auch die so entscheidende sittliche Lebensorientierung erworben werden kann; daß sich dort verlässliche, soziale, politische oder religiöse Grundüberzeugungen gewinnen lassen; daß man dort lernt, wie das Leben verantwortlich zu führen ist.“ (a.a.O.: 152 f) Dieser Pessimismus sollte durch die Öffnung der Schule überwunden werden, denn „es dürfte durchaus möglich sein, die Schulen zu öffnen, und zwar in dem Sinne, daß dort nicht nur Vorbereitung für die Arbeits- und spätere Berufswelt stattfindet, sondern vor allem Vorbereitung für den außerberuflichen Lebens- oder Freizeitraum.“ (ebenda)

Rössners Ansatz „Sozialintegrative Jugendarbeit“ stand für weitergehende theoretische Entwicklungen. Beiträge von Th. Wilhelm (Universität Kiel), H. Tietgens (Inhaber einer Professur für Erwachsenenbildung in Frankfurt a. M.) und F. Pöggeler (Direktor der Akademie für Jugendfragen Münster) zielten ebenfalls in die Richtung einer Theorie der Jugendarbeit mit sozialintegrativer Ausrichtung, so Josef Faltermaier 1983, als er in seinem gleichnamigen Buch über Jugendarbeit nachdenkt.

3.4.2.2 Theorie emanzipatorischer Jugendarbeit - Die vier Versuche

Die vier Versuche einer Theorie der Jugendarbeit von C. W. Müller, H. Kentler, K. Mollenhauer und H. Giesecke stehen für eine „Theorie emanzipatorischer Jugendarbeit“. (Müller u. a. 1964) Müllers Versuch 1 und Kentlers Versuch 2 sind konkret von einem emanzipatorischen Anspruch getragen: „Keine Macht der Welt kann einen erfolglosen Schüler dazu zwingen, in seiner Freizeit mit den gleichen Menschen und den gleichen Sachen erfolglos zu sein, an denen er auch in der Schule scheitert. Keine Macht der Welt kann einen erfolglosen Lehrling zwingen, auch im Freizeitheim seine ungeliebte Rolle zu spielen: die des Lehrlings. Auf andere Weise, als die alte Jugendbewegung es

wollte, baut die Jugendarbeit in unserer augenblicklichen gesellschaftlichen Situation ein Gegenbild zur Alltagswirklichkeit der an ihr beteiligten jungen Leute. Das Paradoxe ereignet sich: *Jugendarbeit bereitet gerade dadurch auf die Wirklichkeit unseres Lebens vor, daß sie dem einzelnen hilft, sich von dieser Wirklichkeit zeitweise zu distanzieren.* Deshalb meine ich, es könne nur einen Gegenstand geben, der es wert wäre, im Zentrum moderner Jugendarbeit zu stehen: *die an dieser Jugendarbeit teilnehmenden jungen Leute selbst.* Ich bin sicher, daß es genau diese Tatsache ist, die Helmut Kentler in die Forderung kleidet, in moderner Jugendarbeit müsse der junge Mensch sich wie in einem Spiegel begegnen.“ (a.a.O.: 19) Der Versuch der Entledigung von Alltagszwängen durch Ermöglichung von Gegenwelterfahrungen unter dem Primat der Subjektstellung, ermöglichen Jugendlichen Ansätze der Überwindung gesellschaftlicher Abhängigkeit mit dem Ziel der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Giesecke hat die 1964 im weiteren Verlauf seiner theoretischen Einflussnahme bezüglich emanzipatorischer Grundlegung in der Kinder- und Jugendarbeit fortgeführt. Angesichts massiver durch Ungleichheit ausgelöster gesellschaftlicher Konflikte galt ihm eine allgemeine Emanzipation als unmöglich. Im Zentrum einer emanzipativen Pädagogik in der Jugendarbeit, so Giesecke, „steht das Individuum, die Entfaltung seiner Fähigkeiten und Qualitäten. Selbstverständlich wird das Individuum dabei in seinen sozialen und ökonomischen Kontexten gesehen, aber ebenso, wie seine soziale und institutionelle Abhängigkeit nicht einseitig (als bloß fremdbestimmte Herrschaft) gesehen wird, ebenso werden auch diese unmittelbaren sozialen Kontexte ambivalent gesehen: als etwas, dessen der Mensch bedarf, aber auch als etwas, demgegenüber er einen Spielraum braucht. Die Konzentration auf das lernende Individuum muß nicht ausschließen, daß es sich mit anderen zusammen für bessere Bedingungen für Selbstbestimmung und damit auch für politische Aktionen einsetzt. Aber in didaktisch methodischer Hinsicht haben die Pädagogen nicht die Aufgabe, *ihre* Einsichten über gesellschaftliche Zusammenhänge den Jugendlichen "beizubringen", sie können sie allenfalls in die Kommunikation "einbringen" und im übrigen außersubjektive Realität zur Bearbeitung bzw. zur Abarbeitung vorstellen.“ (Giesecke 1971: 13 f) Es kommt darauf an, den Protagonisten planmäßig Lernhilfen für eine erfolgreiche Bearbeitung anzubieten. Die konkreten, hierauf ausgerichteten spezifischen Aufgaben der Kinder- und Jugendarbeit umfassen im emanzipativen Kontext die Dimensionen lebensbegleitend, korrigierend, aktuell und solidarisch. (vgl. a.a.O.: 163)

3.4.2.3 Theorie antikapitalistischer Jugendarbeit

Von den Vertretern der „Theorie antikapitalistische Jugendarbeit“ werden die „Theorie emanzipatorischer Jugendarbeit“ und die der „Sozialintegrativen Jugendarbeit“ zurückgewiesen. Helmut Lessing und Manfred Liebel kritisieren in ihren sehr beachteten Aussagen zur „Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit“ (1974) die Zielsetzungen einer solchen Jugendarbeit, die das Ziel verfolgt, die soziale Integration im Jugendalter zu fördern. Zentrale These ihrer Kritik ist, dass die im Freizeitbereich angesiedelte Jugendarbeit mit sozialintegrativer Intention das ideologische Instrumentarium - das die bestehende Herrschaftsordnung stabilisieren hilft - verstärkt und der erhofften Wandel auf Reservate begrenzt wird, in denen die Herrschaftsverteilung nicht ernstlich gefährdet werden kann. (vgl. Lessing; Liebel 1974: 152) Stattdessen fordern sie eine Jugendarbeit, die Jugendliche zu einer selbstorganisierten, gesellschaftskritischen Praxis motiviert und die sie in ihren Interessen stärkt, gesellschaftliche Zwänge und Ausbeutungsbedingungen in Betrieb, Schule und Familie zu bekämpfen. Die Überwindung der kapitalistisch-bürgerlichen Gesellschaft als eine uneinlösbare Utopie zu betrachten, den Kampf für eine andere Gesellschaft nicht zu unterstützen und stattdessen auf die innere Reform zu setzen sowie durch umfassende emanzipatorische Akte ein mehr an Solidarität, Gerechtigkeit und Gleichheit durchzusetzen, widerspricht ihrem antikapitalistischen Theorieentwurf von Jugendarbeit als proletarische Jugendarbeit. (vgl. a.a.O.: 162 ff) In einer späteren Positionierung relativierte Helmut Lessing diese Position. Über 10 Jahre nach dem Aufruf zur antikapitalistischen Praxis stellte er fest, dass es hier auch um die Einübung von Aneignungsprozessen von gesellschaftlicher Wirklichkeit und um die pädagogische Realisierung von Lebensbewältigungshilfen geht: „Die Jugendarbeit soll Raum der menschlichen Entwicklung sein und ihr Zeit geben.“ (Lessing 1986: 152 zitiert nach Thole 2000: 233)

Lessing und Liebel beziehen in derselben Veröffentlichung eine Position zur „Sozialpädagogik unter der Schulaufsicht“. (a.a.O.: 238) Sie plädieren für Einstellung von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in Trägerschaft von Institutionen außerhalb von Schule und nicht als pädagogische Hilfslehrkräfte innerhalb der Schulaufsicht. Sozialpädagogik soll nicht dazu missbraucht werden, die heranwachsende Generation lediglich auf ein noch reibungsloseres Funktionieren gegenüber den steigenden Ansprüchen der Leistungsgesellschaft zu trimmen. Bereits in der Auseinandersetzung um Kinder

und Jugendliche als Objekt von Staat und Gesellschaft wird in den 70er Jahren seitens der Schulverwaltung auf eine wirkungsvolle Kooperation von Schul- und Sozialpädagoginnen und -pädagogen gesetzt, „was nichts anderes bedeutet, als die pädagogischen Mitarbeiter zur untersten Schicht einer neuen schulischen Erzieherhierarchie abzustempeln, die für die Aufrechterhaltung und Überwachung des leistungsdifferenzierten Schulbetriebes garantieren und dessen Auswirkungen [...] die sozialen Bezüge der Schüler kompensieren soll.“ (a.a.O.: 239) In Kombination mit Einsparungen der notwendigen Etatmittel in der Jugendverwaltung, im Bereich Soziales, in der Schul- und Bildungspolitik zeigt sich die Abhängigkeit des Staates von den Prioritäten des Kapitalverwertungsprozesses. Lessing und Liebel ziehen ihr Fazit „daß eben durch diese Abhängigkeit notwendige Bedürfnisse und Interessen in dieser Gesellschaft nicht realisiert werden können und daher der Staat den Beherrschten als Schützer einer Ordnung gegenübertritt, die, wo es nur geht, vor Veränderungen bewahrt bleiben soll.“ (ebenda)

3.4.2.4 Bedürfnisorientierte Jugendarbeitstheorie

Die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen ernst nehmen ist die zentrale Aufforderung der Bedürfnisorientierten Jugendarbeitstheorie. Die Kritik an den emanzipatorischen und antikapitalistischen Theorieentwürfen Mitte der 70er Jahre beinhaltet den Vorwurf der Instrumentalisierung der Jugendlichen entgegen ihrer Bedürfnisse für die Idee der Emanzipation beziehungsweise des politischen Kampfes.

Die Ideen der Emanzipation und des politischen Kampfes waren Ausdruck des Willens weiter Teile der Jugend in einer historischen Situation der Bundesrepublik in den 60er Jahren gegen die gesellschaftlichen Verhältnisse. „Kein Ereigniszusammenhang in der Geschichte der Bundesrepublik hat die Gemüter stärker und anhaltender erregt als jenes Jahresdatum, aus dem eine ganze Generation politisch aufgewachter junger Menschen positiv oder in abgrenzender Distanzierung Identitätsmerkmale bezog: neunzehnhundertachtundsechzig.“ (Negt 2008: 21) In Deutschland hatte es so etwas noch nicht gegeben. Wagten sich Jugendliche vor dieser Zeit in Massen auf die Straße, skandierten sie sonst „Parolen der nationalen Selbstbestätigung und des Opferwillens.“ (a.a.O.: 26) Und nun waren es in ihrer Summe Hunderttausende von Studenten und Jugendliche mit Transparenten und Aussagen, die dem „ordnungsbewußten und eher national gesinnten Publikum völlig fremdartig erscheinen mußten: aktive Unterstützung

für Revolutionen der Dritten Welt, Kampf der Ordinarien-Universität, Solidarität mit jenen, die vom kapitalistischen Herrschaftssystem unterdrückt wurden, Befreiungslosungen sehr verschiedener Art.“ (ebenda)

Das gesellschaftliche Klima danach rechtfertigt zwar die Entwicklung eines zunächst produktiven Ansatzes in der Jugendarbeit, den „auf Nachwuchsrekrutierung hin orientierten Konzepten der etablierten Träger von Jugendarbeit eine sozialwissenschaftlich fundierte politische Alternative entgegenzusetzen. [...] Allerdings blieben diese ersten antikapitalistischen Ansätze denen der traditionellen Träger insofern strukturell ähnlich, als auch hier die Interessen der Betroffenen quasi avantgardistisch formuliert und den Jugendlichen dann per Schulung nahegebracht wurden“, (Damm 1980: 21) indem linke Teamer und „Sozialistische Sozialpädagogen“ (Lessing; Liebel 1980: 241) Jugendlichen beizubringen [versuchten] (C.H.), daß ihr eigentliches Interesse der Existenzlohn, die Räterepublik und der gewerkschaftliche und politische Kampf sei, ohne jeweils einzubeziehen, was die Jugendlichen eigentlich selbst beschäftigte.“ (Damm 1980: 12)

Zweck bedürfnisorientierter Kinder- und Jugendarbeit ist es nicht, alle „vorfindlichen subjektiven Bedürfnisse Jugendlicher wahllos zu befriedigen, noch will sie objektive Werte propagieren.“ (ebenda) Bedürfnisse sind damals wie heute ein „Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Marx, sechste Feuerbach These)¹⁷ und erscheinen zunächst auch trivial: Dazu gehören beispielsweise akzeptiert zu sein (ernstgenommen zu werden), Erlebnisorientierung (interessante Sachen machen), Vertrauensbildung, Solidaritätserfahrung, Problemlösung, Freundschaften und Sexualitätserfahrungen und Chillen (einfach mal abschalten und abschlafen können). (vgl. ebenda) Bedürfnisorientierte Jugendarbeit setzt ihren Akzent darauf, „die übliche Trennung von Freizeitaktivitäten und politischen Aktivitäten, Freizeitbedürfnissen und politischen Bedürfnissen zu überwinden.“ (Damm 1980: 12) Sie beansprucht „Jugendliche zu befähigen, von ihren subjektiven Bedürfnissen ausgehend ihre objektiven Interessen zu formulieren und diese angemessen, d. h. den Erfordernissen einer durchgehend demokratisch und human organisierten Gesellschaft entsprechend durchzusetzen. Eine entsprechende Jugendarbeit setzt die Analysen antikapitalistischer Jugendbildung voraus und verfolgt emanzi-

¹⁷ Feuerbach löst das religiöse Wesen in das *menschliche* Wesen auf. Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.

patorische Zielsetzungen. Dabei [betrachtet Damm] (C.H.) die Begriffe 'antikapitalistisch' und 'emanzipatorisch' dann als gleichbedeutend, wenn einerseits die Jugendlichen in der Praxis der Jugendarbeit befähigt werden, antikapitalistische Strategien mit ihren konkreten Erfahrungen und unter Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und Handlungsmöglichkeiten selbst zu entwickeln, und wenn andererseits die Kategorie der Emanzipation begriffen wird als bezogen auf die objektiven Interessen abhängig Arbeitender, die von der Arbeiterbewegung und ihren wissenschaftlichen Theorien historisch jeweils neu definiert werden.“ (a.a.O.: 14) Zusammenfassend entspricht Bedürfnisorientierte Jugendarbeit einer Akzentuierung auf die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Anerkennung, Erlebnis, Erkenntnis, Selbstbestimmung und Solidarität. In der konkreten politischen Bildungsarbeit als reproduktive Gegenwart zur Bildung in der Schule, in der dem Ansinnen Bedürfnisorientierter Jugendarbeit nach - zu wenig für die Ausbildung emanzipatorischer Fähigkeiten getan werde, werden die Erfahrungen und Erlebnisse der Jugendlichen von ihnen selbst aufgegriffen und bearbeitet. Die Orientierung an Bedürfnissen der Jugendlichen stellt die Abkehr von einer Erziehung zur Anpassung dar. Durch die Verknüpfung von Aktion und Reflexion soll Jugendarbeit zu praktischem und interessengeleitetem politischen Handeln befähigen.

3.4.2.5 Lebensweltorientierung in der Jugendarbeit

Mit dem Achten Jugendbericht der Bundesregierung (1990) gerät die „Lebensweltorientierung“ zur Handlungsmaxime in der Jugendhilfe. Lebensweltorientierung beinhaltet in der Sozialen Arbeit den Rückgriff auf Alltagserfahrungen von Menschen. In den 70er Jahren bereits entdeckt die Sozialpädagogik den Alltag ihrer Klienten als funktionelle Anwendungsorientierung. Hans Thiersch spricht in diesem Zusammenhang von der „Alltagswende der Sozialpädagogik“ (Thiersch 1986). In diesem Kontext rückt der Begriff der „Lebenswelt“ in den Fokus der Jugendhilfe. Dieser Perspektivenwechsel in der Jugendhilfe bleibt nicht ohne Folgen für das Handlungsfeld der Jugendarbeit. Die Lebensweltorientierung erfordert, die Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltagsbezug in Raum und Zeit und in ihren Beziehungen und Sachzwängen zu sehen und ihnen respektvoll zu begegnen. Als weitere Prinzipien gelten die Berücksichtigung regionaler lebensweltlicher Verhältnisse im Sozialraum, Ansätze nach Prävention, Partizipation und Integration als Ausdruck der fachlichen Akzentuierung auf die Lebenswelt der Subjekte im Handlungsfeld Jugendarbeit. Praxis geschieht insofern als aufgeschichtet: Erstens,

zu sehen, was ist (die Szene lesen können) und zweitens, zu folgern, was zu tun ist (wissen was man tut). Diese „Alltagswende“ wird im Kontext phänomenologischer Reflexionen der Begriffe Alltag und Lebenswelt gedacht. Die Herausforderung dabei ist, zu erkennen, was Menschen mit ihrem Verhalten wollen und menschliches Verhalten zu verstehen und zu interpretieren. Eine wesentliche Wurzel für diese Reflexion stellt die phänomenologische Analyse zu Alltag und Lebenswelt dar, wie sie von Alfred Schütz entfaltet wurde: „Die Wissenschaften, die menschliches Handeln und Denken deuten und erklären wollen, müssen mit einer Beschreibung der Grundstrukturen der [...] für den [...] Menschen selbstverständlichen Wirklichkeit beginnen. Diese Wirklichkeit ist die alltägliche Lebenswelt. [...] Die alltägliche Lebenswelt ist die Wirklichkeitsregion, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann, indem er in ihr durch die Vermittlung seines Leibes wirkt. Zugleich beschränken die in diesem Bereich vorfindlichen Gegenständlichkeiten und Ereignisse, einschließlich des Handelns und der Handlungsergebnisse anderer Menschen, seine freien Handlungsmöglichkeiten. [...] Ferner kann sich der Mensch nur innerhalb dieses Bereichs mit seinen Mitmenschen verständigen, und nur in ihm kann er mit ihnen zusammenwirken. Nur in der alltäglichen Lebenswelt kann sich eine gemeinsame kommunikative Umwelt konstituieren. Die Lebenswelt des Alltags ist folglich die vornehmliche und ausgezeichnete Wirklichkeit des Menschen.“ (Schütz; Luckmann 2003: 29) Unter der Lebenswelt wird demnach jener Wirklichkeitsbereich verstanden, den Menschen in der Figur des Jedermann als gegeben vorfinden. Alfred Schütz entwickelt diesen, seinen Lebensweltbegriff, an Edmund Husserls Sicht auf die Lebenswelt. Die Lebenswelt ist die Welt der reinen Erfahrung. Husserl bezieht die Welt der Wissenschaft ein, indem er die Krise der Wissenschaft aufgreift und ihr vorhält, die Lebenswelt als Sinnesfundament vergessen zu haben. (vgl. Husserls 1996: 52) Er entwickelt diese Sichtweise auf den Begriff Lebenswelt als Ursprung in seiner Schrift zur Krise der europäischen Wissenschaften (1917). Darin klagt er an, dass die Wissenschaften sich gerade von jenen Fragen abwenden, die „für ein echtes Menschentum die entscheidenden sind. [...] In unserer Lebensnot – so hören wir – hat diese Wissenschaft uns nichts zu sagen. Gerade die Fragen schließt sie prinzipiell aus, die für den in unseren unseligen Zeiten den schicksalsvollsten Umwälzungen preisgegebenen Menschen die brennenden sind: die Fragen nach Sinn oder Sinnlosigkeit dieses ganzen menschlichen Daseins.“ (Husserl 1996: 4 f) In dieser Anklage weist Husserl die Welt, in der wir leben, als Fundament wissenschaftlichen Wissens aus. Husserl kritisiert an der Welt der Wissenschaft, inzwischen ungeachtet zu lassen, dass ihre Ergebnisse aus der

Lebenswelt erzeugt werden und dort nicht erfahrbar werden. Die Parallele zu Schütz ist erkennbar, auch der Zerfall von „System und Lebenswelt“. Die Lebenswelt ist bei Husserl der Boden jeglichen alltäglichen Handelns und Denkens und auch jeden wissenschaftlichen Theoretisierens und Philosophierens. Darin scheinen die zwei Funktionalitäten der Welt, in der zu leben ist, auf und die später als *System und Lebenswelt* (Habermas) wieder aufgenommen werden: Bestimmung des Verhältnisses des Menschen zur Welt und als die praktische, anschauliche und konkrete Lebenswelt, in der er leben muss. Husserl stellt die Subjekte in die Natur der Dinge und deutet erst ihre Gesamtheit als Lebenswelt. Schütz greift den Alltag auf als die Welt des „Jedermann“, in der jeder Mensch lebt, denkt, handelt und sich mit anderen verständigt. Der Alltag enthält alle Tatsachen, um sinngebende Zusammenhänge zu erschließen. (vgl. Schütz; Luckmann 2003: 589) Bereits hier leuchtet die Dimension der Verständigung auf, die von Habermas als „zwangsloser Konsens“, aufgenommen wird und davon geprägt ist, "dass kein Zwang außer dem des besseren Argumentes ausgeübt wird." (Habermas 1973: 148). Habermas beschreibt Lebenswelt, erweitert um kommunikative Prozesse, als „Korrelat zu Verständigungsprozessen.“ (Habermas 1981/1987 Bd. 1: 107)

Damit kennzeichnet Jürgen Habermas die Lebenswelt als die sinnerzeugende Sphäre der Menschen und erweitert die auf das Verhältnis von Welt und Subjekt verengte Sichtweise Husserls um die kommunikationstheoretische Dimension. Er kritisiert die phänomenologische Auffassung der Lebenswelt auch bei Schütz und Luckmann (1979) als ein „egologisches Bewußtsein.“ (vgl. Habermas 1981/1987 Bd. 2: 196.) Damit werde das subjektphilosophische Paradigma verlängert. Habermas erzeugt mit seiner kommunikationstheoretischen Erweiterung des Lebensweltbegriffs den Paradigmenwechsel von der monologischen Subjektivität zur dialogischen Intersubjektivität. Er reformuliert das Konzept der Lebenswelt als Unterscheidung in Aspekte der Lebenswelt, die je nach der Handlungs- oder der Sprechsituation jeweils als Kultur, als Gesellschaft und als Persönlichkeit erscheinen. Diese drei Aspekte der Lebenswelt definiert Habermas unter Bezug auf das Auseinanderdriften derselben bei Durkheim (vgl. Habermas 1981/1987 Bd.2: 203.) wie folgt: „*Kultur* nenne ich den Wissensvorrat, aus dem sich die Kommunikationsteilnehmer, indem sie sich über etwas in einer Welt verständigen, mit Interpretationen versorgen.“ (Habermas 1981/1987 Bd.2: 209.) Habermas sieht darin auch den Aspekt der Verständigung im Sinne der Erneuerung des kulturellen Wissens. „*Gesellschaft* nenne ich die legitimen Ordnungen, über die die Kommunikationsteilnehmer ihre

Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen regeln und damit Solidarität sichern.“ (ebenda) Hierin zeigt sich die Handlungsorientierung zur Herstellung von Integration. „Unter *Persönlichkeit* verstehe ich die Kompetenzen, die ein Subjekt sprach- und handlungsfähig machen, also instandsetzen, an Verständigungsprozessen teilzunehmen und dabei die eigene Identität zu behaupten.“ (ebenda) Dieser Aspekt erhält seine Relevanz für sozialisatorische Prozesse als Ergebnis kommunikativen Handelns. Die Lebenswelt stellt für die an der Kommunikation beteiligten den Ort da, an dem Sprecher und Hörer zusammenkommen und an dem sie ihre Bekenntnisse in Bezug zu den objektiven Dingen, ihr soziales Handeln und ihre subjektive Konstruktion der Welt zusammenfügen und den Anspruch erheben können, ihre Meinungsverschiedenheiten zu klären und Konsens zu erzielen. (vgl. Habermas 1981/1987 Bd. 2.: 192) Gemeinsame Überzeugungen erhalten in funktionierenden, kommunikativen Beziehungen der Lebenswelt ihre Konsensualität und damit Gültigkeit. Wenn diese Einverständnisse von den Beteiligten streitig gestellt werden, ergibt sich die Notwendigkeit zu einer neuen Verständigung (Diskurs). Darin werden thematische Ausschnitte aus der Lebenswelt der anderen diskutiert oder zur Disposition gestellt.

In der Kinder- und Jugendarbeit setzen an dieser Stelle Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Protagonisten ein. Sachverhalte werden gemeinsam bewertet und das neue Wissen als Ergebnis der Verständigung verhilft der Anerkennung von (Haus-)Regeln oder der Entscheidung über das Ziel einer Ferienfahrt oder die Öffnungszeiten am Wochenende beispielsweise zu neuer Gültigkeit, wenn der Diskurs gelingt. Andernfalls ist neu zu verhandeln. (vgl. Habermas 1981/1987, Bd. 2, S. 192) Diesen, von mir kontextualisierten Hintergrund einer „Verständigungsspirale in der Kinder- und Jugendarbeit“, leite ich aus der Beziehung bei Jürgen Habermas zwischen Lebenswelt und kommunikativem Handeln ab. „Indem sich die Interaktionsteilnehmer miteinander über ihre Situation verständigen, stehen sie in einer kulturellen Überlieferung, die sie gleichzeitig anwenden und erneuern; indem die Interaktionsteilnehmer ihre Handlungen über die intersubjektive Anerkennung kritisierbarer Geltungsansprüche koordinieren, stützen sie sich auf Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen und bekräftigen gleichzeitig deren Integration; indem die Heranwachsenden an Interaktionen mit kompetent handelnden Bezugspersonen teilnehmen, internalisieren sie die Wertorientierungen ihrer sozialen Gruppe und erwerben generalisierte Handlungsfähigkeiten.“ (Habermas 1981/1987 Bd. 2: 208.) Die Anschlussfähigkeit zur Sozialpsychologie George Herberts Meads wird

sichtbar: (Soziales) Handeln kommt erst durch interagierende Subjekte, welche die Einstellung des jeweils anderen Interaktionspartners antizipieren und sich selbst aus dessen Perspektive wahrnehmen, zustande (taking the role of the other) (s.o.). Als subjektive Voraussetzung bedarf es der Fähigkeit zur Antizipation. Hartmut GRIESE verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der „Antizipationskompetenz“¹⁸.

Auf die Kinder- und Jugendarbeit transformiert, bedeutet diese theoretische Rahmung, die sinngebenden Sphären außerhalb funktionalistischer Rationalität (Habermas) in das Zentrum der Betrachtung der Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen zu stellen. Aus dieser Anschauung - dem Lesen und decodieren von Szenen im offenen Jugendhaus, in der Gruppe oder im Sozialraum - sind Erkenntnisse für ein Verständnis der kommunikativen Handlungsebenen untereinander ersichtlich. Die Lebensweltorientierung bedeutet eben nicht, die Lebenswelt eines anderen Menschen tatsächlich zu erfassen, sondern der Subjektivität dieser Lebenswelt gerecht zu werden.

Im Rahmen pädagogischen Handelns in Schule steht die Orientierung an der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern dysfunktional zum Zweck. Schule weist Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer Selektionsfunktion, als Regime der biografischen Einflussnahme, eine geformte Rolle zu.

Eine lebensweltorientierte Kinder- und Jugendarbeit intendiert im Gegensatz dazu eine pointierte Fokussierung an den Kindern und Jugendlichen und ihren Fähigkeiten zur Interpretation ihrer Handlungsweisen im Rahmen der sie betreffenden Anliegen. Das ist mehr als Selbstbestimmung. Das Mehr liegt darin, dass Kinder und Jugendliche sich in dem, was „sie tun“, wahrnehmen, bevor aus dem individuellen Tun eine problematische Anforderung erwächst. Lebensweltorientierte Soziale (Kinder-) und (Jugend-)Arbeit handelt nach der Maxime einer Angebotsstruktur aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Die Lebensweltorientierung als pädagogische Handlungsmaxime mobilisiert vielfältige und adäquate Unterstützung zur individuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erst, wenn es gelingt, sie dabei zu unterstützen, zu erkennen, wie sie die sie umgebende Rahmenbedingungen wahrnehmen und wie sie darauf einwirken

¹⁸ Den Begriff habe ich aufgenommen, weil er in einer Diskussion zur Sozialpsychologie George Herbert Meads von Hartmut GRIESE verwendet wurde und trefflich darauf verweist, dass Fähigkeiten zur Interaktion zwischen Subjekten erst erworben werden müssen, damit eine „Verständigungsspirale“ wirksam werden kann.

können. Die Frage nach der Lebensweise der Subjekte allein reicht in diesem Kontext pädagogischen Handelns nicht aus, weil die Lebenswelt eines Jugendlichen der individuellen Konstruktion „seiner Welt“ unterliegt. Lebensweltliche Orientierung in der Kinder- und Jugendarbeit intendiert insofern die Orientierung an dieser Subjektivität.

3.4.2.6 Sozialraumorientierung und Raumaneignung in der Jugendarbeit

Die Lebensweltorientierung nimmt Ulrich Deinert in seiner Theorie der Sozialraumorientierung in der Jugendarbeit auf. „Sozialraumorientierung bedeutet auch, die subjektiven Lebenswelten einzelner Menschen bzw. Gruppen in den Blick zu nehmen, wobei sich diese zum Teil deutlich von den jeweiligen geographischen Sozialräumen unterscheiden bzw. darüber hinausgehen.“ (Deinert 2008: 726) Damit wird die Entwicklungstheorie (Piaget 1974), angesiedelt zwischen Familie und Schule, um die räumliche Dimension angereichert. (vgl. Deinert 1992). Die kindliche Entwicklung lässt sich demnach nicht allein über Familie in ihren interpersonalen Beziehungen und kognitiven Aspekten der Schulentwicklung verstehen: „Solche komplexen Vorgänge [...] erfordern einen ökologischen Bezugsrahmen, in dem neben Familie, Schule und Gleichaltrigen auch der ökologische Nahraum, [...] berücksichtigt werden müssen.“ (Böhnisch 2008: 135) Der Einbezug materieller und kultureller Faktoren als Arrangement sozialräumlicher Ordnung, welche die Entwicklung des Kindes beeinflussen und bewirken, dass die Kinder selbst wiederum ihre Umwelt beeinflussen (etwas bewirken) wollen und sich in diesem Verhalten sozial entwickeln, bildet die Grundlage des ökologischen Sozialisationsmodells (Bronfenbrenner 1981). (vgl. ebenda) Über den Sozialraum und seine Aneignung bewegen sich Kinder und Jugendliche auf die Gesellschaft zu. Es ist der sozialräumliche Aspekt der sozialen Integration in die Gesellschaft. Dieser Prozess macht die Aneignung des Wirklichkeitsbereichs der Lebenswelt aus.

Räumliche Aneignung bezeichnet das wechselseitige Verhältnis von Kind und Jugendlichen und ihrer räumlichen Umwelt. Sie entwickeln Eigensinn und können Eigenleben entfalten und durchbrechen die „Verinselung“. (Zeiger 1983) Angeeignet werden nicht nur eingegrenzte Wohnquartiere, sondern ein Geflecht bzw. Netzwerke einzelner, nicht zusammenhängender Orte wie Wohnung, Schule, Straße, Park, Sportplatz usw. (Deinert 2008) „Bei älteren Jugendlichen steht nicht mehr so sehr die Entwicklungsperspektive der Aneignung im Vordergrund, vielmehr kommt Räumen eine zentrale Bedeutung

zur Konstituierung ihrer Gleichaltrigenkultur und als sozialräumlich vermittelte Ressource der Lebensbewältigung zu." (Krisch 2006: 196)

In Schulen, in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und insbesondere im öffentlichen Raum verdeutlichen Kinder und Jugendliche ihre Raumwahrnehmungen. Sie geben Orten ihre eigene Bedeutungen, widmen sie um, entwickeln eigene Nutzungsformen usw. Über räumlich vermittelte Umwelt setzen sich Heranwachsende mit gesellschaftlichen Werten und Normen auseinander, entwickeln Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten und entfalten Identität. Dieses ist als Bildungsprozess zu sehen, der in engem Zusammenhang mit anderen Formen des kognitiven oder emotionalen Lernens steht und sich als sozialräumliches Muster in der Kinder- und Jugendarbeit etabliert hat. (vgl. Deinet 2005 b: 217)

Im Rahmen der sozialräumlich ausgerichteten Kinder- und Jugendarbeit können so die eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt und die (kreative) Gestaltung von Räumen aufgenommen und mit symbolträchtigen Inszenierungen im öffentlichen Raum sichtbar werden. Der sozialräumliche Ansatz beinhaltet die Verschiebung der Perspektive der Kinder- und Jugendarbeitspädagogik von der einzel- und gruppenbezogenen Tätigkeit in den Sozialraum. "Die Wahrnehmung geht weg von BesucherInnen und isolierten Cliques hin zu den Kindern und Jugendlichen im Sozialraum." (Deinet; Krisch 2002: 28) Der Sozialraum stellt somit den konkreten als auch übergeordneten (Beziehungs-) Raum als eine interaktiv hergestellte Struktur dar, in der Subjekt und Raum eine Verbindung eingehen. Darüber etabliert sich der sozialpädagogische Handlungsrahmen der sozialraumorientierten Kinder- und Jugendarbeit, wenn von den handelnden Akteursgruppen die sozialräumliche Perspektive eröffnet wird. Die Pädagogik des Jugendraums wird von den Autoren gleichnamiger Veröffentlichung zusammengefasst und damit in einen Kontext räumlicher Sozialisation aufgewertet: „Die eigene soziale Welt der [Kinder und Jugendlichen] (C.H.) entwickelt [...] sich vor allem im Räumlichen, aus der jugendkulturellen Besetzung des Raums entwickeln sich eigenartige soziale Beziehungen, Regeln und gruppenbezogene Verhaltensmuster, aus denen ein besonderer Typ sozialen Lernens und sozialer Orientierung [...] hervorgeht." (Böhnisch; Münchmeier 1992: 255) Die ethnografische Sicht auf den Sozialraum eröffnet Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit die Räume zu erkennen: informelle Treffpunkte, Spielplätze, kommerzielle Orte und Bushaltestellen beispielsweise.

3.4.2.7 Subjektorientierung in der Jugendarbeit

Die Entwicklung einer Subjektorientierten Jugendarbeit leitet Albert Scherr aus einem Anspruch ab, den Erziehungs- und Bildungsauftrag, im Gegensatz zu einem auf soziale Integration gerichteten Ansatz der Jugendarbeit, autonom - aus den Subjekten - zu bestimmen. Subjektorientierung in der Jugendarbeit bedeutet nicht, institutioneller Erfüllungsgehilfe für politisch definierte Ziele zur Vermeidung von Devianz zu sein. Das entspräche einer Verkehrung der Zweckbestimmung. Obwohl sich Fachkräfte der Jugendarbeit durch die Ausweisung entsprechenden Konzepten gegenüber der Politik so legitimieren. Jugendarbeit nimmt Kinder und Jugendliche als autonome Subjekte, deren Persönlichkeitsentwicklung, Selbstentfaltung und Bereitschaft zur Mitverantwortung im Horizont ihrer Lebenswelt gestärkt werden soll. Sie verfolgt das Ziel der Förderung positiver Entwicklungen. Dass Jugendarbeit nur begrenzte präventive Wirkungen entfalten kann und eine Festlegung auf Präventionsaufgaben dazu führen muss, ihre Möglichkeiten in folgenreicher Weise einzuschränken, ist bereits plausibel dargelegt. (Lindner; Freund 2001) Jugendarbeit kann nicht darauf verzichten, sich kritisch und distanziert solchen gesellschaftlichen Vorgaben nach Drogen-, Gewalt-, Kriminalitätsprävention und der Vermeidung von Rechtsextremismus bei Jugendlichen gegenüber zu positionieren. Aber: „Eine Moderne Jugendarbeit [...] ist dagegen eine solche Jugendarbeit, die nicht problemfixiert und reaktiv ausgerichtet ist, sondern für alle Jugendlichen Orte und Gelegenheiten der Selbst-Sozialisation und Selbst-Bildung in pädagogisch verantwortlichen Kontexten bereitstellt.“ (Scherr 2003: 145)

In dem Ansatz der Subjektorientierung schillert der Begriff „Subjekt“ auf. Auf seine philosophiegeschichtliche Darstellung (Descartes, Kant, Heidegger, Foucault) wird hier verzichtet. Die etymologische Bedeutung verweist auf lat. *subiectum*; griech. *hypokeimenon*: das Zugrundeliegende. Neuzeitlich, seit der Aufklärung, als der menschliche Geist, die Seele, das sich selbst gewisse und sich selbst bestimmende Ich-Bewusstsein, den Träger intentionaler Akte verstanden. Dem gegenüber steht das Objekt bzw. das Nicht-Ich. (vgl. Prechtel a.a.O.: 575 f) Wissenschaftstheoretisch verhilft der Subjektbegriff heuristisch bei der Betrachtung der Mensch-Umwelt-Interaktion. (vgl. Palentien 2003: 98) Eine sozial- und bildungstheoretische Inanspruchnahme des Subjektbegriffs in der Theorie ist dann möglich, wenn Subjektivität im Sinne von Selbstbewusstseins- und Selbstbestimmungsfähigkeit und der Fähigkeit des Einwirkens auf die Umwelt als ein Potenzial begriffen wird, welches nicht als gegebene natürliche Eigenschaft

vorliegt, sondern dessen Entwicklung und Realisierung von der Gestaltung sozialer Prozesse bestimmt werden kann. (vgl. Scherr 2008: 140, auch Sünker 1989; Ritsert 2001)

Subjektorientierung in der Kinder- und Jugendarbeit bedeutet auch, gesellschaftliche Lebensbedingungen in Bezug auf Ungleichheit zum Gegenstand der Bildung im Jugendhaus zu machen, und zur Überschreitung von auferlegten Zuweisungen zu ermutigen. „So gefasst haben Bildungsprozesse eine andere Qualität als solche Lernprozesse, die als Erwerb eines funktional abrufbaren Wissens und Könnens beschrieben werden können. [...] [Diese] (C.H.) Bildungsprozesse sind dadurch gekennzeichnet, dass Individuen in unterschiedlichen Dimensionen ein reflexives Selbstverhältnis entwickeln können.“ (Scherr 2008: 141) Für die subjektorientierte Jugendarbeit bedeutet diese Qualität der Bildung, Gelegenheiten zu ermöglichen, Projekte und Angebote zu initiieren, die das Selbst(wert-)Gefühl von Jugendlichen, ihr identitätsstiftendes Selbstbewusstsein, ihre ästhetischen, moralischen und politischen Überzeugungen, ihre aktuelle Lebenspraxis und ihren Lebensentwurf zentral zum Gegenstand der Reflexion beanspruchen. Dabei sollen Potenziale der Selbstbestimmung aufgeschlossen und für Entscheidungen zur Lebensgestaltung nutzbar gemacht werden. (vgl. ebenda) Dafür sind Fähigkeiten, sich Wissensbestände anzueignen, diese anzuwenden und zu reflektieren, erforderlich. Subjektorientierte Jugendarbeit intendiert diese Sensibilität zur Selbstwahrnehmung der Fähigkeiten von Jugendlichen im Umgang mit gesellschaftlichen Anforderungen und kulturellen Erzeugnissen. Diese Form der Jugendarbeit begreift sich als eine umfassende Praxis der Bildung. Sie verdinglicht sich durch die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lebenslagen konkreter Jugendlicher in einem Sozialraum und ihren darin begründeten Bedürfnissen und Interessen. Dabei gilt es, an den jeweiligen konkreten Behinderungen und Defekten einer selbstbewussten und selbstbestimmten Lebensgestaltung anzusetzen. Das räumliche, zeitliche und personelle Arrangement von Jugendhäusern und Jugendtreffs soll sich als sozialer Orte für Selbstorganisation und Selbstverwaltung in allen Bereichen, soweit sie von Jugendlichen selbst angestrebt werden, ausweisen. Dies verlangt von den Fachkräften die Bereitschaft, sich dann zurückzunehmen, wenn sie nicht gebraucht werden. Wird Jugendarbeit als eine pädagogische Praxis der Subjektbildung verstanden, dann heißt dies nicht, Verhaltensstile, Regeln und Rituale - wie sie von Jugendlichen praktiziert werden - schlicht zu akzeptieren, sondern in dialogischen Prozessen eine solche Gestaltung des wechselseitigen

Handelns und der Diskursivität anzustreben. So eine Jugendarbeit intendiert die (selbst-)bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie in der Lebenswelt, die Jugendliche vorfinden.

3.4.3 Systematisierung in ein Theoriegebäude

Den hier zusammengefassten theoretischen Ansätzen ist die Vorstellung einer an Emanzipation orientierten Jugendarbeit gemein. Die Orientierungen intendieren eine Vielfalt an Angeboten und eine Flexibilität im pädagogischen Handeln. Sie stellen jeweils spezifische pädagogische Settings und Arbeitsformen zur Verfügung. Ihre Unterscheidung resultiert aus der Analyse der Einschätzung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Bezug auf pädagogische Zielsetzungen. Die Gemeinsamkeit, die Förderung von Jugendlichen unter Beachtung ihrer Subjektstellung und ihrer Befähigung zur Partizipation und gesellschaftlichen Teilhabe, stellt die Verbindung untereinander her. Die jeweils andere Orientierung wird nicht grundsätzlich ausgegrenzt, sondern aufgegriffen: Der lebensweltorientierte Ansatz (*ganzheitliche Wahrnehmung von Lebensmöglichkeiten des Alltags in interkommunikativen Prozessen*) ist ohne einen Rückgriff auf die Bedürfnisorientierung (*Befähigen zur Formulierung von Interessen aufgrund der Wahrnehmung subjektiver Bedürfnisse nach Anerkennung, Erlebnis, Erkenntnis, Selbstbestimmung und Solidarität beispielsweise*) und den Blick auf die Sozialräumlichkeit der Jugendarbeit (*subjektive Lebenswelten Einzelner bzw. von Gruppen nutzbar machen*) nicht schlüssig zu denken. Subjektorientierte Jugendarbeit sensibilisiert den Umgang mit gesellschaftlichen Anforderungen und kulturellen Erzeugnissen. Als eine umfassende Praxis von Bildung verdinglicht sie sich durch die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lebenslagen Jugendlicher im Sozialraum und hilft die darin begründeten Bedürfnisse und Interessen zu explorieren und nutzbar zu machen. Die Subjektorientierung stellt zu allen anderen Orientierungen in der Jugendarbeit die konkretesten Verknüpfungen umfassend her. Damit bildet sie die Klammer. Nachstehende Matrix veranschaulicht die Bezugnahme und Affinität der Orientierungen zueinander.

Auffällig ist, dass die Subjektbezogenheit der Kinder- und Jugendarbeit eine Voraussetzung ist, alle anderen Orientierungen in der Jugendarbeit zu ermöglichen.

| Orientierung | sozialintegrativ | antikapitalistisch | emanzipativ | bedürfnisorientiert | lebensweltorientiert | sozialräumlich | subjektbezogen |
|-----------------------------|---|---|---|--|---|---|---|
| sozialintegrativ | angestrebte offene Gesellschaft in der Jugendarbeit vorwegnehmen | - - - | - | + | - - | ++ | ++ |
| antikapitalistisch | - - - Gesellschaft überwinden durch Kampf Versus: Ausschluss vorausgehende Anpassung | Zwänge und Ausbeutungsbedingungen in Betrieb, Schule und Familie bekämpfen. Überwindung der kapitalistisch bürgerlichen Gesellschaft | ++ | - - - | - - | - - | ++ |
| emanzipativ | - Gegenwelterfahrung und Auseinandersetzung Versus: leichte Näherung vorausgehende Anpassung | ++ Gegenwelterfahrung und Auseinandersetzung Versus: teilweiser Bezug Gesellschaft überwinden durch Kampf | Entledigung von Alltagszwängen durch Gegenwelterfahrungen, Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit. | ++ | ++ | ++ | +++ |
| bedürfnisorientiert | ++ Interessen demokratisch durchsetzen Versus: leichter Bezug vorausgehende Anpassung | - - - Interessen demokratisch durchsetzen Versus: Ausschluss Gesellschaft überwinden durch Kampf | ++ Interessen demokratisch durchsetzen Versus: teilweiser Bezug Gegenwelterfahrung und Auseinandersetzung | über subjektive Bedürfnisse objektiven Interessen erkennen und diese den Erfordernissen demokratisch und organisierten durchsetzen | +++ | + | +++ |
| Lebensweltorientiert | - - Alltagsbezug, Beziehungen, Sachzwängen sehen und respektvoll begegnen Versus: kritische Position zueinander vorausgehende Anpassung | - - Alltagsbezug, Beziehungen, Sachzwängen sehen und respektvoll begegnen Versus: kritische Position zueinander Gesellschaft überwinden durch Kampf | ++ Alltagsbezug, Beziehungen, Sachzwängen sehen und respektvoll begegnen Versus: teilweiser Bezug Gegenwelterfahrung und Auseinandersetzung | +++ Alltagsbezug, Beziehungen, Sachzwängen sehen und respektvoll begegnen Versus: Übernahme der Position Interessen demokratisch durchsetzen | Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltagsbezug in Raum und Zeit und in ihren Beziehungen und Sachzwängen sehen und ihnen respektvoll begegnen. | +++ | +++ |
| sozialräumlich | ++ Raumaneignung als Schritte in die Gesellschaft Versus: teilweiser Bezug vorausgehende Anpassung | - - Raumaneignung als Schritte in die Gesellschaft Versus: kritische Position zueinander Gesellschaft überwinden durch Kampf | ++ Raumaneignung als Schritte in die Gesellschaft Versus: Gegenwelterfahrung und Auseinandersetzung | ++ Raumaneignung als Schritte in die Gesellschaft Versus: leichter Bezug Interessen demokratisch durchsetzen | +++ Raumaneignung als Schritte in die Gesellschaft Versus: Übernahme der Position Alltagsbezug, Beziehungen, Sachzwängen sehen und respektvoll begegnen | Ressourcen für subjektive Lebenswelten nutzbar machen, über den Sozialraum und seine Aneignung bewegen sich Kinder und Jugendliche auf die Gesellschaft zu. | +++ |
| subjektbezogen | ++ Subjektbildung in pädagogisch verantwortlichen Kontexten Versus: teilweiser Bezug vorausgehende Anpassung | ++ Subjektbildung in pädagogisch verantwortlichen Kontexten Versus: teilweiser Bezug Gesellschaft überwinden durch Kampf | +++ Subjektbildung in pädagogisch verantwortlichen Kontexten Versus: Übernahme der Position Gegenwelterfahrung und Auseinandersetzung | +++ Subjektbildung in pädagogisch verantwortlichen Kontexten Versus: Übernahme der Position Interessen demokratisch durchsetzen | +++ Subjektbildung in pädagogisch verantwortlichen Kontexten Versus: Übernahme der Position Alltagsbezug, Beziehungen, Sachzwängen sehen und respektvoll begegnen | +++ Subjektbildung in pädagogisch verantwortlichen Kontexten Versus: Übernahme der Position Raumaneignung als Schritte in die Gesellschaft | Jugendlichen Orte und Gelegenheiten der Selbstsozialisation und Selbstbildung in pädagogisch verantwortlichen Kontexten bereitstellen |

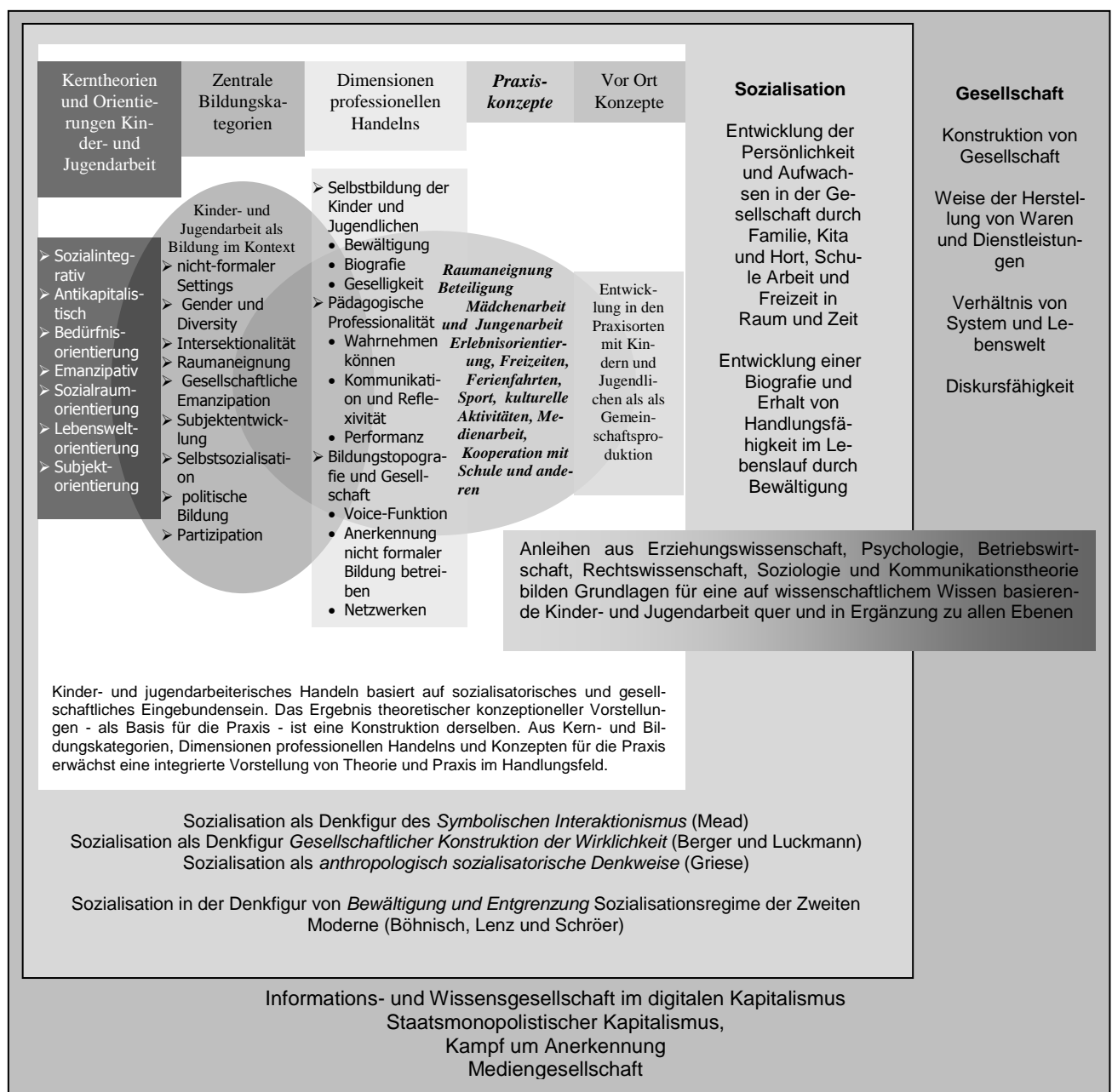
- - - Ausschluss | - - kritische Position zueinander | - leichte Näherung | +++ Übernahme der Position | ++ teilweiser Bezug | + leichter Bezug

Übersicht 7: Bezugnahme und Affinität der Orientierungen in der Kinder- und Jugendarbeit

Auch die Lebensweltorientierung ist zu allen anderen Orientierungen in der Kinder- und Jugendarbeit anschlussfähig.

Die nachstehende Übersicht ist die erweiterte und an die Studie angepasste Darstellung Werner Tholess (2000: 237) Systematik zu Theorie- und Konzeptionstypen. Hinzugefügt sind die verwendeten gesellschafts- und sozialisationstheoretischen Einbettungen sowie Kerntheorien und Orientierungen, ebenso die Dimensionen professionellen Handelns in der Kinder- und Jugendarbeit.

Übersicht 8: Systematik zu Kern- und Bildungskategorien, Dimensionen professionellen Handelns und Praxis der Kinder- und Jugendarbeit im sozialisatorischen und gesellschaftlichen Kontext



3.4.4 Zusammenfassende Bewertung - Theorie der Kinder- und Jugendarbeit

Die hier referierten Orientierungen der Kinder- und Jugendarbeit beinhalten jeweils kein Alleinstellungsmerkmal. Ihre Akzentuierungen schließen sich nicht gegenseitig aus. Die Ausnahme stellt die Orientierung antikapitalistischer Jugendarbeit dar.

Im Nachgang der Studentenbewegung 1968, als historisches Ereignis in der Bundesrepublik, ist es folgerichtig gewesen, einen Ansatz (Lessing; Liebel) für die Jugendarbeit mit Lehrlingen in Betrieben und in Schulen sowie für die Auseinandersetzung in den Familien zu formulieren und ihn als politische außerschulische Bildung zu apostrophieren. Darin eingegangen ist die Vorstellung von Bildungsarbeit als Beitrag auf dem Weg zur Überwindung der Zwänge der kapitalistischen bürgerlichen Gesellschaft. An aktuellen Maßstäben gesellschaftlicher Wirklichkeit und der daraus resultierten bekannten Förderpraxis gemessen, ist davon auszugehen, dass heute Förderungsquellen versiegen würden: In Zeiten neoliberaler Durchsetzung von Politik und Administration würden Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit, die eine Bildung als Kampf Jugendlicher zur Überwindung der Ausbeutungsverhältnisse anstreben, ausgegrenzt. Insofern ist die konkret antikapitalistische Orientierung mit ihrer Intentionalität historisch überholt, obwohl objektive Interessenlagen weiter Teile der Bevölkerung für mehr Bewegung und Veränderungsdruck auf die Machtzentren der Gesellschaft historisch als folgerichtig erscheinen lassen. Es fehlt offensichtlich das kollektive Bewusstsein, in dessen Schatten sich auch die entsprechende politische Bildung von Jugendlichen herausbilden könnte. Aktuelle gesellschaftspolitische Entwicklungen erzeugen keinen Veränderungsdruck. In Zeiten von Globalisierung und infolge der Individualisierung und des Entgrenzungsparadigmas fehlen in der Bundesrepublik Utopien kollektiver Durchsetzung. Änderungen werden heute aus den Machtzentren forciert, um Kapital nutzbar zu halten und Machtverhältnisse nicht zu verschieben, bei gleichzeitiger ideologischer Verklärung hin zu einer gerechteren Welt, in der „man nur wollen und sich bilden“ muss. Die individualisierte Bildung des Subjekts gerät so ins Zentrum der gesellschaftlich relevanten Bildungsinstitution Schule. Dieser einfache Exkurs in die grobe Skizze zu den Verhältnissen verdeutlicht die Wechselwirkung von „Sein und Zeit“. Eine Antwort auf das, was im Bereich der Jugendarbeit sein soll, wird aus den Verhältnissen entwickelt. Die jeweiligen Orientierungen resultieren jeweils „aus ihrer Zeit“ der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Wegen der vorrangig zielgruppenspezifischen Bedeutung der „Akzeptierenden Jugendarbeit“ (Krafeld), insbesondere für die Arbeit mit rechtextremistischen und gewaltauffälligen Jugendlichen, wurde die Darstellung dieses Ansatzes ausgespart. Ihre spezielle Orientierung richtet sich, im Gegensatz zu den anderen, nicht an alle Jugendlichen. Die ihr theoretisch hinterlegte "akzeptierende Pädagogik" bezeichnet kein klar abgegrenztes Konzept, sondern ein Gemenge verschiedener Vorstellungen und Strategien für die Drogenarbeit und die aufsuchende Jugendarbeit. Mit "Akzeptierender Jugendarbeit" wird versucht, eine Alternative zu Aufklärung und Belehrung sowie zur Ausgrenzung und Bekämpfung rechtextremer Bestrebungen bei Jugendlichen zu entwickeln (vgl. Krafeld 1992 a: 37). Darin liegt ihr besonderer Wert.

In einer Zeit, in der evident ist, dass jungen Menschen der Zugang zur Arbeitswelt erheblich erschwert ist (Generation Praktikanten, Abbau von Arbeitsplätzen, Brüche in der Biografie, Verdrängungswettbewerb um Lehrstellen, Billiglöhne, ungerecht verteilte Bildungschancen, Finanzmarktkrisen, erschwerter Zugang zu Hochschulen z.B.) und langfristige individuelle Konstruktionen für die beruflichen und persönliche Biografie für große Teile der Jugendlichen auf den Erhalt bzw. den Erwerb der Handlungsfähigkeit reduziert sind, geraten als Ableitung aus den Verhältnissen das Subjekt und seine Bildung in den Fokus des Philosophierens über die Entwicklung von Kinder- und Jugendarbeit. Insofern ist die Subjektorientierung der weitestgehende Ansatz, der zu den anderen jeweils eine große Affinität aufweist.

Was konkret in der Kinder- und Jugendarbeit möglich werden kann, ist auch bestimmt durch gesellschaftliche Ereignisse in Folge der Verknappung bereitgestellter „Monitär- und Wollensressourcen“: Die Summe entsprechender politischer Entscheidungen und die Ressourcen bestimmen, neben den Interessen und Bedürfnissen der konkreten Kinder und Jugendlichen, die praktischen Handlungsansätze in der Kinder- und Jugendarbeit. Die theoretischen Konzepte für die Kinder- und Jugendarbeit müssen daher jeweils diskursfähig sein. Diskurs meint in diesem Kontext die auf Verständigung basierenden Umgangs- und Kommunikationsweisen der Fachkräfte mit den Jugendlichen einerseits und der jeweiligen Stadtpolitik und -verwaltung andererseits. Dabei muss sie die Spannung von „Übergriffligkeit“ durch politische Entscheidungen (System) und soziale Gestaltungsperspektive (Lebenswelt) aufnehmen. Ihre Stärke generiert Kinder- und Jugendarbeit aus der permanenten Rekonstruktion der Entstehung des Sozialpä-

dagogischen: Sie muss sich kritisch mit Verfahrensweisen gesellschaftlicher Entwicklungen zur Schaffung sozialer Ungleichheiten auseinandersetzen. Historisch gesehen hat dieser Rückgriff immer zu theoretischen und konzeptionellen Neuorientierungen geführt. Aufgedrängt wurden der Kinder- und Jugendarbeit die Übernahme fachfremder Konstrukte und die Anpassung an betriebswirtschaftliche Muster. Forderungen nach Realisierung von Qualitätsmanagement, neuer Steuerung, produktorientierten „output-input Prozessen“, Finanzzielen, Controlling und Evaluation sowie rein organisationale Veränderungsbestrebungen binden Ressourcen. Als Folge der Hereinnahmen dieser jugendarbeitsfremden - und der Betriebswirtschaft entlehnten - Begriffe in die Denk- und Sichtweise der Kinder- und Jugendarbeit sind die (bildungs-)theoretischen und auf Kinder- und Jugendliche fokussierten theoretischen Grundlagen und Überlegungen zugunsten einer „Betriebswirtschaftlich orientierten Jugendarbeit“ auf der Strecke geblieben. Begriffe wie Rationelles Arbeiten (*Personalabbau in Jugendeinrichtungen*), Effizienz und Effektivität (*Wirkungen der Jugendarbeit nachweisen*), Produktklarheit, Steuerung, Flexibilisierung (*Vereinnahmung der Jugendarbeit durch andere Handlungsfelder der Jugendhilfe und Ganztagschule*) und Controlling (*Erreichen von Finanzzielen*) intendieren ein neues fachliches Profil. Als Voraussetzung zur Bildung theoretischer Ansätze in der Kinder- und Jugendarbeit orientiert sich das erforderliche sozialpädagogische Denken nicht mehr an Zielen, die allein in der Sozialpädagogik verortet sind. Angesichts eines neokapitalistisch angetriebenen Strukturwandels und der Krise des Sozialstaates ist das Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit dem Risiko ausgesetzt, seine gesellschaftliche Rückendeckung zu verlieren. Trotz der Zunahme sozialpädagogischer Aufgaben, droht der Profession Kinder- und Jugendarbeit wieder, an den gesellschaftlichen Rand gedrängt zu werden und ihre Gestaltungsmöglichkeiten einzubüßen. (vgl. Böhnisch, Schröer, Thiersch, 2005: 13) Die Herstellung und Verständigung auf theoretische Ansätze in der Kinder- und Jugendarbeit sind daher unverzichtbar, weil sie Ausrichtung und Sicherheit in dem offenen und mitunter gar diffusen Handlungsfeld geben. Kinder- und Jugendarbeit besteht nicht nur aus dem pädagogisch Kerngeschäft wie beispielsweise Aufklären, Beraten, Beziehungsarbeit als das eigentlich Pädagogische (vgl. Böhnisch; Münchmeier 1987: 35 ff), sondern aus vielen anderen Tätigkeiten: Öffnen und Schließen von Räumen, Strukturierung des offenen Bereichs, für Ordnung sorgen, Managen, Freizeiten organisieren, Verhandeln und Verwalten, die Beschaffung und das Anfertigen von Verwendungsnachweisen, Kreativangeboten oder Kickern. Das eigentlich Pädagogische findet, aus der Perspektive der Fachkräfte gedacht, wenn

überhaupt, beiläufig statt. Kinder und Jugendliche haben nicht nur unterschiedliche Geschlechter und unterschiedliche Bildungschancen. Sie sind nicht nur Medien- und Freizeitkonsumenten und nicht nur deutsch oder durch Migration in der Familie geprägt, sie sind nicht nur brav, streitbar oder selbstgefährdend. In unterschiedlicher Betroffenheit sind sie alles gleichzeitig. Um ihnen besser gerecht zu werden, sind alle in diesem Kapitel entfalten theoretischen Ausrichtungen in einem spezifischen Bildungsbegriff der Jugendarbeit zu integrieren (siehe unten). Alle Orientierungen verfügen über pädagogische (Bildungs-)Konzepte und empirische Einsichten, um Kinder und Jugendliche in ihrer Selbstfindung und der Lebensbewältigung zu unterstützen.

Die emanzipatorische Orientierung in der Auflistung der theoretischen Ansätze zählt ebenfalls zu den aktuell gebliebenen. Mit „Was ist Jugendarbeit“ (Müller, C.W. u.a. 1964), haben die Autoren die „Emanzipatorische Jugendarbeit“ in die Jugendarbeit eingeführt. Sie formulieren 1964 die Jugendarbeit unter dem Postulat der Freiwilligkeit in Anlehnung an die kantische Aufklärung: Mut zum autonomen Vernunftgebrauch als Weg und als Ziel. „Erziehung zur Freiheit in Freiheit“ (Kentler) lautet das Leitmotiv. Freiwilligkeit der Teilnahme ist eine Ableitung davon und in der heutigen Bildungsdebatte und der darin eingebetteten Rolle der Kinder- und Jugendarbeit weiterhin eine grundlegende Maxime von Jugendarbeit. „Ebenso wenig ist die generelle Zielsetzung von „emanzipatorischer“ Jugendarbeit als einer Tätigkeit veraltet, die Jugendlichen (mit welchen Mitteln immer) dabei helfen will, ihr Leben selbstbestimmt und im aufgeklärten Eigeninteresse zu gestalten.“ (Müller 1964: 273)

Die verbindenden Merkmale aus der Aufzählung theoretischer Ansätze der Kinder- und Jugendarbeit, sind die (inter-)subjektbezogene, die raumbezogene und die auf Emanzipation gerichtete Orientierungen. Die *Sozialräumliche Orientierung* der Kinder- und Jugendarbeit beinhaltet die Lebenswelt als Raumkontinuum, in dem Ordnungen sozialer Nutzung und Teilhabechancen bestehen und organisiert werden als Ort und Zeit subjektiver Aneignung und Konstitution des Sozialen. Raumorientierung und Lebensweltorientierung in der Kinder- und Jugendarbeit heißt, dass Jugendliche Jugendarbeit nicht als Veranstaltung beanspruchen, in der sie für das Leben lernen können, sondern als Freizeitort neben vielen anderen, die sie in Anspruch nehmen. „Sie nutzen das Angebot nach dessen „Gebrauchswert“ im Kontext ihrer sonstigen Umwelt, Freizeitbedürfnissen und Befriedigungschancen, wobei ein solcher Gebrauchswert von offener Jugendarbeit

für viele Jugendliche überhaupt nicht besteht und für andere gering ist. Er bemisst sich nach dem „sozialen Ort“ an dem jeweilige Adressaten von Jugendarbeit leben. Deshalb ist eine vertiefte und lokal konkretisierte Kenntnis der sozialen Orte ihrer Adressaten für die „Raumorientierung“ von Jugendarbeit konstitutiv.“ (Müller 2006: 270) Jugendarbeit ist das Territorium von Aushandlungsprozessen und Konflikten um jugendliche Nutzungsarten im öffentlichen Raum. In diesem Sinn ist Raumorientierung in der Kinder- und Jugendarbeit zu verstehen, als Theorie zu einer „sozialräumlichen Jugendpädagogik“ (Böhnisch/Münchmeier 1990) oder auch zu einer Pädagogik der Aneignung und sozialräumlichen Orientierung (Deinet) in Anlehnung an Sigfried Bernfelds „Tatbestandsgesinnung“: „Es handelt sich um eine Frage des Tatbestandes, von allen Zielen, Wünschen und Absichten unabhängig.“ (Bernfeld 1925: 13). Raumorientierung ist also die wirklichkeitsbezogene Grundlage für eine an Evidenz ausgerichteten Praxis von Kinder- und Jugendarbeit. Sie muss angereichert werden durch Annahmen geschlechtsspezifischer Sozialisation, durch Annahmen der Bedeutung Gleichaltrigengruppen (peers) für die Entwicklung sozialer und moralischer Orientierungen von Kindern und durch Annahmen zur Bedeutung und Bewältigung kultureller Differenz.

Eine Jugendarbeitstheorie ist heute hilfreich, wenn sie die komplexen Bedeutungen ethnischer Zugehörigkeit, die Zugehörigkeit zu Cliques und jugendkultureller Szenen reflektiert, auf Raumanneignungsprozesse fokussiert und die Unterstützung von (Selbst-) Bildungs- und (Selbst-)Organisationsfähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse Jugendlicher und die Differenziertheit von Mädchen und Jungen aufnimmt und ins Zentrum zu stellen ermöglicht und nicht zur Bekämpfung jugendlicher Störpotenziale herangezogen wird.

3.4.5 Normative Eckwerte in der Kinder- und Jugendarbeit - Die Handlungsprinzipien und Handlungstypen

Aus den theoretischen Orientierungen der Jugendarbeit lassen sich Prinzipien als Bezugspunkte für konzeptionelle Überlegungen und die Praxis extrahieren, die in den Aktivitäten der Kinder- und Jugendarbeit in unterschiedlicher Gewichtung und Intensität zur Anwendung kommen. Die Anwendung erfordert die variable Handhabung im Umgang mit Orten und Räumen, mit Zeiten für Öffnung und Angebote, mit der Struktur der Teilnehmenden und Zielgruppen sowie mit Inhalten der Praxis von Kinder- und Jugend-

arbeit seitens der Fachkräfte und der Anstellungsträger. Die Prinzipien ermöglichen, die methodische Ausgestaltung der pädagogischen Praxis zu strukturieren. Im Achten Jugendbericht des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (vgl. BMJFFG 1990: 85 ff) sind allgemeinen Strukturierungskriterien formuliert: „Lebensweltorientierung, Partizipation und Integration, Regionalisierung, Prävention und Alltagsorientierung.“ Dabei beschränkt sich der Achte Jugendbericht nicht allein auf die Kinder- und Jugendarbeit, sondern fokussiert auf die gesamte Jugendhilfe, was nicht damit gleichzusetzen ist, dass sie in allen Handlungsfeldern uneingeschränkt Berücksichtigung finden. In der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit sind sie konstitutiv angelegt und auch aus den theoretischen Orientierungen herzuleiten. Bezüglich der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hat Böhnisch 1992 eine Präzisierung der Bezugspunkte vorgenommen. (vgl. Böhnisch 1992: 245 ff) Ihre Wertigkeit gilt auch heute noch und ist unbestritten. Im Sinne außerschulischer Bildung erweitert und konkretisiert, stellen sie die Handlungsprinzipien der Kinder- und Jugendarbeit dar: *Kinder und Jugendliche nehmen Angebote der Jugendarbeit freiwillig in Anspruch (1)*: Das Prinzip Freiwilligkeit in der Kinder- und Jugendarbeit hat gegenüber anderen institutionalisierten Handlungsfeldern der Jugendhilfe ein Alleinstellungsmerkmal. Kinder und Jugendliche können nicht verpflichtet werden, Angebote der Kinder- und Jugendarbeit in Anspruch zu nehmen. *Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht Partizipation (2)*: Kinder- und Jugendarbeit nimmt Interessen von Kindern und Jugendlichen partizipativ auf und unterstützt sie bei der Realisierung. Partizipation bedeutet, ihnen Gelegenheiten und Handlungsräume anzubieten, in denen sie Selbstorganisation und Mitbestimmung erproben können und einüben, wie sie auf (stadt-)gesellschaftliche Entwicklungen und Vorhaben, die ihre aktuelle oder auch künftige Situation berühren, einwirken können. *Verschiedenheit berücksichtigen (3)*: Bei der Gestaltung der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit wird Diversität berücksichtigt. Kinder- und Jugendarbeit verpflichtet sich, unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse, kulturelle Orientierungen und Artikulationen, Milieus und Lebenswelten, unterschiedliche Ethnien und religiöse Orientierungen grundsätzlich in ihren Angeboten aufzugreifen und beiden Geschlechtern Raum zur Entfaltung von spezifischen Anliegen anzubieten. Das gilt auch für diejenigen, die aufgrund körperlicher bzw. geistig-seelischer Beeinträchtigungen einbezogen sind. Dabei werden regionale, lokale und milieuspezifische Aspekte berücksichtigt. *Lebensweltorientierung (4)*: Angebote und Projekte mit Erfahrungen und Erlebnissen, Fähigkeiten und Wünschen von Kindern und Jugendlichen verschränken und Alltagsdeutungen ak-

zeptieren. *Gruppenorientierung (5)*: Um die Qualität des sozialen Kontextes in Bildungsprozessen einzubeziehen, werden kulturelle, soziale und politische Kompetenzen berücksichtigt. Lernanlässe und biografische Orientierungen werden miteinander verknüpft. Dazu werden Alltagsthemen der Kinder und Jugendlichen aufgegriffen. *Biografieorientierung und Lebensbewältigungskompetenzen (6)*: Kinder und Jugendliche schätzen genau ein, welche Relevanz die Teilnahme an den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit für die Initiierung von neuen Erfahrungen hat. Von der Kinder- und Jugendarbeit erwarten sie Anhaltspunkte und Unterstützung zur Herstellung ihrer Biografie zu erhalten. *Gegenwartsbezogenes Zeiterleben (7)*: Die eigenen, aktuellen Erlebnisse von Kindern und Jugendlichen in Zukunftsvorstellungen vom Leben in Beziehung setzen und bereits gemachte Erfahrungen relativieren. Kinder- und Jugendarbeit greift das Zeiterleben auf und ermöglicht Gegenerfahrungen: Auch ohne Schulabschluss werde ich später mein Leben meistern, weil ich mir zu helfen weiß. Fähigkeiten werden gestärkt. *Alltagsorientierung (8)*: Kinder- und Jugendarbeit nimmt die situativen und aktuellen Alltagsfiguren von Kindern und Jugendlichen auf. Aufgrund spezifischer Wahrnehmungskompetenzen erkennen Fachkräfte gefestigte Interaktionsrituale. Sie ermöglicht bei problematischen Alltagsverhalten, Alternativen auszuprobieren. *Steigerung und Förderung der Selbstwertkompetenzen (9)*: Dieses Handlungsprinzip in der Kinder- und Jugendarbeit erfordert eine pädagogische Haltung der Fachkräfte, mit der es gelingt, Kindern und Jugendlichen Vergewisserung über ihre Kompetenzen und Stärken zu ermöglichen. Dazu verweist sie auf vorhandene personale Ressourcen oder hilft, diese zu entwickeln und zu entdecken. *Regionalisierung und Dezentralisierung (10)*: Kinder- und Jugendarbeit findet nicht ausschließlich an extra dafür gestalteten und zur Verfügung gestellten Orten statt. Um sich für alle Kinder und Jugendlichen zu öffnen, werden die Angebote regional und dezentral offeriert. Das Quartier, die Region und stadtweite Räume beinhalten die Option als Orte der Kinder- und Jugendarbeit in Anspruch genommen zu werden. So realisiert sich die sozialräumliche Orientierung der Kinder- und Jugendarbeit, die sich nicht allein in spezielle Räume wie „Häuser der offenen Tür“ und Jugendzentren zurückzieht. Die diversen Aktivitäten und Projekte der Kinder- und Jugendarbeit präsentieren sich in den städtischen und sozialen Räumen.

Die Kommunikationsmedien, Umfang und Nutzung, sind vor zwanzig Jahren noch nicht als so bedeutsam für Sozialisierungsprozesse von Kindern und Jugendlichen erkannt gewesen. Heute sind sie in ihrem Alltag nicht mehr wegzudenken. Sie sind daher als

Handlungsmaxime der Kinder- und Jugendarbeit aufzunehmen. *Umgang mit neuen Medien (11)*: In der Kinder- und Jugendarbeit werden Zugänge zu neuen Medien ermöglicht, sie werden genutzt und reflektiert.

Diese Handlungsprinzipien stehen im Kontext der jeweiligen theoretischen Orientierung der Kinder- und Jugendarbeit und erhalten ihren Wert für die Praxis erst durch die Operationalisierung in Methoden und Handlungen. Durch diese ist Wirksamkeit erst zu erzielen. Dabei ist der Handlungsrahmen immer determiniert durch strukturelle, administrative, rechtliche und finanzielle Vorgaben: Wer ist Träger und wie ist dieser in die Stadtpolitik eingebunden, welche organisationalen Bezüge bestehen zur Verwaltung und welche rechtliche Basis liegt zu Grunde: Personalrecht, Betriebsverfassungsrecht, Jugendschutzbestimmungen, Kinder- und Jugendhilferecht, Vorschriften des Bürgerlichen Gesetzbuches usw. Außerdem sind die finanzielle Ausstattung, die kommunalen Entscheidungen der jeweiligen Gremien und der Rückgriff auf übergeordnete Ressourcen mitentscheidend für die Qualität von Angeboten. Dieser Hintergrund kommunalpolitischer und gesellschaftlicher Kräfte bleibt jedoch den Kindern und Jugendlichen als kontextualer Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit verborgen. „Gleichwohl ist er der allgegenwärtige und zugleich unsichtbare Hintergrund der Praxis. Wahrnehmbar und erlebbar für die Kinder und Jugendlichen sind lediglich die Handlungskontexte der Praxis selbst, also das situative Interieur der unmittelbaren, direkten pädagogischen Aktion, des Angebots, der Veranstaltung oder des Projekts. Wiederum sehr allgemein, also abstrahiert von konkreten Praxisarten, vollzieht sich die Kinder- und Jugendarbeit in folgenden Handlungskontexten: Unterricht, Kurse, Workshops, „Offene Räume und Angebote“, Situationen, Projekte, Gruppen, Konzeptentwicklungen, Planung und Evaluationen, Aufführungen, Veranstaltungen und Vorführungen.“ (Thole 2000: 261 f) So gesehen ist das Methodenrepertoire der Kinder- und Jugendarbeit ausdifferenziert. Erst über die Methodenvielfalt konkretisiert sich die Kinder- und Jugendarbeit praktisch. Der Methodenpluralismus (Thole) offenbart ihre besondere Qualität. Allerdings ist nicht jedes Handeln mit Kindern und Jugendlichen pädagogisch. Dazu ist eine pädagogische Ausbildung zwingend erforderlich. Der Gebrauch der Handlungstypen in der Kinder- und Jugendarbeit (Inszenieren, Arrangieren, Unterrichten, Vorführen, Beraten, Animieren und Anregen, Zeigen, Organisieren, Planen und Konzeptualisieren) erfordert pädagogisches Fachwissen und Ausbildung.

Wie die hier dargestellten Handlungstypen in den unterschiedlichen Handlungskontexten kombiniert werden, bleibt konzeptionellen Festschreibungen und konkreten Planungen vor Ort vorbehalten. Die Kinder- und Jugendarbeit ist insbesondere wegen des Handlungsprinzips der Freiwilligkeit *curricular nicht plan- und didaktisierbar* (Thole). Ihre Wirkung ist auch mit wie auch immer gearteten Bögen und Formularen und sonstigen Instrumentarien (Kennziffern) nicht evaluierbar. Die „Genialität der Kinder- und Jugendarbeit“ (Honisch) trifft vor der Beschreibung dieses Hintergrunds auf die „geplante Anarchie“ (Sturzenhecker).

4. Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit

4.1 Prolog via Kentler

„Freizeit ist die entscheidende Voraussetzung dafür, daß Jugendarbeit überhaupt möglich ist“ schreibt Helmut Kentler 1964 in seinem Versuch zwei. Die Folge ist, dass Jugendarbeit auf das freiwillige Mitmachen von Kindern und Jugendlichen angewiesen ist. Die Begriffe Freizeit und Freiwilligkeit sind für Kentler konstitutiv für die Kinder- und Jugendarbeit, „deren wesentliches Element die Freiheit ist. Selbstverständlich ist Freiheit auch in den anderen Erziehungsinstitutionen möglich. Aber hier kann sie zugelassen oder abgeschafft werden.“ (Kentler 1964: 43) Die Fach- und Lehrkräfte sind in diesen Institutionen entscheiden für das Maß von Freiheit. „In der Jugendarbeit jedoch herrscht die Freiheit; es gibt keine Sicherungen gegen sie und keine Verfügungsmöglichkeit über sie. Die Jugendarbeit kann der Freiheit nur dienen – sie würde sich selbst widersprechen und ihre Aufgabe verfehlen, wenn sie der Freiheit nicht diene. Dieser Dienst an der Freiheit geschieht in der Praxis der Jugendarbeit überall, und sei es auch zunächst nur rein formal dadurch, daß sie ohne Zwänge und Druckmittel, ohne fremdbestimmte Autorität auskommen muß, denn die Jugendarbeit kann nie eine andere Autorität beanspruchen als diejenige, die Jugendliche bereit sind, ihr freiwillig zuzusprechen, und sie kann keinen Druck und Zwang ausüben, weil die Jugendlichen sonst aus dem Feld der Jugendarbeit entweichen würden. Die Freiheit kann dann aber auch als die besondere Chance der Jugendarbeit begriffen und zu ihrer entscheidenden inhaltlichen Bestimmung werden, indem der Jugendliche [und die Jugendliche, C.H.] in seinem [und in ihrem, C.H.] Freisein-Wollen ernst genommen und Freisein-Können eingeübt wird, und damit würde die Jugendarbeit bereits Aufgaben einer engagierten, kritischen Aufklärung wahrnehmen: Aufgaben, zu denen sie aufgrund ihrer Autoritäts- und Repressionsarmut geradezu prädestiniert ist.“ (ebenda)

4.2 Ungleichheit durch Chancengleichheit – Bildungsparadoxon

Diese Beschreibung von Kinder- und Jugendarbeit als Aufklärung erhält heute noch ihre Gültigkeit auch durch die Ansprüche, freiwillig in Anspruch genommen zu werden und frei von Ambitionen zu sein, Chancengleichheit herstellen zu wollen. Die Subjektstellung von Kindern und Jugendlichen, wie sie in den theoretischen Orientierungen jeweils ihren Ausdruck findet, garantiert, dass Kinder- und Jugendarbeit sich nicht daran beteiligt,

durch Selektion Ungleichheit zu forcieren. „Chancengleichheit ist weder eine Utopie noch eine Illusion. Die abstrakte Verwirklichung von Chancengleichheit im Bildungswesen oder durch das Bildungswesen ist nichts anderes als die Legitimation (oder Verschleierung) der Regeln und Verfahren, nach denen Menschen tatsächlich in Güteklassen eingeteilt werden. Mit diesen Regeln und Verfahren werden nicht nur bereits erörterte Prämissen, Zwecke und Konsequenzen, sondern auch die Kriterien anerkannt, hinsichtlich derer Erfolg versus Misserfolg (häufig völlig fraglos) jeweils definiert sind.“ (Heid 1988: 11) Die Steigerung formaler Abschlüsse führt nicht zur Herstellung von Chancengleichheit, sondern zum Verdrängungswettbewerb in den Betrieben. So fiel der Anteil der Menschen mit Hauptschulabschluss in der gewerblichen Wirtschaft im Zeitraum von 1970 bis 2000 um 32,6 % auf 54,7 %. Im selben Zeitraum stieg der Anteil der Abiturienten in gewerblichen Betrieben um das Siebenfache auf 11 %. (Frietsch 2003: 14) Wird diese Entwicklung mit der Tatsache ins Verhältnis gebracht, dass der schulische Erfolg in Anhängigkeit zum Bildungsabschluss der Eltern und ihrer wirtschaftlichen Kraft zu sehen ist (PISA), erfährt der Verdrängungsmechanismus eine weitere Bestätigung. Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache sind in Hauptschulen überproportional vertreten. Sie sind von frühen Entscheidungen über den Bildungsweg und diskriminierende Entscheidungspraxen besonders benachteiligt. Nominal weist der Mikrozensus 2008 insgesamt 170.000 Jugendliche im Alter von 15 bis 19 Jahren ohne Schulabschluss aus, davon 63.000 mit Migrationshintergrund. Damit hatten mit 37 % überproportional viele Jugendliche mit Migrationshintergrund keinen schulischen Abschluss in dieser Alterskohorte. Gegenüber 2005 ist der Anteil in 2008 um 0,7 % angestiegen.

Sicherlich ist der Anspruch, Chancengleichheit herzustellen, ein richtiger Weg insofern, als dass im Berufsleben beispielsweise Bedingungen geschaffen werden, Ausgrenzung zu vermeiden, um (Lohn-)Gerechtigkeit herzustellen. Die Formel „Gleichen Lohn für gleiche Arbeit“ und die Besetzung von Führungspositionen auch für Frauen in einer geschlechtergerechten Balance sind richtig. Ansätze des Diversity-Managements in Unternehmen und Verwaltungen geben die Richtung vor. Die Forderung nach Chancengleichheit am Start von Bildung ist gleichbedeutend mit dem Festhalten an Ungleichheit, weil es sonst sinnlos wäre, sich auf den Wettbewerb einzulassen, der in unserem Wirtschaftssystem die signifikante Größe darstellt. Die Erhöhung des Bildungsniveaus einer Gesellschaft und die damit angestrebte Steigerung der Experten werden

dadurch nicht erreicht, traditionelle Privilegien bessergestellter Familien bleiben erhalten und werden sogar verstärkt. "Bildung als Bürgerrecht" (Dahrendorf 1965) wird in erster Linie so praktiziert, dass Chancengleichheit gefordert wird. Die Einlösung des besagten Rechtsanspruchs bleibt also Angelegenheit der einzelnen Wettbewerber. Die Forderung nach Chancengleichheit ist eine Wettbewerbsformel und als solche die Kehrseite des Leistungsprinzips. Seine Chance nutzen zu dürfen, verspricht keinen leichteren oder schnelleren Erfolg. Im Gegenteil: Es kann immer nur "Einer" gewinnen. Chancengleichheit zur Verbesserung des Starts in Schule und Ausbildung bzw. in den Beruf ist nur als die Wahrnehmung von Chancen im Kontext persönlicher Kalkulation bzw. Risikoabwägung möglich. Insofern enthält die Einladung zur Inanspruchnahme von Chancengleichheit die Aufforderung, als ungebetener Gast, von der Wahrnehmung der Einladung auch wieder Abstand zu nehmen. Insofern ist die Aufforderung zur Chancengleichheit paradox. Sie ist die reale Verlaufsform der Herstellung von Ungleichheit. (vgl. Heid a.a.O.: 17)

4.3 Philosophie von Subjekt und Bildung in Freiheit

In der Kinder- und Jugendarbeit wird der Bildungsanspruch nicht über die Herstellung von Chancengleichheit bestimmt, um im Kampf um Anerkennung durch Schulabschlüsse und der Erlangung einer Mitgliedschaft im ersten Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein. Sondern die Subjektstellung der Kinder und Jugendlichen bestimmt die Vorstellung von Bildungsanliegen und -prozessen. Insofern bestimmt die Subjektorientierung die bildungsorientierte Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendarbeit.

Das Subjekt ist eine „Erfindung“ der Aufklärung des 18. Jahrhunderts. Bildung im Sinne der Aufklärung erfordert die Entwicklung einer Vorstellung vom Mensch, dessen Denken und Handeln als Eigenleistung (Initiator) - und damit als Subjekt - entsteht. Dazu bedarf es organisationaler bzw. einer funktionalistischen Vernunft und einer Lebenswelt, in der das Subjekt seine Äußerungen mit der Welt (der objektiven, sozialen und subjektiven Welt)¹⁹ zusammenfügt und Subjekte ihren Dissens austragen, sich verständigen und Einverständnis erzielen können. (vgl. Habermas 1981/1987, B. 2: 192) Lebenswelt

¹⁹ - objektive Welt: Gesamtheit der Entitäten (alles Existierende bzw. Seiende: Gegenstände, Eigenschaften, Prozesse
- soziale Welt: Gesamtheit legitim geregelter interpersonaler Beziehungen)
- subjektive Welt: Gesamtheit der privilegiert zugänglichen Erlebnisse, die der Sprecher vor einem Publikum wahrhaftig äußern kann (vgl. Habermas 1981/1987, B. 2: 183 f)

versteht sich hier als Sphäre, in der Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit wahrgenommen werden. Es geht also darum, *den* Wissensvorrat (Kultur) zu interpretieren, sich der Zugehörigkeit zu einer legitimen Ordnung (Gesellschaft) zu vergewissern und sich als Subjekt sprach- und handlungsfähig (Persönlichkeit) zu machen. (vgl. a.a.O.: 209) Subjekt zu sein erfordert die Überwindung der Verneinung des Individuums, wie sie im Mittelalter durch die kirchliche Autorität gepredigt wurde. Allein das (schlechte) Gewissen bestimmte als prüfende Instanz das Handeln der Menschen und ihre Entlastung durch Absolution im Wege des Ablasshandelns der kirchlichen Autorität. "Die große geistige Leistung der Reformatoren liegt in der Artikulation der Idee, daß das Heil der Menschen nicht von den sakramentalen Veranstaltungen einer Priesterkaste, sondern vom seelischen Verhalten der Einzelnen abhängt". (Horkheimer 1992: 87) Dass Bildung nur für (kirchliche) Gelehrte, bei gleichzeitiger Verhinderung von Wissenserwerb für große Teile des Volkes wichtig sein sollte, ist wohl die wesentlichste Kritik der Aufklärung am Mittelalter. Die Regeln dynamischen Wirtschaftens konnten sich erst durchsetzen, nach dem eine Erziehung der Massen durch das Bürgertum einsetzte, die eine Erziehung und Bildung zur Selbstdisziplin, Verantwortlichkeit, und Arbeitseifer zum Ziel hatte. (vgl. ebenda) Diese Aufklärung schuf den Boden für die Entwicklung neuer Vorstellungen vom Zustand der Welt (Galilei: ... und sie bewegt sich doch).²⁰ In der Renaissance konnte sich eine humanistische Grundhaltung entwickeln. Über den Begriff der Humanität (lat. *humanitas*)²¹ erschloss sich ein Bild vom Menschen als von den Objekten getrenntes Subjekt. „Dieser zumeist nicht-theologische Begriff der Humanität ist eine direkte Fortführung der griechisch-römischen und jüdisch-christlichen religiösen Tradition. Mit ihm faßt der Humanismus der Renaissance [den Menschen] (C.H.) in seinem natürlichen Sosein. Der Mensch ist so, wie er ist, und seine Aufgabe besteht darin, sich voll zu entfalten. Für diese Zeit (Renaissance) ist das Ideal des Menschen der universale Mensch; und mehr noch, in jedem einzelnen Individuum realisiert sich die Humanität. Jeder Mensch ist der Träger der ganzen Humanität. Darum hat jeder Mensch die Aufgabe, die Humanität in sich selbst zu entfalten.“ (Fromm 2005: 76 f.) Die Renaissance entwickelte das Subjekt in seiner reinsten Form. „Erst mit der Konstituierung des Subjekts wird eine Bildungstheorie möglich und nötig. Dieses Subjekt bedarf einer eigenen Entwicklungstheorie, die die Aporien [Ausweglosigkeit] (C.H.) des Erziehungssystems des 18. Jahrhunderts überwindet. Es muß der Prozeß von Heteronomie zu Autonomie in der Erziehung neu konzeptualisiert werden. Das Subjekt muß als autonomes,

²⁰ Obwohl dieser Satz nie gesagt sein soll, steht er doch als Symbol für Aufklärung als Säkularisierung

²¹ Menschennatur, Menschentum, Menschlichkeit. auch: die höhere, feine Bildung und Gesittung

seine Zwecke setzendes und handelndes gedacht werden, um seine Subjektivität gegenüber der Objektivität zu behaupten. Folglich tritt an die Stelle von Erziehung Bildung als Theorie der Selbstwerdung des Subjekts." (Hofmeister 1998: 26) Hierzu hat Alexander von Humboldt mit seiner Formel „Bildung für alle je nach den Fähigkeiten“ den Grundstein gelegt. Dieser bildungstheoretische Maxime ist die Erkenntnistheorie Kants hinterlegt, der dem Bewusstsein des Menschen eine ganz neue, eine aktive Rolle zuschreibt. Er sprengt die Zweiteilung von Empfindung und Vernunft und schafft ein Bewusstsein als Synthese beider, welches ermöglicht, die Konstruktion der Welt vorzunehmen. Der Mensch könne nicht wissen, wie die Welt als „Ding an sich“ ist. Lediglich ist erfahrbar, wie sie sich jeweils „für mich“ darstellt. Insofern entspringen Zeit und Raum unserem Bewusstsein und sind nicht „Ding an sich“. „Die synthetische Einheit des Bewußtseins ist also eine objektive Bedingung aller Erkenntnis, nicht deren ich bloß selbst bedarf, um ein Objekt zu erkennen, sondern unter der jede Anschauung stehen muß, um für mich Objekt zu werden, weil auf andere Art, und ohne diese Synthesis, das Mannigfaltige sich nicht in einem Bewußtsein vereinigen würde." (Kant 1787: 149) Insofern ist alle Erkenntnis menschliche Erkenntnis im Denken und in einem historisch gewachsenen Prozess mit all seinen Veränderbarkeiten der Dinge. Die menschliche Natur wird mit Hegel zu einer geschichtlichen Natur in einem historisch gewachsenen Prozess der Veränderbarkeiten von Wahrheiten. Bei Hegel ist die Vernunft eine ständige Weiterentwicklung von These und Antithese, die in der Synthese verschmelzen und als absolute Vernunft in Kunst, Religion und Philosophie aufleuchten. Sören Kierkegaard (1813-1855, Existenzphilosophie, Dänemark) stellt das Individuum dem System gegenüber. Kierkegaard beschreibt das Subjekt als Handelndes und mit Verantwortung für sein eigenes Tun oder Unterlassen ausgerüstet: (vgl. Lobermeier 2003: 53) „Denn wohl darf das ethische Individuum den Ausdruck gebrauchen, es sei sein eigener Redakteur, aber es ist sich voll bewußt, daß es verantwortlicher Redakteur ist; verantwortlich vor sich selbst in persönlichem Sinne, insofern es entscheidenden Einfluß auf es selbst haben wird, was es wählt, verantwortlich gegenüber der Ordnung der Dinge, in der es lebt, verantwortlich gegenüber Gott." (Kierkegaard 1993: 827 zitiert nach Lobermeier ebenda) Kierkegaards Kritik an Hegel gipfelt in dem Vorwurf, der Historismus²² habe dem Individuum die Verantwortung für sein Handeln abgenommen. Karl Marx sieht den Weltgeist als Ergebnis einer dialektisch-geschichtlichen Phylogenese, indem der

²² Aus den Widersprüchen der Gegenwart geht ein höheres historisches Stadium hervor, in dem die Gegensätze solange in einer Synthese aufgehoben werden, bis neue Widersprüche ausbrechen. So herrscht trotz aller Brüche und Verwerfungen eine historische Kontinuität, die durch die Begriffe der Aufhebung und der Synthese gewährleistet wird (dialektisch historische Dynamik).

Mensch selbst die hervorgebrachten gesellschaftlichen Verhältnisse betrachtet: „Wie die Gesellschaft selbst, den Menschen als Menschen produziert, so ist sie durch ihn produziert. Die Tätigkeit und der Geist, wie ihrem Inhalt, sind auch der Entstehungsweise nach gesellschaftlich; gesellschaftliche Tätigkeit und gesellschaftlicher Geist. Das menschliche Wesen der Natur ist erst da für den gesellschaftlichen Menschen; denn erst hier ist sie für ihn da als Band mit dem Menschen, als Dasein seiner für den anderen und des anderen für ihn, wie als Lebelement der menschlichen Wirklichkeit; erst hier ist sie da als Grundlage seines eigenen menschlichen Daseins. Erst hier ist ihm sein natürliches Dasein sein menschliches Dasein und die Natur für ihn zum Menschen geworden. Also die Gesellschaft ist die vollendete Wesenseinheit des Menschen mit der Natur, die wahre Resurrektion („wieder erstehen“, DUDEN, C.H.) der Natur, der durchgeführte Naturalismus des Menschen und der durchgeführte Humanismus der Natur.“ (Marx 1844/2004: 310 f) Bei Marx ist das Sein des Subjekts in seiner Existenz ein Subjekt der Freiheit, weil er selbst die hervorgebrachten gesellschaftlichen Verhältnisse betrachtet. Die Symbiose zwischen dem Sein des Menschen und der Freiheit ist zentral bei Sartre (Frei-sein). Der Freiheitsbegriff des Existentialismus, sieht den Menschen eins mit sich und der Freiheit: „Was wir Freiheit nennen, ist also unmöglich vom Sein der *menschlichen-Realität* zu unterscheiden. Der Mensch ist keineswegs *zunächst*, um *dann* frei zu sein, sondern es gibt keinen Unterschied zwischen dem Sein des Menschen und seinem *Frei-sein*.“ (Sartre 1993: 84) Das Leben muss erst durch den Menschen in seiner Existenz mit Sinn erfüllt werden.

Im Prolog via Kentler (s.o.) wird die Freiheit als konstitutiv in der Kinder- und Jugendarbeit Jugendlichen aufgenommen. Dabei erfolgt ein Rückgriff auf die Begriffe Freizeit und Freiwilligkeit. Wenn Jugendarbeit eine Institution der Aufklärung werden soll, so Kentler, muss sie nicht umgebaut werden, „weil ihr Wesenselement die Freiheit ist und darum Jugendarbeit schon immer mehr oder weniger deutlich Bildung in Freiheit zur Freiheit war, weil sie im Wechselwirkungsfeld von Gesellschaft und Erziehungsgefüge als eine dritte Erziehungsinstitution den jungen Menschen in seinem Alltag begleitet und dabei auf die Bedingungen und Grenzen der Wirklichkeit stößt, die aber von der mündigen Gesellschaft der Kritik freigegeben sind und damit als grundsätzlich veränderbar angesehen werden dürfen, und weil sie schließlich in all ihrem Tun an der Vermittlung von Utopie und Wirklichkeit arbeitet – darum bietet sie auch schon immer der Aufklärung eine Chance.“ (Kentler 1964 ebenda). Der Begriff Freiheit schillert in diesem Kon-

text besonders auf. Freiheit als Bürgerrecht, proklamiert in der französischen Aufklärung und im Kontext der französischen Revolution (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit), hat alle Generationen danach und bereits davor immer wieder beschäftigt. Die Formel *Jugendarbeit ist Bildung in Freiheit zur Freiheit* fordert gerade dazu auf, sich mit der Entwicklung des Freiheitsbegriffs näher auseinanderzusetzen. Insofern füge ich meinen Exkurs hierzu an dieser Stelle ein.

Exkurs Freiheit:

Bereits in der griechisch-römischen Antike war Freiheit das Privileg der Gebildeten und der Oberschichten. Die Sklaven und unterworfenen fremden Völker waren unfrei. Im Christentum galt Freiheit als innere Freiheit im Sinne einer religiösen Qualität. Die Kernsätze des christlich-biblischen Freiheitsverständnisses beinhalten, dass alle Menschen in Christus gleich und damit frei seien (Gal 3, 26–28): „Für die Freiheit hat Christus uns freigemacht. Steht nun fest und lasst euch nicht wieder durch ein Joch der Sklaverei belasten!“ (vgl. Gal 5,1) Martin Luther kritisiert diese Sichtweise entschieden und setzt dagegen, dass der Christenmensch gerade im Hier und Jetzt frei sein müsse. Luther begründet dies damit, dass der Mensch nicht durch Taten, sondern allein durch den Glauben gerechtfertigt sei. (vgl. Luther, Spiegelonline) Im Mittelalter stehen Teile der Bevölkerung im Eigentum anderer Menschen als Leibeigene. Freiheit wird somit entweder als die Freiheit von einem Herren verstanden - also die Abwesenheit von Leibeigenschaft - oder als Freiheit der Herren, Leibeigene besitzen zu können. Die Lutherschrift „Von der Freyheith eines Christenmenschen“ markiert eine geistesgeschichtliche Grenze zwischen Mittelalter und Neuzeit. In den Thesen postulierte Luther „Ein Christenmensch ist ein freier Herr über alle Dinge und niemand untertan.“ (ebenda) Die aufständischen Bauern verwendeten den von Luther gemeinten theologischen Begriff von Freiheit in den Deutschen Bauernkriegen lebensweltlich und forderten das Ende der Leibeigenschaft von ihren Grundherren. Luther distanzierte sich 1525 mit seiner Schrift „Wider die mörderischen Rotten der Bauern“ jedoch scharf von dieser Gewalt rechtfertigenden Lesart seines Textes: „greuliche Sunden wider Gott und Menschen laden diese Bauern auf sich, daran sie den Tod verdienet haben an Leibe und Seele mannigfältiglich.“ Auch in der Literatur findet sich der Freiheitbegriff bei Friedrich Schiller in seinen Werken über Freiheitskampf in „Wilhelm Tell“ (1804) und im Sinne der Befreiung und gesellschaftlichen Emanzipation in „Die Räuber“ (1781) beispielsweise.

Der heutige Freiheitsbegriff wurde in der Aufklärung geformt. Voltaire prägte mit seinem klassischen Wort das Prinzip der Meinungsfreiheit: „Ich bin nicht Eurer Meinung, aber ich werde darum kämpfen, dass Ihr Euch ausdrücken könnt.“ Nach dem kantschen Freiheitsbegriff ist Freiheit nur durch Vernunft möglich. Ohne Vernunft folgt der Mensch einem Tier gleich seinen Trieben. Kraft der Vernunft aber ist der Mensch in der Lage, das Gute zu erkennen und sein eigenes Verhalten dementsprechend pflichtgemäß auszurichten. „Niemand kann mich zwingen, auf seine Art (wie er sich das Wohlsein anderer Menschen denkt) glücklich zu sein, sondern ein jeder darf seine Glückseligkeit auf dem Wege suchen, welcher ihm selbst gut dünkt, wenn er nur der Freiheit Anderer, einem gleichem Zwecke nachzustreben, die mit der Freiheit von jedermann nach einem möglichen allgemeinen Gesetze zusammen bestehen kann, (d.i. diesem Rechte des Andern) nicht Abbruch tut.“ (Kant 1793/1992) In der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 wurde das Gottesgnadentum abgeschafft und die Souveränität im Staat ging auf das Volk über. Bei Rosa Luxemburg heißt es: „Freiheit ist immer Freiheit der anders Denkenden, sich zu äußern.“ Die Entsprechung zu Voltaire ist nicht zu übersehen.

Kentlers Formel, *Jugendarbeit ist Bildung in Freiheit zur Freiheit*, enthält die Basis für eine Vorstellung von Bildung, in der die Auffassung vom Subjekt, welches sich sozialisatorisch in einem Prozess der Entwicklung *sprach- und handlungsfähig* macht, angelegt ist. Sprechen und Denken ermöglicht dem Menschen in die Position einzutreten, die (Lebens-)Welt außerhalb seiner wahrzunehmen und sein eigenes Tun in einer vergesellschafteten Situation, in der sein Wollen und sein Handeln Ausdruck erfährt, zu reflektieren (Exzentrizität). Sein freier Wille ermöglicht ihm, verschiedene Handlungsoptionen auf der Grundlage seiner persönlichen (Ein-)Stellung auszuwählen. Der Mensch sichert von Anfang an sein Dasein aufgrund eines Vergesellschaftungsprozesses durch die Interaktion mit anderen. Er bildet seine Wirklichkeit durch kommunikatives Handeln mit anderen aus sich heraus.

4.4 Kinder- und Jugendarbeit – Rechtliche und inhaltliche Basis für Bildung

Die rechtliche Basis für die Praxis der Jugendarbeit als Bildung bietet das SGB VIII in seinen Ausführungen zu § 11: Dort wird die Jugendarbeit beauftragt, Bildung mit ihren Schwerpunkten als „außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozia-

ler, gesundheitlicher, kultureller, naturwissenschaftlicher und technischer Bildung“ anzubieten. Das Engagement der Jugendarbeit in der Betreuung (von Problemgruppen beispielsweise) ist gesetzlich nicht vorgesehen. Die Ausführungen im § 1 SGB VIII postulieren „das Recht junger Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“. Insofern leitet sich darüber ein Bildungsauftrag der Jugendhilfe ab. Die Herausbildung kognitiver, ästhetischer und moralischer Fähigkeiten junger Menschen, die sich zu anderen in Beziehung setzen können, ist Ziel der Persönlichkeitsentwicklung in der Jugendarbeit als Selbstbildungsprozess von Kindern und Jugendlichen.

Das wechselseitige Aufeinanderbezogensein von Subjekten untereinander und zur Umwelt findet sich auch bei Wolfgang Klafki. (Klafki 1963/1975) Klafki postuliert die Erreichung von Zielen wie Selbstbestimmung, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Wie bereits in § 11 SGB VIII ausgeführt, findet sich auch dort *über kognitive Funktionen hinaus* das Ziel handwerklich-technischer Bildung, Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten, ästhetische Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit. Die Persönlichkeit soll in entsprechenden Bildungsprozessen Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Selbstkritik, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie sowie Fähigkeit zu vernetztem Denken ausbilden. Dazu sind entsprechende Arrangements zu schaffen bzw. Gelegenheiten zu ermöglichen. „Allgemeinbildung muss verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren.“ (Klafki 1996: 53) Hartmut von Hentig interpretiert Bildung als das Moment der Selbständigkeit, also des Sich-Bildens der Persönlichkeit. (Hentig 2004)

Der vorangestellte Rückgriff auf ähnlich lautende Vorstellungen zur Bildung von zwei Erziehungswissenschaftlern, die insbesondere ihre Expertise in den Dienst der Schulpädagogik gestellt haben, macht deutlich, dass die Ziele von Bildung und die Anlage von Bildungsprozessen durchaus kompatibel sein könnten, wären da nicht die organisationalen Schranken von Schule und Jugendarbeit, wie sie weiter unten beschrieben werden.

Die inhaltlich theoretische Basis zur Ausformulierung von Vorstellungen zur Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendarbeit lassen sich auch aus den weiter oben beschriebenen theoretischen Orientierungen und deren Weiterentwicklung explizieren. Demnach ist ein Kernauftrag der Jugendarbeit die außerschulische Jugendbildung als emanzipatorische politische Bildung (Giesecke 1971: 145 ff), als Bildung im Interesse von Selbstfindung und Entwicklung einer persönlichen Autonomie (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1987, 29 ff.), als Subjektbildung in den Dimensionen Selbstwertgefühl, Selbstachtung und soziale Anerkennung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit (vgl. Scherr 1997) und als zukunftsorientierte Persönlichkeitsbildung (vgl. Scherr/Thole 1998: 11) bzw. als reflexive Bildungsarbeit (vgl. Thole 2000: 286 ff.). Darin finden sich uneingeschränkt Akzentuierungen auf die Interessen und Bedürfnisse von Jugendlichen und ihre spezifischen Ansprüche nach Verselbstständigung. Herausforderungen und Erwartungen an die Jugendarbeit, sich im Kontext gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus beispielsweise zu engagieren, erfordern eine Renaissance, Jugendbildungsarbeit (vgl. Schröder 2004, Scherr 2008) als politische Bildung zu reflektieren. Die Teilnahme an Angeboten, Programmen und Maßnahmen ist freiwillig. „Anders als Schulen, Hochschulen und berufliche Bildung ist Jugendarbeit nicht durch curriculare Vorgaben bestimmt. In der Jugendarbeit können deshalb die Erfahrungen, Interessen und Lebensentwürfe Heranwachsender ins Zentrum gerückt und als Gegenstand von Reflexions- und Lernprozessen tatsächlich ernst genommen werden. Damit gewinnt Jugendarbeit der Möglichkeit nach die Qualität eines sozialen Arrangements, in dem Jugendliche in ihrer Besonderheit und mit ihren Autonomiewünschen anerkannt werden.“ (Scherr 2002: 98)

Aus den vorstehenden Ausführungen leiten sich Bedingungen zur Erfüllung von Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit her, die sich in den Vorstellungen einer bildungsorientierten Kinder- und Jugendarbeit spiegeln müssen: Jugendarbeit benötigt als Institution Ressourcen. Diese stellt sie Jugendlichen zur Unterstützung und zur Förderung ihrer kulturellen, sozialen, ökologischen und politischen Initiativen zur Verfügung, damit eigenverantwortlich Bildungsprozesse (Selbstbildung) möglich werden können. Hierzu sind Orte entsprechende vorzuhalten oder im Sinne der Raumeignung zugänglich zu machen. Zur Initiierung von Prozessen zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung bedarf es kompetenter Expertinnen und Experten, die Projekte mit vertrauten Themen Jugendlicher anregen. Zur Formulierung eines zukunftsfähigen und ganzheitlichen Bil-

dungsverständnisses bedarf es der Beachtung weiterer Eckpunkte: Da ist zunächst der Anspruch einzulösen, Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit als Prozess der Reproduktion und der Auseinandersetzung mit den kulturellen Errungenschaften, Wissensbeständen und Traditionen anzulegen, soweit Schule und Familie hierfür keinen Raum geben und entsprechende Gelegenheitsstrukturen vermissen lassen. Des Weiteren geht es um die Unterstützung bei der Bewältigung des Anschlusses an soziale und gesellschaftliche Teilhabe mit dem Ziel der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, den Lebensentwurf in einer gesellschaftlichen Situation zu kreieren, in der sie nicht sicher sein können, die kontinuierliche ökonomische Basis durch Erwerbsarbeit zu realisieren. Die Trias von kultureller Reproduktion, Hilfen zur Lebensbewältigung und die Förderung der Persönlichkeit und Identitätsfindung stellt zur Entwicklung einer sozialen, emotionalen und ökonomischen Autonomie den letzten Punkt im Koordinatensystem der Sozialisation neben Familie und Schule dar. Dieses wird besonders evident in den Kontexten, wo Kinder- und Jugendarbeit temporär die Funktion „eines verlängerten Wohnzimmers“ bzw. Familienersatzes einnimmt. Die Akzentuierung auf lediglich nur eine dieser drei Funktionen der Trias von Reproduktion, Bewältigung und Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung würde die Ganzheitlichkeit der Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit aufheben. (vgl. Bundesjugendkuratorium 2001) Dieser Entwurf einer Vorstellung von Bildung „ist mehr als Schule“ und auch nicht geeignet, die PISA-Herausforderungen auf Kinder- und Jugendarbeit abzuwälzen, indem sie zur Schule wird. Stattdessen ist die Herausforderung zu bewältigen, diesen Entwurf von Bildung der Kinder- und Jugendarbeit zu verteidigen.

4.5 Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit – Lebensbewältigung und Bildung als zivile Aufgabe

Die bisher angestellten Betrachtungen zu der Frage, wie das Subjekt durch Sozialisation zum gesellschaftlichen Individuum reift und welchen Einfluss die Entgrenzung von Jugend auf die Übergänge in den Status des Erwachsenen hat, wird nun erneut aufgenommen, um die darin enthaltene Aufforderung an Kinder- und Jugendarbeit zu beschreiben.

Aus der Statuspassage Jugend (Hurrelmann), in der jeweils eine soziale Integrations- und eine Berufsperspektive zumindest erreichbar erschienen, wird für viele Jugendli-

che ein Bewältigung(zeit)raum, der für viele nicht mehr allein steuerbar ist. Diese Phase kann sich weit in die Lebensalterszone um dreißig Jahre herum erstrecken. In dieser Zeit zeigt sich die Involviertheit Jugendlicher in die Dynamik der Bewältigung persönlicher Entwicklung, Autonomiebestrebungen und Erwachsenwerden. Darin zeigt sich auch trotz der Bestrebungen Jugendlicher nach Eigenständigkeit auch ein pädagogischer Aufforderungscharakter, der von Seiten der Kinder- und Jugendarbeit aufzuschließen und zu operationalisieren ist, was mit einer eigenen jugendsoziologischen Beschreibung theoretisch hinterlegt werden kann.

Gerade in der Zeit soziokultureller Autonomiebestrebungen erhalten Beziehungen außerhalb der Familie und Schule eine große Bedeutung. Wenn evident ist, dass die Statuspassage Jugend brüchig geworden ist, der Übergang in eine gesellschaftlich kalkulierbare Zukunft nicht mehr selbstverständlich ist, geraten nun auch auf Seiten der Jugendlichen die eigenen biografischen Anstrengungen in den Vordergrund. „Der gesellschaftlich eingerichtete Mechanismus von Separation und Integration ist mit der Entstrukturierung (Olk 1985) gefährdet. Separierung ohne Selbstverständlichkeit und Verlässlichkeit der späteren Integration bringt Jugendliche in Gefahr bzw. lässt bei ihnen zumindest leicht das Gefühl aufkommen, dass sie von der gesellschaftlichen Entwicklung abgeschnitten, „ausgegrenzt“ werden, somit eine Jugend im Wartestand sind.“ (Böhnisch 2008: 147) Dabei könnte sich der Eindruck bei Heranwachsenden verfestigen, als sei Jugendzeit nur noch zur Aufrechterhaltung der (Macht-)Position der Erwachsenen von Bedeutung, „den Jugendlichen selbst aber den Zugang zur Gesellschaft, die aktuelle Integration und Teilhabe angesichts hoher, früh erreichter soziokultureller Selbständigkeit“ (ebenda) verwehrt wird. Selbstzweifel als Folge fehlender sozialer Anerkennung und diffus erscheinender Handlungen entsprechen den Folgen von Entgrenzung, Individualisierung und Entstrukturierung im Jugendalter. Allerdings ist Jugendalter nunmehr nicht über eine Altersangabe definierbar.

Allgemein herrscht eine Vorstellung von Jugend als nicht fertiger Lebensabschnitt. Aus diesem Grund suchen Jugendliche und junge Erwachsene „ihren eigenständigen Jugendstatus als Sozialstatus in der Gleichaltrigenkultur und der Welt der Medien und des Konsums.“ (ebenda). In diesem Kontext werden Jugendliche eher als auffällig und problematisch denn als für die Gesellschaft positiv stigmatisiert. Dabei kommt den Medien als Institution der Konsumwerbung eine besondere Rolle zu, weil sie an der Vermittlung

des entsprechenden Gebrauchswertes auch die soziale Qualität transformieren. Sie vermitteln nicht nur technische Qualität, sondern auch das Soziale: Bestimmte Produkte vermitteln den entsprechenden Stil, mit dem sich die Herausforderungen des Alltags besser realisieren lassen und Dazugehörigkeit hergestellt wird. Kinder- und Jugendliche geraten so in das Spannungsverhältnis von Konsum und Pädagogik, hervorgerufen durch eine wechselseitige Verbindung von Mediensystem und Konsumsystem. (vgl. Spengler 1994: 47)

Das Wissen um die psychosozialen Auswirkungen des Konsums und der Mediennutzung gehören zweifelsfrei zum Grundwissen in der Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit.

Ein anderer Aspekt der Lebensbewältigung setzt nach der Schule ein. Jugendliche erleben entweder als Absolventen oder als ohne Abschluss Abgegangene Verunsicherung als Begleiter von Angst, weil der Übergang zur Einnahme der beruflichen Rolle, verbunden mit einem sichern Ausbildungsplatz oder Erwerbsarbeit im Vergleich zu früher, nicht störungsfrei verläuft und vom sozialen und ökonomischen Hintergrund abhängig ist. Heute sind vorwiegend Jugendlichen aus Familien mit Zuwanderungserfahrungen in der persönlichen Geschichte betroffen. Die Schere von Bildungsperspektive und beruflicher Sicherheit muss bewältigt werden. Das gelingt weniger in der Projektion auf Zukunft als vielmehr in der Gegenwart. *Erlebbarer Gegenwart* nennt Lothar Böhnisch diese Bewältigungsherausforderung bei gleichzeitigem Ausleben jugendkultureller Gegenwart. Jugendliche sind als 16- und 20-jährige sozial und kulturell aktiv und selbstständig. Konsumbewältigung, Sexualitäts- und soziale Mobilitätserfahrungen und das Netzwerk sozialer Kontakte bestimmen den postschulischen Alltag. Dort findet die Suche nach eigenständigen Lebensformen mit dem Ziel der eigenständigen Lebensführung statt.

In der Kinder- und Jugendarbeit gilt es, zur Gestaltung einer gemeinsamen Praxis, diese Zusammenhänge wahrzunehmen. "Wahrnehmen können" gehört zu den Basiskompetenzen der Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit, weil in der Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auch viel von dem getan wird, was ansonsten dem Bewusstsein der Fachkräfte verschlossen bleibt. „Gerade die unspektakulären Momente des Jugendhausalltags - wenn also Jugendliche nichts besonderes tun, als herum zu hän-

gen, zu spielen oder zu plaudern - entgleiten ihren Blicken. [...] Das, was wir also unter "Wahrnehmen können" verstehen, ist weder ein neues Konzept noch eine spezielle Methode, sondern eine professionelle Grundhaltung gegenüber dem eigenen Arbeitsfeld." (Müller, Schmidt, Schulz 2004: 224) Stephan Wolff spricht in diesem Zusammenhang von „kompetenter Achtsamkeit“ in Organisationen als selbstreflexives Element, indem Menschen Neugier zeigen für das Irrelevante und ein Vermögen ausbilden, zwischen Vorder- und Hinterbühnen zu unterscheiden. (vgl. Wolff 2004: 490) Die Fähigkeit zur Wahrnehmung (die Szene lesen können, Sturzenhecker) unterstützt Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit als Tätigkeit, Fragen und Themen der Lebensbewältigung der Jugendlichen fernab formeller Bildung aufzunehmen. Selbst das Chillen ist in diesem Kontext als das *Verharren in Gelegenheitsstrukturen* (Böhnisch) aufzufassen. Bereits im nächsten Augenblick kann eine neue Bildungsgelegenheit die Szene bestimmen. „Um allerdings diese Offenheit gegenüber den Jugendlichen gewährleisten zu können, erscheint es notwendig, nicht nur die Kompetenz zur reflexiven Zurückhaltung, die mit „Wahrnehmen können“ beschrieben ist, auszuhalten und auszubilden, sondern die Bildungsstruktur der Jugendarbeit so zu qualifizieren, dass deren Angebote weiterhin als offene Organisation von Bildung wahrgenommen werden können.“ (Schröer 2006: 193) Wolfgang Schröer liefert damit ein wichtiges Argument für den Erhalt der Jugendarbeit mit einem eigenen Profil.

Es wurde hier dargelegt, dass Bewältigungsherausforderungen im Jugendalter die Jugendarbeit als Bildungsinstitution herausfordern. Das Wissen um psychosoziale Auswirkungen des Konsums und die Lust an Körperlichkeit und Sinnlichkeit, die sich im Gebrauch jugendtypischer Medien, in der Musik und im Lebensstil vermitteln, gehört genauso wie die Wahrnehmung erlebbarer Gegenwart zum Basiswissen in der Pädagogik der Jugendarbeit.

Kinder- und Jugendarbeit vermittelt sich im Kontext der Lebenswelt als Zivilgesellschaft. Zur Förderung des Zivilen ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) ein Beteiligungsrecht verbrieft. Partizipation gemäß § 8 SGB VIII ist als Aufforderung an die Kinder- und Jugendarbeit, politische Jugendbildung als Vermittlung zwischen den Interessen von Kindern und Jugendlichen und der Perspektive der Politik und Verwaltung als Entscheidungsebenen ihrer Belange, zu verstehen. (vgl. Schröer 2006: 199) Obwohl die partizipative Ausrichtung der Einrichtungen für die Offene Arbeit mit Kindern und Ju-

gendlichen vielfach angestrengt wird, sich auch als Qualitätsmerkmal erweist oder in administrativen Formen wie Jugendparlamenten Ausdruck findet, wird der politische Bildungsanspruch in die Sphären des bürgerschaftlichen Gemeinwesens verschoben. „So wirken die bürgergesellschaftlichen Diskussionszirkel häufig wie gelähmt, soweit sie mit Untersuchungen konfrontiert werden, die zeigen, dass die Handlungsspielräume der jungen Menschen durch Armutslagen sowie Bildungs- und Beschäftigungsverhältnisse geprägt werden, die viele junge Menschen in erster Linie auf ihre begrenzten Bewältigungsspielräume zurückverweisen und eine Abschottung der sozialen Segmente untereinander befördern sowie neue Ungleichheitsverhältnisse produzieren.“ (ebenda) Es findet keine Lebenslagen bezogene Kontextualisierung von Jugend statt. In der Kinder- und Jugendarbeit sind daher weiterhin Gelegenheiten zu ermöglichen, damit Kinder und Jugendliche ihre sozialräumlichen und -kulturellen (Bewältigungs-)Spielräume erweitern können. Die Expertise der Kinder- und Jugendarbeit weist Jugendliche als selbst Handelnde in ihren Lebenslagen und am Gelingen jugendkultureller und sozialer Projekte aus, in denen Teilhabemöglichkeiten kontextuell vermittelt sind. Zum Auftrag der Kinder- und Jugendarbeit gehört indes, Gelegenheitsstrukturen zu eröffnen, um Teilhabe umfänglich zu ermöglichen. Ein weiterer Imperativ der Kinder- und Jugendarbeit ist der „Kampf um Anerkennung“ (Axel Honneth) und die sich ergebenden Herausforderungen, soziale Konflikte der Jugendlichen in die Stadtpolitik und in das an sich Politische zu transformieren. Zu dieser Schwerpunktaufgabe gehört es, die Stimme zu erheben, um auf die Situation der Jugendlichen kommunal hinzuweisen, damit Jugendliche selbstbestimmt die Auseinandersetzung um eine Verbesserung ihrer Lebenslage führen können. Wolfgang Schröer verweist in diesem Zusammenhang auf die Voice-Funktion der Kinder- und Jugendarbeit als Import aus der Debatte um die Entwicklung der Zivilgesellschaft: „Auf die Jugendarbeit und die zivilgesellschaftlichen Akteure, die sich für die Jugendlichen engagieren, trifft gemeinsam zu, dass sie die sozialen Konflikte, die in ihre Zusammenhänge und Einrichtungen hineinreichen, nicht vor Ort bearbeiten können. Gleichzeitig sind sie angesichts der neuen sozialräumlich orientierten Konzepte von Kinder- und Jugendhilfe und bürgerschaftlicher Community gefordert, die Interessen der Jugendlichen umso deutlich zu vertreten. Sie müssen ihre Voice-Funktion nutzen und auf die sozialen Ungleichheiten in den bildungs- und sozialpolitischen Öffentlichkeiten hinweisen, da sie die Bewältigungsspielräume der jungen Menschen vor Ort wahrnehmen.“ (Schröer 2006: 203)

4.6 Kinder- und Jugendarbeit – Ort informeller und non-formaler Bildung

Das Bundesjugendkuratorium hat 2001 in der Jugendhilfe eine Debatte eröffnet, die Förderung Jugendlicher zur Selbstbildung als Auftrag der Jugendhilfe, abseits von Schule und in Kooperation mit ihr, zu realisieren. Dabei ist gemäß der Vorstellungen des Bundesjugendkuratoriums ein anderer Weg, als der der formalen Bildung in Schule zu beschreiten: Die inhaltliche Bestimmung konstituiert sich über die Begriffe *informelle und non-formale Bildung*. In der Kinder- und Jugendarbeit hat sich darüber eine Initialzündung dafür ergeben, Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsort zu diskutieren und Bildung als ihr Kerngeschäft zu reklamieren. Begleitet war diese diskursive Entwicklung vom *Entweder-Oder-Prinzip*: Entweder Jugendarbeit führt erfolgreich den Nachweis, eine Bildungsinstitution zu sein und nicht nur Ort für Freizeit und für Jugendsozialarbeit benachteiligter Jugendlicher bzw. Dienstleister für Präventionsetüden der Jugendpolitik, oder sie gerät ins Abseits und damit zum Auslaufmodell. Damit wurde an die Kinder- und Jugendarbeit eine Erwartung formuliert, die nicht unbedingt ein Ergebnis ihrer inneren Debatte war. Insofern geht es um die Frage, die Herausforderung anzunehmen oder alles so zu belassen und hinsichtlich der eigenen Bildungsberufung neu zu positionieren, das eigene Verständnis kritisch zu reflektieren und die eigene Bildungspraxis angesichts der Diskussions- und Problemlage - wie sie durch die PISA-Debatte entstanden ist - zu qualifizieren. (vgl. Hornstein 2004: 16) Die Debatte erreicht die Kinder- und Jugendarbeit als von außen an sie herangetragene Erwartung und als gesellschaftliche Herausforderung, ihren Beitrag im Bildungsnetzwerk einer Kommune beispielsweise zu schärfen und sich zu positionieren, um nicht als Funktion der Schule zu überleben. Damit würde sie in den Sog einer Vorstellung von Bildung geraten, die im Wesentlichen die Anforderungen der Wissensgesellschaft erfüllt, welche von ihrer Produktionslogik her Wissen benötigt, das jeweils immer wieder neu angeeignet und durch lebenslanges Lernen die Beständigkeit von Flexibilität sichert. Oskar Negt (Der Politische Mensch. 2009) weist in diesem Zusammenhang immer wieder darauf hin, dass das Ziel der Bildung vom Menschen im Kapitalismus die Aufhebung der Bindungsfähigkeit ist, um seine ökonomische Verwertbarkeit zu steigern: Die Programmatik des Menschen als „Ich-AG“ ist der zugespitzte Ausdruck dieser Sichtweise. Das Motiv hierzu findet sich im „flexiblen Menschen“, wie ihn Richard Sennet in seinem Buch über die Kultur des neuen Kapitalismus beschrieben hat. (Sennet 2000)

In der sozialpädagogischen Fachdebatte ist bis zum Konzept eines Nationalen Bildungsberichts (Rauschenbach u.a. 2004) hin Konsens, dass neben den formalen Lernangeboten der Schule auch die non-formalen Lernangebote der Jugendarbeit unentbehrlich sind. Sie sollen insbesondere jene Prozesse kindlicher und jugendlicher Selbstbildung unterstützen, in denen es um elementare Erfahrungen wie Teilhabe und Verantwortung, Wirksamkeit des eigenen Handelns, Aneignung und Gestaltung von Räumen, eigene kulturelle Praxis, Körpererleben und gelingende Lebensbewältigung geht. (vgl. Rauschenbach a.a.O.: 24 f) Hierbei ist der Schule anzulasten, dass sie diese Kompetenzen immer weniger vermittelt, aber unmissverständlich als Voraussetzung für Unterrichtsfähigkeit reklamiert. Es stellt sich die Frage, wo junge Menschen die für ein eigenverantwortliches Leben notwendigen Bildungsprozesse durchleben und Kompetenzen erwerben können, zumal in Deutschland die bisherigen Lernformen und Schulleistungen in die Kritik geraten sind (PISA). Eine Folge davon ist das gesteigerte Interesse an Lernorten außerhalb von Schule. Und in diesem Kontext fällt der Blick auf die Kinder- und Jugendarbeit mit ihren traditionellen Fähigkeiten, Weisen und Potenzialen außerschulischer Bildung neben den Ressourcen in Netzwerken wie Familie, Freunden, Vereinen, Verbänden und anderen signifikanten Personen(-kreisen). Allerdings ist nicht alles, was Jugendarbeit anbietet und zu Verfügung bereit hält, als Bildung zu klassifizieren. Jedoch ergänzt Kinder- und Jugendarbeit die vorstehend genannten Orte sozialen Lebens und Sphären selbstbestimmter Entfaltung. Sie ist der Ort mit dem Aufforderungscharakter an Kinder und Jugendliche zum Verharren in Gelegenheitsstrukturen, ohne jede Verpflichtung zur Legitimation. Als öffentlich geförderte Institution ist sie allerdings zur Offenlegung und damit zur Legitimation ihre Handlungen und Wirkungen verpflichtet. Die vielen Verwendungsnachweise und Berichte - jedes Jahr aufs Neue - können hierfür als Belege herangezogen werden. Gleichzeitig sind sie Zeugnisse für eine Vielzahl von Bildungsprozessen in non-formalen Settings der Kinder- und Jugendarbeit, die sich vom formellen Lernen in der Schule abgrenzen lassen. Die Vorstellung von Lernen präzisiert sich insofern europaweit in der dreiteiligen Begrifflichkeit von *formal*, *nicht-formal* und *informell*. *Formales Lernen* ist Bildung, die üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet und in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. *Nicht formales Lernen* ist Bildung, die nicht in einer Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist sie systematisch in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel. *Informelles Lernen* ist Bildung, welche im Alltag,

am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Sie ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht intentional. (vgl. Europäische Kommission 2001: 9, 32 f)

Non-formales und informelles Lernen sollen gemäß der Europäischen Kommission in Zukunft mehr als bisher identifiziert, begleitet und anerkannt werden. (vgl. Overwien 2006: 46) In der Kinder- und Jugendarbeit können Lernprozesse und deren Ergebnisse nicht gemessen bzw. bewertet werden wie etwa Sach- und Fachwissen oder handwerklich-technische Fähigkeiten. Es erweist sich als weitaus schwieriger, soziale oder personale Kompetenzen wie beispielsweise Umgang mit „dem Anderen“, Fähigkeit zur Einfühlung, (Lebens-)Mut, Selbstwertsteigerung, Kommunikationsvermögen, Interaktionsfähigkeit und Durchhaltekraft - allesamt Ziele des lebensweltlichen Kontextes der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen - auf ihr Gelingen hin in der Praxis zu bewerten. Das macht es auch so schwierig, Kinder- und Jugendarbeit als Lernort nicht-formaler Bildung zu begründen und zu rechtfertigen. Damit muss auch Schluss sein. Die strukturellen Gegebenheiten der Kinder- und Jugendarbeit sind dafür geeignet, Lern- und Bildungsvorgänge zu ermöglichen, die für das Erlernen des Lebens als selbstbestimmtes, als autonomes, von den eigenen Interessen bestimmtes Projekt zu vermitteln. Sie vermitteln insbesondere die Kompetenzen, die für die Auseinandersetzung mit den (gesellschaftlichen) Zwängen notwendig sind. (vgl. Hornstein 2004: 21) In dem Verlangen um Legitimation von Kinder- und Jugendarbeit verbirgt sich auch immer ein latenter Zweifel um die Sinnhaftigkeit und das Erfordernis von Kinder- und Jugendarbeit an sich. Geschichte, Tradition und Theorieansätze sowie die Entwicklung einer Gesellschaft, die „immer mehr überflüssige Menschen“ (Negt) hervorbringt und in der sich das Bildungswesen nachrangig vor betriebswirtschaftlichen Kategorien und betriebswirtschaftlicher Vermessung von Lernsphären entwickelt, wird ohne Bereitstellung außerschulische Bildungskontexte nicht auskommen. Und die Einrichtungen, Dienste, Verbände und Initiativen der Kinder- und Jugendarbeit gehören dazu. Die gesellschaftliche Entwicklung ist der beste Garant und damit starke Begründung für Jugendarbeit heute. Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht und vermittelt zentrale Kompetenzen und Voraussetzungen für das Leben in der künftigen noch stärker individualisierten Gesellschaft, in der eine Fülle von Entscheidungsmöglichkeiten zur Qual der Wahl führen. In dem die Themen, Inhalte, Angebote, Initiativen und Aktivitäten entweder grundsätzlich

oder dem Trend nach ein ganzheitliches Spektrum von Interessengebieten, von Lebensbereichen und der Auseinandersetzung mit Natur und Umwelt umfassen und sich nicht nur auf curriculares Wissen in schulmäßig organisierten Fächern zum Erwerb verwertbarer Qualifikationen beschränken, ermöglicht Kinder- und Jugendarbeit, sich darauf vorzubereiten, „aus verschiedenere Quellen zu leben“. (Hornstein a.a.o.: 20) Aus verschiedenen Quellen leben heißt, multiple Zumutungen zu bewältigen. Diese bewegen sich im Spannungsfeld von nicht gleich bleibender beruflicher Tätigkeit und dem Wechsel von Arbeit und Nichtarbeit. Der Stellenwert der Arbeit für Identität und Lebensentwurf erodiert, was das Finden erlebbarer Gegenwart aus verschiedenen Quellen erforderlich macht.

Für die Kinder- Jugendarbeit und ihr Zukunftsfähigkeit gilt daher, Möglichkeiten zur Auswahl zu schaffen, Kinder und Jugendliche zu ermuntern und sich entschieden mit den eigenen Interessen in Beziehung zu anderen zu setzen. Ein einfaches Standardangebot in der Jugendarbeit ermöglicht und erlaubt weder Wahl noch Entscheidungen und kann deshalb auch nicht zur Ausprägung entsprechender Fähigkeiten anregen. Die Handlungsmaximen (siehe oben) wie Freiwilligkeit der Teilnahme, Offenheit, Partizipation u.a. müssen als bildungsfördernde Momente verstanden, erkannt und umgesetzt werden. Sie wirken nur, wenn Fachkräfte sie bewusst zur Geltung bringen, was hohe Professionalität erfordert, und immer als Herausforderung an die eigene Befähigung zu begreifen ist. Reflexivität dessen, was in nicht-formalen Setting in der Kinder- und Jugendarbeit geschieht und die Herstellung von Verbindlichkeiten zwischen Jugendlichen untereinander und zu den sogenannten *anderen Erwachsenen*, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sind hoch zu priorisieren und lebendig zu halten, damit den Anstrengungen und Auseinandersetzung in der Kinder- und Jugendarbeit (Konflikte) nicht ausgewichen wird. So verstanden versetzt sich Kinder- und Jugendarbeit in die Lage, ihrem Anspruch, eine Bildungsinstitution nicht-formalen Lernens sein zu können bzw. sein zu wollen und zu sollen, einzulösen.

4.7 Kinder- und Jugendarbeit – Bildung als Trias von Liebe, Recht und Solidarität: Handlungsprinzip Kultur der Anerkennung

In seinem Buch „Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte“ ist Axel Honneth (1992) mit seinem gesellschaftstheoretischen Konzept der Aner-

kennungsproblematik, welches auch heute Orientierung zu aktuellen Fragen und Zielsetzungen gibt, öffentlich geworden. Nachstehend wird das Gesellschaftskonzept der Anerkennung in Beziehung zur Praxis der Kinder- und Jugendarbeit gesetzt. Darin vermittelt sich ein Handlungsprinzip für die Kinder- und Jugendarbeit, dem bisher eher weniger Aufmerksamkeit zuteil wurde: Die Kultur der Anerkennung.

Axel Honneth entwickelt sein Modell einer Gesellschaftsanalyse an Hegels sozialphilosophischer Denkfigur eines „Kampfes um Anerkennung“ unter Bezug auf Meads Sozialpsychologie. „Unter Einbeziehung von Meads Sozialpsychologie läßt sich daher die Idee, die der junge Hegel in seinen Jenaer Schriften mit genialer Primitivität umrissen hat, zum Leitfaden einer normativ gehaltvollen Gesellschaftstheorie machen, deren Absicht ist es, Prozesse des gesellschaftlichen Wandels mit Bezugnahme auf die normativen Ansprüche zu erklären, die in der Beziehung der wechselseitigen Anerkennung strukturell angelegt sind.“ (Honneth 1992: 148) Als normative Ansprüche gelten, ausgehend von vertraglichen Konsensen rechtliche Formen der Anerkennung und die gegenseitig wertschätzende Achtung der solidarischen Wertegemeinschaft, zu der die Subjekte sich jeweils als dazugehörig empfinden. Aus der Intersubjektivität entwickelt sich eine Art Bindung, die im Konzept mit „Liebe“ charakterisiert wird. Der „Kampf um Anerkennung“ ist aktuell: *Liebe, Respekt, Stolz und Ehre* war am 11.01 2009 in der Frankfurter Rundschau als Titel zu einem Interview mit Axel Honneth zu lesen. „Kein türkischer Jugendlicher verzichtet heute darauf, *Respekt* einzufordern“. Honneth betont, dass der „Kampf um Anerkennung sich nicht nur *auf materielle Interessen* bezieht (Arbeitsplatz, Lohn), sondern immer auch auf *kollektive Selbstachtung*. Bei dem, was ich mit Anerkennung meine, geht es [...] um die Anerkennung von Personen mit bestimmten normativen Ansprüchen.“ (ebenda) Menschen wollen erfahren, dass sie berücksichtigt werden, dass man auf sie Rücksicht nimmt, dass nicht über sie bestimmt oder an ihnen vorbei entschieden wird, dass sie gefragt werden und mitbestimmen können. *Liebe* ist, so Honneth weiter im Interview, eine Form *wechselseitiger Anerkennung*. Anerkannt werden soll die *Autonomie des Anderen*, dem wir auch mit *rechtlichen Respekt*, als Träger von Rechten, begegnen sollten. Dies sind Voraussetzungen für das, was allgemein „*soziale Integration*“ genannt wird: „Ohne Liebe und auch ohne Wertschätzung fehlt den Gesellschaftsmitgliedern eine wesentliche Dimension des Einbezogeneins.“ (ebenda) Honneth spricht in diesem Interview auch von *Achtung*, die ein Mensch dem anderen Menschen kategorisch schuldet. „Wer die Erfahrung von Missachtung macht,

wer erlebt, wie systematisch über ihn hinweggeblickt wird, der fordert, dass damit Schluss ist. Er fordert Anerkennung, Respekt, Wahrnehmung.“ (ebenda) Honneth unterteilt in seinem Buch „Kampf um Anerkennung“ das gesellschaftliche Leben in drei Interaktionssphären: Emotionale Bindungen, Zuerkennung von Rechten und gemeinsamen Orientierung an Werten. (vgl. Honneth a.a.O.: 152 f) Im Folgenden wird der Bezug zur Kinder- und Jugendarbeit aus Honneths „Kampf um Anerkennung“ hergestellt und unter fachpraktischen Aspekten der Kinder- und Jugendarbeit aufgeschlossen.

Hegel sah in der Anerkennungsform Liebe mehr als ein erotisch erfülltes Verhältnis von Mann und Frau. In der Interpretation Honneths wird ausgewiesen, dass Hegel „den Begriff etwa auch auf das affektive Verhältnis zwischen Eltern und Kindern innerhalb der Familie anwendet [...], weil sich in ihrem Vollzug die Subjekte wechselseitig in ihrer konkreten Bedürfnisnatur bestätigen und damit als bedürftige Wesen anerkennen: in der reziproken Erfahrung liebevoller Zuwendung wissen beide Subjekte sich darin einig, daß sie in ihrer Bedürftigkeit von jeweils anderen abhängig sind. [...] Insofern ist dieses Anerkennungsverhältnis auch notwendigerweise an die leibhaftige Existenz konkreter anderer gebunden, die einander Gefühle besonderer Wertschätzung entgegenbringen.“ (Honneth a.a.O.: 153 f) Der Bezug zur sozialpädagogischen Arbeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit konstituiert sich aus Beobachtungen und den Erkenntnissen der Jugendhilfe, dass Kinder und Jugendliche grundlegende Bedürfnisse nach Zuwendung immaterieller und emotionaler wie körperlicher Form zu wenig oder sehr selten erfahren (haben). Das führt dazu, sich selbst wenig zuzutrauen und selbst abzuwerten. Für Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit bedeutet dies zunächst die Herstellung einer verbindlichen und von Vertrauen geprägten Beziehung. Außerdem bedarf es der Bereitstellung von Räumen, Zeit und - insbesondere bei wirtschaftlich benachteiligten Kindern und Jugendlichen - Versorgungsgelegenheiten. Damit ist meistens erst die Basis dafür gelegt, in einem vertrauensvollen Klima, Wirksamkeit in der Kinder- und Jugendarbeit herzustellen. „Erst jene symbiotisch gespeiste Bindung, die durch wechselseitig gewollte Abgrenzung entsteht, schafft das Maß an individuellem Selbstvertrauen, das für die autonome Teilnahme am öffentlichen Leben die unverzichtbare Basis ist.“ (a.a.O.: 174) Die Anerkennungsform der Liebe ist nur mit der Logik des Rückgriffs auf den Mechanismus der *reziproken Anerkennung* (Hegel) erklärbar.

Genauso verhält es sich mit der Interaktionssphäre Recht. „Für das Anerkennungstheorem Recht haben Hegel und Mead einen solchen Zusammenhang an dem Umstand abgelesen, daß wir zu einem Verständnis unserer selbst als eines Trägers von Rechten nur dann gelangen können, wenn wir umgekehrt ein Wissen darüber besitzen, welche normativen Verpflichtungen wir dem jeweils anderen gegenüber einzuhalten haben: erst aus der normativen Perspektive eines *generalisierten Anderen*, der uns die anderen Mitglieder des Gemeinwesens bereits als Träger von Rechten anzuerkennen lehrt, können wir uns selber auch als Rechtsperson in dem Sinne verstehen, daß wir uns der sozialen Erfüllung bestimmter unserer Ansprüche sicher sein dürfen.“ (Honneth a.a.O.: 176) Hier drückt sich bereits eine besondere Form der individuellen Rechtsstellung aus, welche der modernen Gesellschaft sehr nahe kommt und von Hegel in seiner Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften III konkretisiert wird: „Im Staat [...] wird der Mensch als vernünftiges Wesen, als frei, als Person anerkannt und behandelt, und der Einzelne seinerseits macht sich dieser Anerkennung dadurch würdig, daß er, mit Überwindung der Natürlichkeit seines Selbstbewußtseins, einem Allgemeinen, dem an und für sich seienden Willen, dem Gesetze gehorcht, also gegen andere sich auf eine allgemein gültige Weise benimmt, sie als das anerkennt, wofür er selber gelten will - als frei, als Person.“ (Hegel. In: Michel und Moldenhauer 1970: Bd. 10: 221 zitiert nach Honneth a.a.O.: 175) In diesem Kontext wird auch auf Pflichten der Anerkennung des Anderen hingewiesen. Außerdem wird die Analogie zum kantschen kategorischen Imperativ sichtbar: *Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde*. Sich seines Rechtsstatus sicher zu sein, setzt voraus, zu wissen, welche Wertschätzung und Pflichten das Individuum auch anderen gegenüber erbringen muss. Erst dann kann es reklamieren, wie alle anderen, also gleich, behandelt zu werden. Die Freiheit im Sinne von Freiwilligkeit (Kentler 1964: *Jugendarbeit ist Erziehung in Freiheit zur Freiheit*), Selbstachtung und Wertschätzung der Anderen sind Imperative von Jugendarbeit. Das Anerkennungstheorem Recht sichert in der Kinder- und Jugendarbeit Kindern und Jugendlichen zu, sich mit gleichen Rechten ausgestattet beteiligen zu können und dazuzugehören. Rechtliche Rahmungen sind es auch, die Sicherheit geben, sich mit Rechten versehen durch ihre Lebenswelt zu navigieren und dabei Anspruch auf Unterstützung und Förderung zu haben. „Wenn also Selbstachtung als Element von Bildung ermöglicht werden soll, geht es im jugendarbeiterischen Alltag darum, zu fragen, welche Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsrechte den Einzelnen in prinzipiell gleicher Weise eingeräumt werden und wie die

Wahrnehmung von Chancen der Partizipation am öffentlichen Willensbildungsprozess durch die Jugendarbeit unterstützt wird.“ (Sturzenhecker 2003: 54) In der Jugendarbeit werden immer wieder „eigene Regeln“ vereinbart, die das Zusammenleben entweder in der Gruppe oder im institutionalen Kontext eines Jugendzentrums regeln. Die Hausordnung steht als Symbol eigener, interner Formen für normative Entwicklungen. Der Diskurs über die Artikel einer Hausordnung, die Sanktionsmuster bei Verstößen und die demokratische Entscheidung, um ihre Geltung zu legitimieren - verbunden mit einem reflexiven Prozess über den Sinn und die Zweckmäßigkeit zur Regelung des Umgangs miteinander - drücken exemplarisch aus, wie die Praxis der Jugendzentrumsarbeit an das Anerkennungstheorem Recht rückgebunden ist: Beteiligung, demokratische Entscheidung, Anerkennung, Akzeptanz und Verhalten. Aus der Zugehörigkeit zu dem Jugendzentrum, dem Quartier, dem Gemeinwesen sind Rechte und Pflichten legitimiert verteilt. „Jedes menschliche Subjekt dann als Träger irgendwelcher Rechte gelten kann, wenn es als Mitglied eines Gemeinwesens gesellschaftlich anerkannt ist: aus der sozial akzeptierten Rolle des Mitglieds eines arbeitsteilig organisierten Sozialverbandes ergeben sich für den einzelnen bestimmte Rechte, deren Einhaltung er im Normalfall durch Anrufung einer mit Autorität ausgestatteten Sanktionsgewalt einklagen kann.“ (Honneth a.a.O.: 176) Ist eine Einrichtung partizipativ organisiert, finden die Beteiligten auch Lösungen, mit Sanktionen bildend umzugehen. Normative Konstruktionen finden sich in vielen anderen Zusammenhängen ebenfalls, mit denen Jugendliche sich auseinandersetzen müssen (oder anecken). Auf Fahrt zu gehen, ein Ferienlager aufzubauen und zu betreiben, Versicherungsfragen zu beachten, Genehmigungen einzuholen, Verträge zu schließen, Aufsichtspflicht wahrzunehmen und Bewusstheit in Bezug auf Vermeidung von Fahrlässigkeit zu entwickeln, stellen einige Kontexte dar, mit denen insbesondere auch ehrenamtliche Jugendgruppenleiterinnen und -leiter und ihre Gruppen konfrontiert sind und arbeitsteilig bewältigt werden müssen. Solange über die Anerkennungsformen Liebe und Recht die Wertschätzung innerhalb der Gruppe kultiviert ist, kann die Erfahrung einer sozialen Auszeichnung als Wertschätzung gegenüber der gesamten Gruppe und des Gruppengeschehens empfunden werden. Diese Erfahrung der Anerkennung induziert ein *Gefühl des Gruppenstolzes oder der kollektiven Ehre* (Honneth), weil der einzelne als Mitglied dieser sozialen Gruppe von allen anderen anerkannt wird. „Im Binnenverhältnis solcher Gruppen nehmen die Interaktionsformen im Normalfall [...] den Charakter von solidarischen Beziehungen an; denn unter *Solidarität* lässt sich [...] eine Art von Interaktionsverhältnis verstehen, in dem die Subjekte wechselseitig an ihren un-

terschiedlichen Lebenswegen Anteil nehmen, weil sie sich untereinander auf symmetrische Weise wertschätzen.“ (Honneth 1992: 208) Der Begriff Solidarität findet auf Gruppen Anwendung, die „unter der Erfahrung gemeinsamen Widerstandes gegen politische Unterdrückung entstehen; hier ist es nämlich die alles beherrschende Übereinstimmung im praktischen Ziel, die schlagartig einen intersubjektiven Werthorizont erzeugt, in dem jeder die Bedeutung der Fähigkeiten und Eigenschaften des anderen gleichermaßen anzuerkennen lernt.“ (ebenda) Insofern bezeichnet das Anerkennungstheorem Solidarität die Wertschätzung der besonderen Fähigkeiten, in denen sich die Menschen als zugehörig zu einer Gruppe unterscheiden und gleichzeitig dabei für die Gruppe wertvoll sind. In Folge entsteht ein Gefühl des *Selbstwertes* bzw. der *Selbstschätzung* (vgl. Honneth a.a.O.: 209) bei den einzelnen der Gruppe.

Die Transformation des Anerkennungsmodus von Solidarität auf die Kinder- und Jugendarbeit erfordert die Wertschätzung der spezifischen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen und Ermöglichung des sich Einbringens in die Gruppe oder in das *Geselligkeitsfeld der Jugendeinrichtung* (Sturzenhecker) selbst. Die Gelegenheit dazu ergreifen Kinder und Jugendliche indem sie - wie ich es nennen will - dazu beitragen, die „Beziehungsbehaglichkeit“ (holding environment) des sozialen Ortes mitzugestalten. Darüber hinaus muss ihnen Gelegenheit ermöglicht werden, mit ihren Fähigkeiten im Sozialraum tätig zu sein. Die Produktion eines Theaterstücks oder einer Revue mit selbstgemachter Musik und eigenen Szenen aus der Lebenswelt als spezifische kulturelle Äußerung beispielsweise, sind geeignet, über die vier Wände des sozialen Ortes (Gruppe, Jugendzentrum, Kinderhaus) hinaus Wirksamkeit zu erzielen und Konflikte auszutragen, wenn die Vorstellungen sich mit den herrschenden Vorstellungen nicht decken. Die Grammatik sozialer Konflikte im Kampf um Anerkennung im Feld der Kinder- und Jugendarbeit artikuliert sich, gerade über die Bereitschaft anderer Protagonisten, die Eigensinnigkeit der kulturellen Selbstäußerungen von Kindern und Jugendlichen im Ringen um öffentliche Wertschätzung als bildend anzusehen und sich deshalb auf Konfliktszenierungen und Aushandlungsprozesse symmetrisch einzulassen. Sich symmetrisch in Beziehung zu setzen, bedeutet, jedem Subjekt die Chance einzuräumen, sich mit seinen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für das Gemeinwesen zu erfahren, damit die individuelle Konkurrenz um soziale Wertschätzung eine gesunde, nämlich von Erfahrungen der Missachtung ungetrübte Figur annimmt. „Beziehungen solcher Art sind *solidarisch* zu nennen, weil sie nicht nur passive Toleranz gegenüber, sondern affektive

Anteilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person wecken: denn nur in dem Maße, in dem ich aktiv dafür Sorge trage, daß sich ihre mir fremden Eigenschaften zu entfalten vermögen, sind die uns gemeinsamen Ziele zu verwirklichen“. (Honneth a.a.O.: 210)

Menschen brauchen Anerkennung, um zu überleben. Insofern ist das Bedürfnis nach Anerkennung ein Grundbedürfnis im Sinne des Erfahrens von Zugehörigkeit und Respekt. Der Kinder- und Jugendarbeit ist eine neue Figur, wie ich sie in 11 Handlungsprinzipien weiter oben (180 ff) beschrieben habe, hinzuzufügen: Ich nenne sie (12): Kultur der Anerkennung.

4.8 Kinder- und Jugendarbeit – Hat sie einen eigenen Bildungsbegriff?

In der Kinder- und Jugendarbeit gibt es traditionell das Anliegen, die vielfältige Praxis als Bildung zu begründen. Sie ist ambitioniert, „Bildend zu sein“. Aber realisiert sie diesen Anspruch mittels eines eigenen Bildungsbegriffs und der entsprechenden Praxis? Im Folgenden wird hierzu eine Antwort gefunden.

Der Praxis von *Jugendarbeit als Bildung* steht eine Praxis von (Offener-)Jugendarbeit entgegen, die erstens dadurch gekennzeichnet ist, dass die Fachkräfte Probleme haben, die große strukturelle Offenheit des Arbeitsfeldes mit ihren Adressaten bildungsorientiert auszugestalten. „Pädagogisch organisierte Anarchie“ kennzeichnet Benedikt Sturzenhecker in Anlehnung an ein Bild von Karl Weick (1976) die Jugendarbeit: „Stell dir vor, du bist entweder Schiedsrichter, Trainer, Spieler oder Zuschauer bei einem unkonventionellen Fußballspiel: Das Spielfeld ist rund; mehrere Tore sind über die gesamte Kreisfläche verstreut platziert, man kann den Platz betreten oder verlassen, wann man will; beliebig viele Bälle können eingeworfen werden; man kann sagen: ‚Dies ist mein Tor‘, und zwar wann immer und so oft man will; das Spielfeld liegt auf einer abschüssigen Ebene; dabei spielt jedermann so, als sei es ihm völlig ernst.“ (Weick 1976 zitiert nach Terhart 1986: 221. In: Lindner 2006: 182 f) In der Jugendarbeit wird dieses Bild mit *Freiraum* bezeichnet. Ein Begriff, der durch Raum und Freiheit determiniert ist.

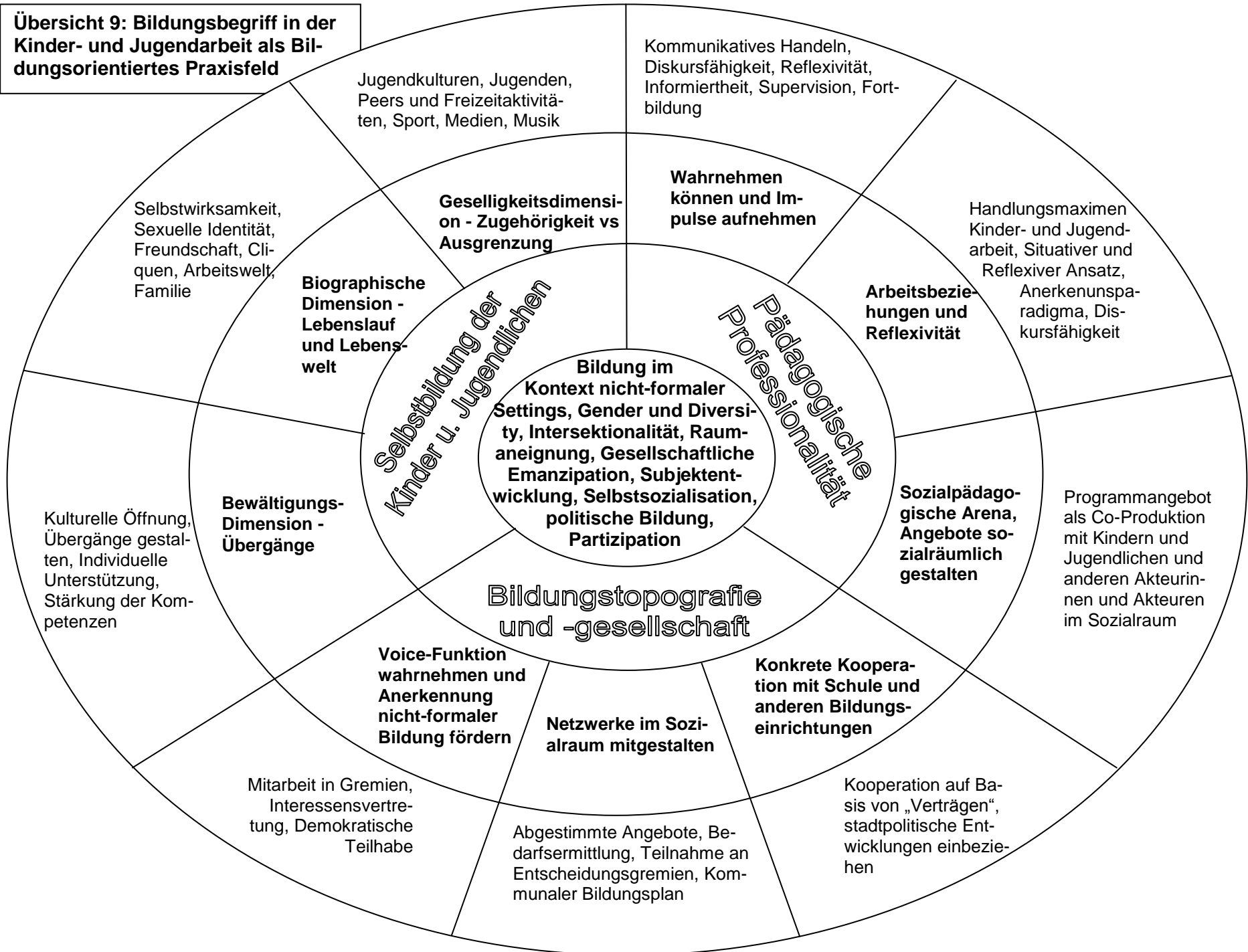
„Die Strukturcharakteristika der Jugendarbeit kennzeichnen sich also in dieser Interpretationsweise einerseits durch eine außerordentlich weitgehende Offenheit, die ein gro-

ßes Spektrum von Teilnehmern, Zielen, Inhalten und Arbeitsweisen zulässt, und deren Prozess nicht vorherbestimmt oder vorhergesagt werden kann, und andererseits doch durch einen organisatorischen Rahmen, der es überhaupt erst ermöglicht, dass Menschen sich zu gemeinsamen Handlungen zusammenfinden, die als die Institution Jugendarbeit bezeichnet werden können.“ (Sturzenhecker 2006: 183) Zweites Kennzeichen ist die durch eine Jugendarbeitspolitik und Erwachsenenengesellschaft erzeugte Überladung der Jugendarbeit mit ständig wechselnden erzieherischen Aufträgen wie beispielsweise Ausländer-Integration, Drogenprävention, Gewaltverhinderung, Rechtsextremismusbekämpfung, Schulsozialarbeit, Ganztagschulbeteiligung usw. Die Divergenz zwischen Bildungsanspruch und Bildungsoptionen und der Realisierung in der Praxis der Jugendarbeit lädt dazu ein, der Kinder- und Jugendarbeit Kompetenzen abzusprechen, Bildungsprozesse zu ermöglichen. Sie wird in diesem Kontext zum Erfüllungsgehilfen anderer erzieherischer Institutionen abgewertet. Es zeigt sich fast, als gerate sie selbst ungerechtfertigter Weise in den *Kampf um Anerkennung* (Honneth). Gerade aber die Bildungsqualität in der Jugendarbeit gibt Anlass, den jugendarbeiterischen Freiraum an sich offenzuhalten. Dadurch ist Jugendarbeit in der Lage, eng an den Lebenswelten der vielzähligen und ausdifferenzierten Jugenden (Ferchhoff 2007) und ihren Kulturen im 21. Jahrhundert tätig zu sein und dabei deren Potenziale zur Selbstbestimmung und demokratischer Partizipation angemessener zu entfalten als dies starre, *befehlsstrukturierte Erziehungsinstitutionen wie die Schule beispielsweise* (Münchmeier 1992) tun könnten. Die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht viele Gelegenheiten, Inhalte und Themen der Selbstbestimmung aufzugreifen. Dabei kann darauf verzichtet werden, Bildung zu inszenieren, weil Jugendliche eine Vielzahl von Handlungsweisen zeigen, die nicht mit Interessen von Fachkräften aus der Jugendarbeit gleichzusetzen sind. In diesen Konflikten zeigt sich Eigensinn von Jugendlichen. Darin entfaltet sich auch der Kampf um Anerkennung. Auch Albert Scherr bezieht sich auf den Kampf um Anerkennung. Die Erfahrung des Individuums von sozialer Anerkennung ist eine wesentliche Bedingung der Möglichkeit, eine persönliche Individualität, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung zu entwickeln. Ziel der Jugendarbeit ist ein mündiges Subjekt, das aus der Angewiesenheit auf Strukturen wechselseitiger Anerkennung aufbauend eine selbstbewusste und selbstbestimmte Lebenspraxis entwickelt. (vgl. Scherr 2002a) Die Kernaufgabe der Jugendarbeit liegt also gerade in emanzipatorischer Subjektbildung und nicht in einem Erziehungs- oder Wissensvermittlungsauftrag. Es geht darum, über Schule hinaus Gelegenheiten zu schaffen, junge

Menschen (Subjekte) für eine offene und demokratische Gesellschaft fit zu machen, weil sie aufgenommen haben, eigenverantwortlich und sozial verantwortlich zu entscheiden und zu handeln. Nur wenige Einrichtungen, in denen sich Kinder und Jugendliche regelmäßig aufhalten, sind in der Lage, abseits von Leistungskonkurrenz, Konsumzwang, Erfahrungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis zu ermöglichen. Und genau daran ist bei der Bestimmung eines Bildungsbegriffs in der Kinder- und Jugendarbeit anzusetzen. Angereichert durch Begriffe und Begriffswelten wie (Sozial-)Raumaneignung und -orientierung (Deinet 1992; Deinet/Krisch 2002), die Entwicklung und Reflexion von Geschlechtsidentität und Geschlechterverhältnissen (Rose 2005), Konfliktfähigkeit (Müller 1993), Partizipation, Mitbestimmung und Mitgestaltung durch junge Menschen in pädagogischen Einrichtungen und in der politischen Öffentlichkeit (vgl. Honisch u.a. 2003/2004/2005), Jugendkulturen und Peers (EU-Strategie 2010), informelle Bildung (Rauschenbach 2006), Schule und Bildungslandschaften (Brenner 1999) ergibt sich ein fachlicher Kontext für einen Bildungsbegriff als *Bildungsorientierte Praxis der Kinder- und Jugendarbeit*. Die einzelnen Elemente sind im folgenden Schaubild²³ angeordnet und zusammengefasst.

²³ Diese Zusammenfassung entspricht einer Arbeit mit Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit in Hannover, welche ich maßgeblich 2009 als Moderator dieser AG und Inputgeber im Vorfeld bearbeitet habe. Die Arbeitsgruppe hatte im Rahmen der Neuorganisation der Kinder- und Jugendarbeit in Hannover den Auftrag, Vorstellungen von Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit aufzuzeigen. Die Grundstruktur geht zurück auf einen Input von Stefan Königter in Anlehnung an Stefan Sting. Die Anordnung der Elemente ist mein Ergebnis. Für diese Arbeit habe ich eine Spezifizierung vorgenommen, um mit meiner theoretischen Hinführung Kongruenz herzustellen.

Übersicht 9: Bildungsbegriff in der Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsorientiertes Praxisfeld



4.9 Der Bildungsbegriff in der Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsorientiertes Praxisfeld

Im Schaubild sind Elemente enthalten, die aus den vorstehenden theoretischen Zusammenhängen herzuleiten sind, was auch einer Zusammenfassung des Kapitels 3.5. *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit* gleich kommt. Das Verständnis, Bildung vom Subjekt aus zu denken, entspricht dem Bildungsverstehen der Kinder- und Jugendarbeit im Gegensatz zu einer Vorstellung von Bildung, die diese von den gesellschaftlichen Anforderungen an Jugendliche aus denkt und die formellen Bildungsaspekte herausstellt. Die Prozessorientierung und ihre Ergebnisoffenheit und die Selbstbildung und Selbstsozialisation als ein lebenslanger Prozess, in dessen Verlauf sich Identitäten verändern können, gelten in der Kinder- und Jugendarbeit als Konsens. Im Kern des Bildungsbegriffs der Kinder- und Jugendarbeit ist das Axiom der Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen in nicht-formalen und informalen Bildungssettings platziert. Zum Standard gehört auch die Beachtung von Geschlechterdifferenzierung und Diversity. Viel stärker als bisher ist die Verwobenheit verschiedener Merkmale von Kindern und Jugendlichen wie Ethnizität, Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Schicht oder Klasse, über Geschlecht und Diversity hinaus, in der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit zu reflektieren (Intersektionalität). Aus der Ontologie der Subjektentwicklung als Wechselwirkung auf reale gesellschaftliche Verhältnisse bilden Selbstsozialisation und Emanzipation ebenfalls zentrale Merkmale. Sie lassen sich ohne Partizipation der Subjekte nicht realisieren. Der Reflex auf den gesellschaftlichen emanzipativen Kontext berücksichtigt die Anforderung nach außerschulischer politischer Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Insofern ist sie ebenfalls zentral angesiedelt. Ohne die Raumorientierung und Rauman eignung sind die territorialen Entwicklungsmöglichkeiten junger Menschen nicht denkbar. Auf der Zweiten Schale des Modells findet sich die Trias von Selbstbildung, Pädagogische Professionalität und Bildungsgesellschaft, die gleichsam jeweils ein sehr differenziertes Segment bilden. Je weiter nach außen das Modell entwickelt wird, desto konkreter sind die Elemente für die Praxis darstellbar. Selbstbildung, Pädagogische Professionalität der Fachkräfte und Bildungstopografie (Bildungskontinuum) in der Stadtgesellschaft bilden die Grundfiguren.

(a) Segment *Selbstbildung der Kinder- und Jugendlichen*. Facette *Geselligkeit*: Zentrale Grundlage jeder Kinder- und Jugendarbeit sind Bildungsprozesse innerhalb sozialer Milieus. Im Jugendzentrum und in Jugendverbänden beispielsweise besteht die Möglichkeit, mit anderen Milieus und anderen Generationen in Kontakt zu kommen. Im Feld

der Kinder- und Jugendarbeit inszenieren sich Formen von Bildung, die sich einer Verwertungslogik und einer Funktionalisierung entziehen. Bedeutungsvoll daran ist die Selbstbildung und Selbstentfaltung ohne vorgegebene Zielsetzung. Medien, Sport und Musik werden entweder konsumiert und/oder als Bildungs- und Entwicklungsinstrumente aufgenommen. Facette *Biografie*: Fachkräfte nehmen die einzelnen Jugendlichen und ihre Biografie in den Blick. So verstanden ist Bildung ein lebenslanger Prozess und eingebettet in einem individuellen Lebenslauf. Auch wenn Bildung in Auseinandersetzung mit anderen stattfindet (als Co-Produktion in der Kinder- und Jugendarbeit bspw.), bleibt es doch ein Prozess einer einzelnen Person, eines Subjekts. Die Biografie wird durch den lebensweltlichen Zusammenhang geprägt: die Familie spielt eine entscheidende Rolle, aber auch die Herkunftskultur, der Sozialraum, in dem Menschen leben, die Geschlechterrollen, mit denen sie konfrontiert werden usw. Facette *Bewältigung*: Bildung ist immer rückgebunden an gesellschaftliche Verhältnisse. Diese zeichnen sich durch soziale Ungleichheit aus. Bildungschancen von Zuwanderern sind in Deutschland, aber auch in anderen EU-Ländern deutlich schlechter als von Einheimischen. Je nach sozialem Ort innerhalb der gesellschaftlichen Matrix bilden Jugendliche unterschiedliche Bewältigungsmuster aus. Es geht vielfach um die kulturellen Unterschiede. Auch geschlechtsspezifische Unterschiede sind von zentraler Bedeutung, z.B. unterscheidet sich der Übergang von jungen Frauen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erheblich von dem junger Männer.

(b) Segment *Pädagogische Professionalität der Fachkräfte*. Facette *Arbeitsbeziehungen und Reflexivität*: Im Zentrum jeder Kinder- und Jugendarbeit steht der Aufbau gelungener (Arbeits-)Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen. Dies unterscheidet die Rolle der Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit von anderen Professionellen. Kinder- und Jugendarbeit ist Beziehungsarbeit. Aufgrund des Handlungsprinzips Freiwilligkeit der Teilnahme ist in der Arbeitsbeziehung eine Gleichheit angelegt, in der es eine geringere Machtasymmetrie als in anderen pädagogischen Handlungsfeldern gibt. Gleichwohl sind die Pädagoginnen und Pädagogen „Andere“. Sie agieren also als „Andere unter Gleichen“. Diese spannungsreiche Rolle gilt es zu reflektieren und die unterschiedlichen Beziehungsformen und Rollenanforderungen im Blick zu behalten. Dazu bedarf es Reflexion, Supervision, kollegiale Beratung, kommunikative Handlungsfähigkeit und ein Diskursverständnis. Facette *Wahrnehmen Können und Impulse aufnehmen*: Da die Selbstbildungsprozesse im Mittelpunkt stehen, geht es darum, diese Wahrnehmen zu können (die Szene lesen). Diese aufzunehmen, daran teilzunehmen

und eigene Akzente zu setzen, ist eine Kernkompetenz der Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit. Um nicht vorschnell eine vorgefertigte Interpretationsfolie zu bilden, bedarf es Instrumente zur Schärfung und Reflexion der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit. Facette *Sozialpädagogische Arena und Angebote sozialräumlich gestalten*: Kinder- und Jugendarbeit ist im Unterschied zu anderen Handlungsfeldern dadurch geprägt, dass sie als Freizeitort ihren Auftrag erst durch die Kinder und Jugendlichen selbst erhält. Dadurch wird die Gestaltung eines sozialen Ortes, an dem Bildungsgelegenheiten sich eröffnen, zentral. Mit dem Begriff „Arena“ ist verbunden, dass dieser viele verschiedene Zentren hat und diese auch im Konflikt zueinander stehen können. Diese Vielfalt und die Spannungen innerhalb der Arena sind wünschenswert (performances): Sie spiegeln die Vielfalt der Jugendlichen wieder. Es geht darum, einen „offenen“ Raum herzustellen, was bedeutet: Kein Kind, kein Jugendlicher darf durch die Gestaltung der Arena ausgeschlossen werden. Kinder- und Jugendarbeit kann sich nicht nur auf die Raumgestaltung zurückziehen, sondern muss auch gezielt zusammen mit den Kindern und Jugendlichen Angebote entwickeln, die als Highlights für die Entwicklung einer gemeinsamen Kultur wichtig sind.

(c) *Segment Bildungstopografie und Bildungsgesellschaft. Facette Netzwerke im Sozialraum mitgestalten*: Dazu gehören Orte und Einrichtungen, die explizit für sich einen Bildungsauftrag reklamieren und solche Orte, an denen informelle Bildung tagtäglich passiert: Parks, Bushaltestellen usw. Darüber hinaus gilt es die verschiedenen Akteure miteinander ins Gespräch zu bringen und Netzwerke zu etablieren. Facette *Voice-Funktion wahrnehmen und Anerkennung informeller Bildung fördern*: Es gilt, die spezifische Perspektive auf Kinder und Jugendliche, die die Kinder- und Jugendarbeit mitbringt, stark zu machen und damit auch den Kindern und Jugendlichen und ihren Anliegen Gehör zu verschaffen. Dabei geht es aus einer Bildungsperspektive vor allem darum, die informellen Bildungsprozesse sichtbar zu machen und dafür die Anerkennung zu erhöhen. Facette *Konkrete Kooperation mit Schule und anderen Bildungseinrichtungen*: Dabei gilt es, sich im Rahmen der Kooperation auf eine gegenseitige Anerkennung unterschiedlicher Sichtweisen auf Bildung zu verständigen, um Raum für unterschiedliche Bildungskonzepte zu schaffen. Da die Bildung in der Schule eine der zentralen Bewältigungsaufgaben für Kinder und Jugendliche darstellt, ist es wichtig für die Kinder- und Jugendarbeit, diese Bewältigungsaufgabe aufzunehmen und entsprechend auch die Übergänge mitzugestalten.

5. Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zur Ganztagschule – Eine Einführung in die Thematik

Die Ganztagschule hat die gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen erreicht. Noch nie gab es so viele Nennungen in der Datenbank des Fachinformationssystems Bildung (FIS-Bildung) wie bisher zum Schlagwort Ganztagschule. Eine Recherche im Fachportal Bildung (http://www.fachportalpaedagogik.de/fis_bildung) am 01.01.2013 ergibt 2.590 Treffer. Im Jahr 1980 waren es 35 Anzeigen, 57 Treffer 1990 und 27 im Jahr 2000. Den ersten Anstieg gibt es 2005: 257 Treffer. (vgl. Holtappels u.a. 2007: 37) Das Interesse an Projektberichten und Forschungsergebnissen wird begleitet von nicht zu Unrecht erhobenen Zweifeln an der Höhe der Ausgaben zur Aufrechterhaltung eines Schulsystems, das sich „angesichts der existierenden Kritik wie auch der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien die Frage gefallen lassen muss, ob Schule radikal zugunsten von nichtschulischen *Kompetenzvermittlungsorten* rückzubauen ist“. (Nörber 2002) Bereits 1972 stellte Ivan Illich die These einer „Entschulung der Gesellschaft“ in seinem gleichlautenden Buch zur Diskussion. Illich entwickelt dabei eine Vorstellung von Lernorten (Schule) als „gesellige und kommunikative Einrichtungen“, zu denen alle, die ein lebenslang lernen wollen, auch Zugang erhalten. Diese Vorstellung von „Lebenslangem Lernen“ löste in der Bundesrepublik eine heftige und von Empörung begleitete Diskussion aus. Die Antwort auf die Frage, ob Schule zugunsten nichtschulischer Kompetenzvermittlungsorte zurückzubauen ist, wird umso bedeutender, je mehr Ganztagschulen in der Bundesrepublik Deutschland eingeführt werden. In den Jahren 2002 bis 2005 stieg die Anzahl der Verwaltungseinheiten mit ganztägigem Betrieb in der Bundesrepublik Deutschland von 4.951 um 3.275 auf insgesamt 8.226, was einer Steigerung von 16,8% auf 28,3 % entspricht. (Holtappels u. a. 2007: 16) Im selben Zeitraum stieg der Anteil der Ganztagschülerinnen und -schüler von 10 % auf 17 %. (a.a.O.: 21) Der Schwerpunkt, der aus den IZBB-Mittel geförderten Schulen,²⁴ liegt bei den Grundschulen mit 2.043 Einheiten (allein 1.279 in NRW). Danach folgen die Haupt- und Realschulen mit 806 Einheiten (ohne Gesamtschulen). Gymnasien und Gesamtschulen stellen einen Anteil von 570 Einheiten dar (a.a.O.: 23). Auf Basis dieses Trends ist eine explizite Antwort auf die zugegebenermaßen provokante Frage von Nörber nicht mehr erforderlich. Die Ganztagschule wird bedarfsorientiert eingeführt. Kinder-

²⁴ Bund und Länder haben am 12. Mai 2003 gemeinsam die Verwaltungsvereinbarung zum Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" unterzeichnet. Jede achte allgemein bildende Schule soll zu einer Ganztagschule ausgebaut werden. Der Bund stellte den Ländern bis zum Jahr 2007 insgesamt 4 Milliarden Euro für den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen zur Verfügung. Damit soll ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagschulen in ganz Deutschland geschaffen werden. Mittel für den Umbau oder die Ausstattung erhalten die Schulen zu 90 Prozent von der Bundesregierung, den Rest finanzieren Länder und Kommunen.

und Jugendarbeit befindet sich „gezwungenermaßen“ auf dem Weg in die Beteiligung an der Ganztagschule, was Fragen nach den Auswirkungen in ihren Kernbereichen aufwirft und nach ihrer Zukunftsfähigkeit.

Die Steigerung der Einführung der Ganztagschule und die Zunahme der Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern sowie deren Familien ihr gegenüber forciert die Debatte um die Notwendigkeit sozialpädagogischer Bildung in Ganztagschulen. In diesem Kontext geht es um die Veränderung der Schule als Institution, die einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf leistet und - so die Erwartung an die Kinder- und Jugendarbeit - auch um deren Öffnung zur Schule hin. Beide Institutionen wirken, wenn auch unterschiedlich gewichtet und beauftragt, in der Sphäre öffentlicher Bildung und Erziehung. Schule hat vorrangig die Aufgabe, durch Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten kognitiver Ausrichtung, Kinder und Jugendliche zu fördern, während Sozialpädagogik dazu beiträgt, die von Leistungs- aber auch Normenerwartungen Abweichenden zu (re-)integrieren. (vgl. Homfeldt 2004: 41) Diese Auffassung stammt aus den Anfängen der Geschichte der Sozialpädagogik als Disziplin und Profession. In ihrer Schrift „Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie“ fordert Gudrun Bäumer 1929: „Es ist die Aufgabe der Sozialpädagogik, die Mittel weitsichtig vorauswirkender Organisation dafür einzusetzen, dass das Leben der Jugend bildend sei. Das ist die wahrhaftig nicht hoffnungslose Aufgabe, der neue positive Sinn der Sozialpädagogik“. Sie führt weiter aus, dass „unter Sozialpädagogik [...] verstanden wird, alles, was Erziehung, aber nicht Familie und nicht Schule ist.“ (Bäumer 1929)

Sich dafür einzusetzen und zu arbeiten, dass das Leben von Kindern und Jugendlichen heute bildend ist, erfordert entsprechende Angebote der Kinder- und Jugendarbeit und der Schule. Dabei geht es auch darum, der Aufforderung des Sich-Einmischen und Gestalten der sozialen und räumlichen Verhältnisse, in denen sie leben, zum Recht zu verhelfen, weil jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit hat. (vgl. § 1 SGB VIII) Das ist die umfassende Aufgabe, die nicht durch neue Lehr- und Lernprozesse, gewissermaßen durch eine neue „Didaktik“, einzulösen ist, sondern Beiträge zur Gestaltung von „positiven Lebensbedingungen für junge Menschen sowie zur

Schaffung einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt“²⁵ erfordert. Hierzu ist die Gestaltung einer entsprechenden Kinder- und Jugendpolitik unverzichtbar.

Dieser Anspruch des SGB VIII aus der allgemeinen Vorschrift des ersten Kapitels weist Parallelen zu der Forderung von Alice Salomon, Wegbegleiterin Gudrun Bäumers: „Bildung und Gestaltung von Lebensverhältnissen gehören zusammen mit Sozialreformen verschränkt.“ Bis heute hat sich die Orientierung auf die Lebenswelt (Hans Thiersch 1992 u. 1993) als zentralen Begriff sozialpädagogischen Denkens und Handelns in der Kinder- und Jugendhilfe durchgesetzt. Insofern ist der Erhalt und Ausbau einer positiven Umwelt und die Auseinandersetzung mit derselben durch Schaffung von Anregungsmilieus und Gelegenheitsstrukturen ein Ziel lebensweltorientierter Jugendarbeit. Die Jugendverbände und die Offene Kinder- und Jugendarbeit stellen Bildungsorte außerhalb von Schule zur Verfügung. Der Frage, inwieweit deren Expertise und Praxis im Kontext der Gestaltung von Ganztagschule gefragt sind und ob die Augenhöhe hergestellt werden kann, geht diese Studie nach.

In der Fachdiskussion werden vor allem sechs Aspekte zur Positionierung der Kinder- und Jugendarbeit der Schule gegenüber diskutiert (vgl. Honisch 2003):

(1) Die *Perspektive*, der Blick der Jugendhilfe auf die Schule, hat sich von der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung von Stresserfahrungen im Sinne der Kompensation dieser in zwei Richtungen entwickelt: erstens gerät die Lebenswelt in den Fokus der Hilfen und zweitens gilt die schulische Bildungskarriere als wichtigster Meilenstein für die Herstellung einer gelungenen Biografie. Der Grund für diese Verschiebung liegt im Wandel der die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen betreffenden Bedingungen des Aufwachsens. Es findet eine verschärfte soziale Auslese durch vorherrschende Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik statt; außerdem verändert sich die Familienkindheit zur Risikokindheit. Stehen zu Beginn der 70er Jahre im Rahmen der Jugendhilfe in Folge auch der Kinder- und Jugendarbeit kompensatorische Ziele (z.B. Schulsozialarbeit als Entlastung vom Schulstress) im Vordergrund, hat sich zwischenzeitlich die Überzeugung durchgesetzt, dass schulische Bildungskarrieren bzw. -abschlüsse wichtiger denn je für gelungene Biografien sind. Der sozialpädagogische Blick auf die Schülerinnen und Schüler folgt im Kontext Schule genau diesem Primat. In vielen Fällen sind erst die individuellen Lernvoraussetzungen zu schaffen, um persönli-

²⁵ § 1 Abs. 3 Ziff.4 SGB VIII/Kinder- und Jugendhilfegesetz

che Entwicklung und schulischen Erfolg zu ermöglichen. Hier hilft es, an der lebensweltlichen Perspektive anzuknüpfen. In dem Maße allerdings, wie Jugendarbeit sich auf dieses Geschäft schulbezogener Vernetzung einlässt, gerät sie zunehmend in ein Aufgabendilemma, Navigationshilfen zwischen schulischen Leistungsanforderungen und individueller, lebensweltorientierter Unterstützung zu geben. Wenn Jugendarbeit diesen Kontext nicht reflektiert, besteht das Risiko einer Instrumentalisierung von Jugendarbeit durch Schule und damit zu ihrem verlängerten Arm. Die (notwendige) Leistungsorientierung der Schule und ein erweitertes biografie-, alltags- und lebensweltorientiertes Jugendarbeitskonzept zusammen zu bringen, ist ein bisher unbekanntes Unternehmen, weil, wie Hans Thiersch sich im Rahmen dieser Studie in einem Interview geäußert hat, *„die Erreichung der Augenhöhe von Schule und Jugendarbeit ein weiter Weg ist und bestimmt von dem Primat des Schulwesens als Selektions- und Sanktionsinstanz sowie den gesellschaftlich an sie gestellten Erwartungen.“* Inwieweit im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit ein schulbezogener Ansatz möglich ist und welche Bedeutung die Freiwilligkeit in der Teilnahme als grundlegendes Prinzip der Kinder- und Jugendarbeit in diesem Kontext noch erhält, wird im Verlauf dieser Arbeit thematisiert.

(2) Die Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule erfordert *zusätzliche Ressourcen*. Ohne eine Beteiligung örtlicher Träger *in, vor und neben der Schule* (12. Kinder- und Jugendbericht) ist die Einführung der Ganztagschule nicht zu verwirklichen. Ob die vorhandenen personellen und finanziellen Ressourcen der kommunalen Ebene für die Organisation beider Systeme der Ganztagsbildung, Schule und Jugendarbeit, auskömmlich zur Verfügung gestellt werden können, ist gegenwärtig nicht entschieden. Ein die Schule durch sozialpädagogisches Denken bestimmtes erweitertes Konzept, muss finanziell klar sein. Hierzu sind verlässliche Rahmenbedingungen zwischen der Landesebene als Schulträger und Kommunen als die Schule verwaltende Institution zu vereinbaren. Die Veränderungen durch Verlagerung der Kinder- und Jugendarbeit in die Schule lässt erhebliche Konsequenzen für Kinder und Jugendliche erwarten: Kürzung von Öffnungszeiten, Einschränkung der Aktivitäten am Nachmittag und am Abend sowie Reduzierung von Projektangeboten beispielsweise. Die Änderung von Dienstplänen zur Gewährleistung eines zuverlässigen Angebots im Schulkontext könnte zu Konkurrenzen gegenüber den Kernbereichen im Alltag der Kinder- und Jugendarbeit eines Jugendhauses führen.

(3) In einem neuen Arrangement von Jugendarbeit als Kooperationspartner in der Schule sind *Chancen und Grenzen* aufzuzeigen. Die Chance ist, Kindern und Jugendlichen

ein neues Lernarrangement zu ermöglichen, das Auseinandersetzung mit Lebensentwürfen und Weltanschauungen beinhaltet, worauf Schule sonst wenig eingerichtet ist. Ihre Hauptaufgabe ist es, kulturelle Werte, Normen und (Welt-) Wissen zu tradieren. Für lebensweltbezogene Aufmerksamkeit ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber existiert wenig (Beziehungs-)Raum. Für Lehrkräfte und die Kinder und Jugendlichen bringt die Mitarbeit außerschulischer Träger in der Schule die Chance der anderen Perspektive. Schule wird durch mehr außerschulische Bildung - wie sie Kinder- und Jugendarbeit mit ihren Methoden praktiziert - für alle Beteiligten interessanter. Sie haben durch die Anwesenheit sozialpädagogisch kompetenter Fachkräfte Ansprechpartner für Themen aus ihrer Lebenswelt. Die Grenze wäre dort auszumachen, wo Jugendarbeit soweit in Schule aufgeht, dass ihr Profil nicht mehr erkennbar und sie zur Funktion von Schule wird, indem sie ihre Handlungsprinzipien wie Freiwilligkeit und Partizipation beispielsweise aufgibt, weil die Systeme Schule und Jugendarbeit wenig kompatibel und das Größenverhältnis (Finanzen und Personal) kleinere, überwiegend ehrenamtlich arbeitende Verbände und Vereine der Kinder- und Jugendarbeit schnell an ihre Grenzen stoßen lässt. Außerschulische Angebote bleiben, im Schulkontext durchgeführt, Schulveranstaltungen. Alle Handlungsprinzipien der Kinder- und Jugendarbeit (siehe unten) bedürfen im Kontext Schule einer Überprüfung. Es ist zu erwarten, dass sie mit dem Schulkontext nicht vereinbar sind und sowohl Kinder- und Jugendarbeit als auch Schule dabei an ihre Grenzen stoßen. Einen Grenzstein stellt die zeitliche Ausdehnung des Schultags selbst dar. Die Verlängerung des Schulalltags verletzt das Anrecht von Kindern und Jugendlichen auf schulfreie, nicht organisierte, nicht pädagogisierte und unterrichtsfreie Lebensräume und Zeiten.

(4) Die von Seiten der Jugendarbeit immer wieder angemahnte *Kooperation auf gleicher Augenhöhe* ist in formaler Hinsicht eine Illusion: „Was Schule anfasst, wird zur Schule“. Die Verantwortung ist klar geregelt: Die Richtlinienkompetenz und das Bestimmungsrecht liegen bei der Schulleitung. Als kleinerer, strukturell schwächer gestellter Partner hat Jugendarbeit den höheren Legitimationsdruck. Als hinderlich stellen sich persönliche Haltungen heraus, die von biografisch bedingten Antipathien gegenüber dem System Schule bzw. gegenüber dem vermeintlich geringwertigen System Jugendarbeit bestimmt werden. Der jeweils andere Partner könnte als störend empfunden werden, weil er jeweils in manifestierte Einstellungen, Beziehungen und Funktionszuweisungen eindringen könnte. Auf der Handlungsebene ist bereits festzustellen, dass Methoden außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit in die Bildung von Kindern und Jugend-

lichen an Ganztagschulen implementiert werden sollen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 1994 und 2004). Auf Seiten der Jugendarbeit kommen die handelnden Akteure insbesondere aus dem Spektrum freier Träger der Kinder- und Jugendarbeit. Auf Landesebene werden hierzu in allen Bundesländern Regelungen geschaffen und Rahmenvereinbarungen zwischen der Schuladministration und den Verbänden geschlossen. (ausführlich in: Hartnuß und Maykus 2004: 561 ff) Auf kommunaler Ebene werden zwischenzeitlich erhebliche Mittel aufgewendet, insbesondere im Ganztagsgrundschulbereich, den Nachmittag und die Ferienbetreuung abzusichern; zumeist durch Verlagerung von Ressourcen aus den Horten in den Schulnachmittag. Unter dem Aspekt der Entwicklung von Ganztagschulen im Grundschulbereich sind eindeutige Auswirkungen auf die Entwicklung im Hortbereich auszumachen. Diese Entwicklungen lassen Parallelen zu einer Entwicklung im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit erkennen. Die Einrichtung von Ganztagsgrundschulen führt zu einer Verlagerung der qualitativ hoch ausgestatteten Hortangebote in die Ganztagschule. Aus einem für die Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter der Länder Niedersachsen und Bremen erstellten Vergleich entsprechender Konzepte zur Verlagerung von Kinderbetreuungsaktivitäten in die Ganztagsgrundschule aus dem Jahr 2010 in Großstädten Niedersachsens, sind die positiven Grundgedanken, eine Verantwortungsgemeinschaft mit Schule zu bilden und Aspekte von Bildung, Betreuung und Erziehung aufeinander abzustimmen sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern und die Schul- und Jugendhilfeplanung zusammenzuführen, ein Ergebnis. Die Konzepte weisen jedoch klar in Richtung der Auflösung, Verlagerung und Integration der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Horten in die Schule. „In der Regel werden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Horten in Schule bzw. in den neuen Betreuungsformen an der Ganztagsgrundschule eingesetzt. Das Nachmittagsangebot wird sehr vielfältig durch Anbieter aus Sport, Kultur, Jugendarbeit usw. mit Bezug zum Sozialraum rekrutiert. Inwieweit die Mehrheit der Konzepte „Betreuung Light“ darstellen, wäre zu klären.“ (AGJÄ / Honisch 2010) Insofern liegt ein Modell vor, welches auch im Bereich der Jugendarbeit zur Nachahmung empfohlen werden könnte. Es ist eine Arbeitsteilung in den additiv angelegten Konzepten zu erkennen: Schule trägt Verantwortung - Jugendhilfe ist Dienstleister. Die Arbeitsbezüge werden über Verträge und Dienstleistungsvereinbarungen verbindlich hergestellt. Die Förderung wird von den in der Regel erarbeiteten Standards abhängig gemacht. Hier nimmt die Jugendhilfe eine sichtbare Rolle ein (Qualitätswächter?). Es gibt kaum Steuerung vor Ort bzw. in der Schule durch entsprechende „Ent-

wicklungsgruppen“. Das Nachmittagsangebot wird als Studentafel „erzeugt“. Die Kommunen wenden erhebliche Mittel auf: Zwischen 1,4 und 2 Millionen Euro für die Förderung dieser Plätze, teilweise im Tausch gegen die Hortversorgung. Die Verknüpfung der finanziellen Ausstattung mit der Qualität des Betreuungsangebots ist zulässig und wirft die Frage auf, ob nicht doch eine „Light-Pädagogik“ etabliert wird. Dies verbindet sich auch mit der Kontinuität des eingesetzten Personals im Sinne der Schaffung von Verbindlichkeit in den Beziehungen. Der Anspruch und Bedeutungszuwachs der außerschulischen Bildung droht von Schule assimiliert zu werden. Hier ergeben sich Ansatzpunkte für eine „neue Bildungsdebatte“ im Lande, die auch angemessener Förderung durch das Land zur Folge haben muss. Im Thema Ganztagsgrundschule steckt Zukunft, fast erscheint es so, als sei vielerorts eine Entscheidung gefallen, die Schule zum Ort der Tagesbetreuung zu machen und Jugendhilfe als Dienstleister zu beteiligen. (vgl. ebenda) Die kommunale Jugendarbeit ist in dieser Konsequenz bis auf Übernahme von Verantwortung in den Ferien bisher im Alltag nicht involviert.

(5) *Erforderliche Ressourcen zur Konsolidierung der öffentlichen Haushalte und mangelnder professioneller Selbstwert* bedingt durch das Fehlen einer exklusiven und eigenständigen professionellen Kontur der Kinder- und Jugendarbeit aufgrund einer fehlenden speziellen Ausbildung, die primär oder wesentlich für Tätigkeiten in der Kinder- und Jugendarbeit oder der Jugendverbandsarbeit qualifiziert, erweisen sie sich als Einfallstor für Haushaltskonsolidierungsprozesse. (Thole 2001, auch Scherr 2003) Damit erzielt die Kinder- und Jugendarbeit im Zusammenhang mit der bundesweit geführten Debatte zur Finanzierung der Jugendhilfe und Heranziehung von Ressourcen der Kinder- und Jugendarbeit zur Reduzierung von Finanzierungslücken öffentlicher Haushalte zusätzlich besondere Aufmerksamkeit. Christian Pfeiffer fordert in diesem Zusammenhang 2006, die Jugendzentren abzuschaffen und in die Schule zu verlegen. Aus Gründen der Legitimation liegt nahe, dass Kinder- und Jugendarbeit als Institution sich den politischen Erwartungen gegenüber – in diesem Fall der Beteiligung an Ganztagschule – konform verhält. Schließlich geht es nicht ohne

(6) *Reflexivität und Feinjustierung* der Praxis von Schule und Kinder- und Jugendarbeit als neben der Familie und den Peers für die Persönlichkeitsentwicklung zuständigen Sozialisationsagenturen. Beide Institutionen sind aufgefordert, Kindern und Jugendlichen genügend Gelegenheiten für Gesellungs- und Engagementformen außerhalb formeller Bildungssettings zu ermöglichen, die sie selbst arrangieren.

Inwieweit es Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit durch die Kooperation mit Schule an einem ihr naturgemäß fremden Ort gelingt, nachhaltige Potenziale im Blick auf weitere Konzeptionsentwicklungen für die Arbeit außerhalb von Schule zu schöpfen, ist erst noch nachzuweisen.

5.1 PISA und die institutionelle Bildung von Kindern und Jugendlichen

Nicht erstmalig, aber mit neuen Akzenten, steht die Neuausrichtung im Bildungssystem auf der Agenda. In unzähligen Podien, Fachgesprächen und Foren wird seit fast einem Jahrzehnt diskutiert, wie das Bildungssystem neu zu ordnen sei. „Das Thema Bildung beherrscht die öffentliche Diskussion bis in die letzten Talkshows. Eine vergleichbare öffentliche Beachtung von Bildungsfragen hat es lange Zeit nicht mehr gegeben. Man muss schon bis zur Diskussion um die integrierte Gesamtschule in den siebziger Jahren zurückgehen oder bis zur Zeit der so genannten „Bildungskatastrophe“ Ende der sechziger Jahre.“ (Fromm 2001: 169) Diese Debatten werden zyklisch geführt, nämlich immer dann, wenn strukturelle Veränderungen in der Gesellschaft Wandlungen erzeugen. Die Bildungskonzeptionen der Wissensgesellschaft beispielsweise verändern sich mit dem Strukturwandel von Wissen. Unter den Bedingungen der modernisierten Moderne wird ein anderes Wissen gebraucht. „Zwar stehen Erfahrungs- und Erklärungswissen nach wie vor im Vordergrund. Aber zugleich ändern sich die Wissenskonzeptionen und -anforderungen. [...] Konnten für die „Erste Moderne“ die standardisierte Industrieproduktion und die Orientierung an einer Großgruppenvergesellschaftung (Klassen) als entscheidende Bezugspunkte gelten, so verschiebt sich dieses in der „Zweiten Moderne“: Die standardisierte Industrieproduktion wird durch die flexibilisierte Dienstleistungsproduktion als dominanter Bezugspunkt abgelöst.“ (Bonß 2003: 24) Die Ideologie vom flexiblen Menschen, der lernen muss, seine Bindungen zu lösen, um „überall einsetzbar“ zu sein, um sich ökonomisch abzusichern und sich am besten als „Ich-Unternehmen“ organisieren soll (Der flexible Mensch, Richard Sennett 1998, auch Negt 2002), verweist auf die aktuellen Sichtweisen in der Diskussion um Anforderungsprofile der Wirtschaft. Die Zentrale Verschiebung an Wissensanforderungen in diesem gesellschaftlichen Umbruch betrifft die Veränderung des wissenschaftlichen Wissens als eine „absolute Rationalität“ (vgl. Simon 1983) [..], die es ermöglicht, die Welt exakt zu berechnen und [..] Herrschaft über die äußere und innere Natur [..] zu realisieren.“ [...] Wurde Bildung in der Ersten Moderne vorrangig als eine Persönlichkeitsbildung verstanden,

so lässt sie sich unter den Bedingungen der Zweiten Moderne eher als subjektbezogenes Wissensmanagement begreifen.“ (ebenda)

Übersicht 10: Gegenüberstellungen Bildungsvorstellungen der Ersten und Zweiten Moderne (Bonß 2003)

| Bildung als Persönlichkeitsbildung | Bildung als subjektbezogenes Wissensmanagement |
|---|---|
| Entwicklungsorientiert | Prozessorientiert |
| Abschließbar („ausgelernt“) | Unabschließbar („lebenslanges Lernen“) |
| Linear-kumulativ | Vernetzt-reflexiv |
| Sicherheitsorientiert | Unsicherheitsorientiert |
| Gegenstandswissen | Metawissen |
| Fertigkeiten und Kenntnisse | Kompetenzen „Schlüsselqualifikationen“ |
| Eindeutigkeit | Ambivalenz |
| Systematisch | Exemplarisch |
| Textorientiert-sequentiell | Bildorientiert-ganzheitlich |

Die Gegenüberstellung verdeutlicht, dass Bildung und *Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* eine Akzentverschiebung durchlebt und dies weit mehr als vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse zu vermuten ist. „Denn unter den Bedingungen der Zweiten Moderne nimmt Bildung offensichtlich zunehmend die Gestalt eines subjektiven Wissensmanagements an. Dies bedeutet nicht unbedingt das Ende der Persönlichkeitsbildung. Aber die Idee der Persönlichkeit wandelt sich. Denn die Subjektstrukturen werden offener, flexibler und damit auch uneindeutiger, und dies ist kein Zufall, sondern entspricht dem Wandel der Makrostrukturen in den Dimensionen Arbeit, Wissen und Risiko.“ (Bonß 2003: 29) Es stellt sich nun die Frage, wie diese Entwicklungen in handhabbare Lernprozesse transformiert werden können, und hier besteht zweifellos erheblicher Diskussionsbedarf.

Die aktuelle Dynamik um Bildung wurde durch die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie und der bundesinternen Ländervergleichsstudie ausgelöst. Ins Zentrum gerieten die schulischen Leistungen. Für eine breite Öffentlichkeit wurden mit den vorgelegten Befunden erstmals die Stärken, insbesondere aber die Schwächen deutscher Schulen und ihrer Schülerinnen und Schüler in zentralen Kompetenzbereichen offenkundig. (vgl. Lindner u.a. 2003: 7) PISA wiederholt sein Erhebungsprogramm alle drei Jahre - so sieht es die OECD vor. In Zukunft wird die Studie zu einem Frühwarnsystem für das

Bildungssystem ausgebaut, das rechtzeitig anzeigt, in welche Richtung sich Kompetenzen, Unterricht und schulische Lehr-Lernprozesse verändern (sollen).

Studien zur *Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich* sind im Grundgesetz (Artikel 91b) als Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern verankert. Hierin zeigt sich die Bedeutung eines Vergleichs der schulischen Bildung im föderalen System der Bundesrepublik. Schon vor der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse zog die Bildungspolitik erste Konsequenzen zum Zustand der Schulischen Bildung. Mit ihrem Konstanzer Beschluss schaffte die Kultusministerkonferenz bereits 1997 ein systematisches und länderübergreifendes Bildungsmonitoring, das sowohl die Beteiligung an internationalen Schulleistungsvergleichen als auch Vergleichsstudien innerhalb Deutschlands vorsah. „Die Vergleichsstudien sollten vorrangig auf die Entwicklung grundlegender Kompetenzen ausgerichtet werden, die Schülerinnen und Schüler zu einer gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben befähigen. [...] Im Hinblick auf die Anforderungen in der Arbeits- und Berufswelt ist darüber hinaus die Lehrausbildung übergreifender personaler und sozialer Kompetenzen (sogenannter Schlüsselqualifikationen) wie zum Beispiel Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zu problemlösendem Denken und zu selbständigem Handeln besonders zu berücksichtigen.“ (KMK 1997) Tatsächlich sind einmalige Erhebungen, das heißt Querschnittsstudien, wie es jede einzelne PISA-Erhebung ist, kaum geeignet, nach Ursachen zu forschen und Wirkungen möglicher Maßnahmen abzuschätzen. Zu vielfältig sind die Faktoren, die auf den verschiedenen Ebenen der Länder von den individuellen Bedingungen über Familie, Unterricht, Schule, Bildungssystem bis hin zum kulturellen Kontext wirken. In der Folge konnten diese Vergleichsstudien der Institution Schule daher lediglich interne und externe Evaluation, Schulinspektionen, Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht, Berichtssysteme auf verschiedenen Ebenen bis hin zur nationalen Bildungsberichterstattung, Bildungsstandards und die Eigenverantwortung der einzelnen Schule bescheren. Für das sonst eher geschlossene System bedeutet dies einen großen Schritt in Richtung Transparenz im Schulgeschehen. Seitdem werden, wie das Internetportal "Innovative Projekte im Bildungsbereich" des Deutschen Bildungsservers dokumentiert, Dutzende von Projekten umgesetzt. ([www. Bildungsserver.de/Innovationsportal](http://www.Bildungserver.de/Innovationsportal)) Wo die Bildungspolitik ihre stärksten Akzente setzt, zeigt die Verteilung dieser Projekte auf die sieben Handlungsfelder. (1) Maßnahmen zur Stärkung des Bildungsauftrags der Kinder-

tagesstätten, (2) Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule unter anderem mit dem Ziel der frühzeitigeren Einschulung, (3) Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und zur durchgängigen Verbesserung der Lesekompetenz, (4) Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher sowie zur Förderung von Begabten, (5) Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie einer ergebnisorientierten Evaluation, (6) Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Erzieher- und Lehrtätigkeit, und (7) Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten. Inzwischen ist ein achttes Handlungsfeld dazu gekommen: (8) Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus und der Elternarbeit in Kindertagesstätten. (ebenda)

Auch wenn die Klassifikation nicht immer eindeutig und die Darstellung im Internet vermutlich nicht erschöpfend ist, lassen sich doch zwei Gruppen bilden: Die Mehrzahl der erfassten innovativen Projekte betrifft die Verbesserung der Sprachkompetenz, Förderung bildungsbenachteiligter Kinder sowie Professionalisierung der Lehrertätigkeit. Sie zielen also unmittelbar auf pädagogisches Handeln mit einem Schwerpunkt in der individuellen Förderung. Der etwas kleinere Teil der Projekte betrifft Qualitätssicherung und Evaluation, Ausbau von Ganztagsangeboten und Verbesserung der Grundschulbildung sowie die Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule. (vgl. Deutscher Bildungsserver, auch Klieme 2010) Keines der Programme hatte letztlich die Reichweite, um die nationale Schullandschaft zu prägen. Alle Programme leben von der Freiwilligkeit der Teilnahme und ihrem Modellcharakter.

Die bundesweite Längsschnittstudie StEG mit drei Erhebungswellen (2005, 2007 und 2009) trifft im Abschlussbericht eine zentrale Aussage zur Qualität der Angebote in der Ganztagschule und zur Akzeptanz durch die Schülerinnen und Schüler. Der veröffentlichte Bericht (Klieme, Fischer, Holtappels, Rauschenbach & Stecher, 2010) benennt als einen zentralen Befund, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten nur dann zur Verbesserung von Schulleistungen beiträgt, wenn die pädagogische Qualität der Angebote - also Strukturiertheit, motivierendes Lernklima, herausfordernde Aktivitäten, Differenzierungsmaßnahmen und hohe Partizipation der Schülerinnen und Schüler - ausrei-

chend hoch ist. „Längere Schulöffnungszeiten alleine reichen – zumindest im Rahmen der derzeitigen, sehr breit gefächerten Alltagspraxis – meist nicht aus, um spezifische Förderung zu leisten. Die Studie macht vielmehr deutlich, dass die Qualität der Schule und der Angebote einflussreich ist. Kritische Größen sind insbesondere Schulqualitätsmerkmale wie die Sozialbeziehungen in der Schule, die im Unterricht eingesetzten Lehrmethoden und die wahrgenommene Qualität der Angebote. Qualität charakterisiert sich dadurch, dass ein Angebot das Interesse der Schülerinnen und Schüler weckt, an ihrem Vorwissen anknüpft und ihnen Partizipationsmöglichkeiten bietet. Dass nicht alle an StEG beteiligten Schulen diese Qualitätsansprüche gleichermaßen erfüllen, führt dazu, dass in der Studie oft nur sehr kleine Effekte der Ganztagsbeteiligung gefunden werden. Die Ergebnisse belegen aber, dass der Ganztagsunterricht wirken kann, wenn die Schulen ihr Potenzial nutzen, etwa verstärkt individuelle Lehrmethoden anwenden oder bei der pädagogischen Ausgestaltung ihrer Angebote auf Qualität achten.“ (Klieme u.a. 2010: 16) Insofern schreibt der Bericht der Schule ins Stammbuch, ihre Möglichkeiten besser und überhaupt auszuschöpfen. Es wird an Schulen nach PISA die Erwartung herangetragen, mehr den einzelnen Schüler und die Schülerin im Fokus des Lerngeschehens in den Blick zu nehmen. Ein Zeitraum von zehn Jahren scheint offensichtlich nicht auszureichen, die nationale Schullandschaft neu zu prägen und eine Begeisterung für die Ganztagschule insbesondere auch bei älteren Schülerinnen und Schülern zu wecken. „An den Ganztagschulen, die zur ersten Erhebungswelle 2005 in der offenen Form organisiert waren, gaben nur knapp 18 Prozent der Befragten zu jedem der drei Befragungszeitpunkte an, Ganztagsangebote in Anspruch zu nehmen. Die Teilnahme nimmt von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe ab, wobei sich der deutlichste Bruch zwischen der 5. und der 7. Klasse zeigt. [...] Auf einer Skala von 1 (klar unzufrieden) bis 4 (klar zufrieden) liegt der Durchschnittswert der Urteile aller Fünftklässlerinnen und Fünftklässler im positiven Bereich (>2,5). Der Durchschnittswert der Schülerinnen und Schüler in den 7. und 9. Klassen fällt dagegen leicht negativ aus.“ (a.a.O.: 11, 26) In den Ergebnissen der StEG-Studie (www.projekt-steg.de) findet sich kein Hinweis auf die Beteiligung der Kinder und Jugendarbeit.

Es ist auffällig, dass bis heute die bildungspolitische Dynamik, die mit der kompletten Veröffentlichung der StEG-Studie im Frühjahr 2011 noch mehr Fahrt aufnehmen wird, sich auf den Ort der Schule beschränkt. Die Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere die Kinder- und Jugendarbeit, werden (mit wenigen Ausnahmen) in den Neuentwurf des

Bildungssystems weiterhin so gut wie gar nicht einbezogen. Die Schule, das duale Ausbildungssystem und die Hochschullandschaft bleiben im Zentrum der gesellschafts- bzw. bildungspolitischen Aufmerksamkeit. Die Kinder- und Jugendarbeit erscheint in dieser Perspektive nicht. Die Erklärung aus Bonn, Berlin und Leipzig, vom 10. Juli 2002 des *Bundesjugendkuratorium (BJK)*, der *Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht und Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ)* zu Bildungsfragen, die als die Leipziger Thesen („Bildung ist mehr als Schule“) publiziert wurden, und die sehr beachtete Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums ein halbes Jahr zuvor, scheinen inzwischen verblasst.

5.2 Bildung ist mehr als Schule

Obwohl die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit nicht im Fokus bildungspolitischen Denkens steht, vegetiert sie nicht im Schatten der großen bildungspolitischen Themen. Wie kein anderes pädagogisches Handlungsfeld steht sie im Zentrum öffentlicher, politischer und fachinterner Bewertung. Sie hat gegenüber den gesellschaftlichen Öffentlichkeiten jeweils aufs Neue deutlich zu machen, mit welchen Mitteln, Formen und inhaltlichen Angeboten sie Kindern und Jugendlichen hilft, in der Gesellschaft einen Platz einzunehmen. Diese Stellung ergibt sich aus ihrer Geschichte einerseits (s.o.) und wurde durch Erklärungen von bundesweiter Beachtung, die nach der ersten PISA Veröffentlichung publiziert wurden, andererseits gestärkt. Auch wenn dies nun fast zehn Jahre her ist, erscheint eine Rückgriff auf die „Streitschrift“ und die „Leipziger Thesen“ gerade im Kontext der Frage nach der Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit hilfreich, weil sie das Alleinstellungsmerkmal der Zuständigkeit für Bildung der Schule zurecht relativiert. Die beiden folgenden Exkurse sind jeweils Zusammenfassungen der umfangreichen Erklärungen.

5.2.1 Exkurs: Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe

Im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums haben Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto und Ursula Rabe-Kleberg (2001) die Streitschrift zur „Sicherung der Zukunftsfähigkeit durch ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“ als eine Antwort auf die ersten Ergebnisse der PISA-Studie verfasst. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass Schüle-

rinnen und Schülern aller Jahrgänge Kompetenzen fehlen und sie im Ländervergleich auf die hinteren Plätze verwiesen wurden. Arbeitgeberverbände beklagen einen gravierenden Leistungsverfall bei Lehrlingen und Auszubildenden, besonders im Rechnen, im sprachlichen Ausdrucksvermögen und in der Rechtschreibung. Ebenso kommen die persönlichkeitsformenden, kreativen und künstlerischen Elemente von Bildung viel zu kurz und werden immer nachrangiger eingestuft. Bildung wird in dieser Erklärung nicht nur als „der entscheidende Rohstoff und die grundlegende Bedingung für individuellen Lebenserfolg einerseits, ökonomische Zukunft, Wettbewerbsfähigkeit und gesellschaftlichen Wohlstand andererseits gesehen [...], sondern auch als die unerlässliche Grundlage und lebenslanges Erfordernis der Lebensführung und Lebensbewältigung der Menschen.“ (ebenda) Der Zusammenhang zwischen Verfügbarkeit über soziale Ressourcen und gelingender Bildung wird in dieser Erklärung deutlich konstatiert. Die Zweckmäßigkeit und Verwertbarkeit von Bildungsprozessen in einer an sich globalisierende Wirtschaft wird kritisch bewertet, genauso wie die alleinige Priorisierung auf das schulische, hochschulische und ausbildungsbezogene formelle Bildungsgeschehen. Dabei wird die Vielgestaltigkeit von Bildungsprozessen außer Acht gelassen. Diejenigen, die in der Konkurrenz um Qualifikationen und Kompetenzen den wachsenden Herausforderungen, Verunsicherungen und dem Leistungsdruck nicht standhalten können, bedürfen der entsprechenden Unterstützung auch der Kinder- und Jugendhilfe. „Schließlich müssen Jugendhilfe und Jugendpolitik im Rahmen von anwaltschaftlicher Interessenvertretung dafür Sorge tragen, dass Benachteiligungen erkannt und abgebaut werden, damit Bildung der Selbstentfaltung des Individuums und der Humanisierung und Demokratisierung der Gesellschaft dient.“ (ebenda) Aufgrund der bislang vorliegenden Erkenntnisse, ist anzunehmen, dass die Gesellschaft der Zukunft eine *Wissensgesellschaft* und gleichzeitig eine *Risikogesellschaft* bleibt. Auch weiterhin eine *Arbeitsgesellschaft*, der die Arbeit zwar nicht ausgegangen ist, in der aber immer höhere Anforderungen an die Menschen gestellt werden, dabei zu sein. Insofern muss es darum gehen, komplexe Kompetenzen der individuellen Lebensführung und des sozialen Zusammenlebens zu erwerben, um entsprechend handeln zu können.

Für Kinder und Jugendliche wird Bildung auch für die *alltägliche Lebensbewältigung* zur entscheidenden und unverzichtbaren Ressource – insbesondere, wenn „öffentliche Geländer“ als Unterstützung zur Lebensbewältigung weniger zur Verfügung stehen. Deshalb sind für eine gelingende Biographie zunehmend personale Fähigkeiten von Bedeu-

tung. Der „Schonraum“ Kindheit und Jugend zerbröckelt, der "Ernst des Lebens", die gesellschaftlichen Probleme reichen mit ihren Folgen in den Alltag junger Menschen hinein. Die gesellschaftliche Krise hat die Jugendphase erreicht. Bildung ist deshalb viel mehr als Ausbildung und Qualifikationserwerb. Sie ist Voraussetzung dafür, sich in einer komplizierten Welt zu verorten und zu behaupten.

„Moderne Pädagogik spricht mit Bezug auf Bildung deshalb nicht nur von Qualifikation, sondern immer mehr von Lebenskompetenz. Zugang auch zu den Ressourcen und Gelegenheiten solcher personenbezogenen Bildungsprozesse zu erhalten, entscheidet über die eigenen biographischen Möglichkeiten und den weiteren Lebensverlauf.“ (ebenda) Im Kinder- und Jugendalter ist Bildung als "eigensinniger" Prozess des Subjektes von grundlegender Bedeutung für deren Entwicklung und Hineinwachsen in Kultur und Gesellschaft. Sie ist hier zu verstehen als *Anregung aller Kräfte*: kognitive, soziale, emotionale und ästhetische zur *Aneignung der Welt* und zur *Entfaltung der Persönlichkeit*. Dabei gelten alle drei Bildungsformen: *formelle Bildung*, *nicht-formelle Bildung* und *informelle Bildung*. Das Bundesjugendkuratorium führt aus, dass „*Bildungspolitik zu kurz greift, wenn sie nur in formelle Bildung investiert und die anderen Bereiche übergeht.*“ (ebenda) Daher ist eine neue Kooperationsform zwischen den Bildungsinstitutionen wie Familie, Jugendhilfe und Schule zu gründen und die gegenseitige Abschottung aufzugeben. Für die *gesamte* Jugendhilfe bedeutet dies, ihre Bildungspotentiale aufzudecken und zum Bestandteil der Bildungslandschaft zu machen.

Das Bundesjugendkuratorium konstatierte die Konkurrenz zwischen schulischen und sozialpädagogischen Angeboten für Schulkinder am Nachmittag in Folge der Einführung von Ganztagschulen. Dabei sind die jeweils spezifischen Begrenzungen kritisch zu beleuchten und gegebenenfalls zu überwinden. In allen Handlungsfeldern steht die Jugendhilfe vor den Herausforderungen der *Europäisierung und Internationalisierung* der Gesellschaft. Interkulturalität muss an den Lebenslagen von deutschen wie nichtdeutschen jungen Menschen ansetzen. Wenn Jugendhilfe sich konsequent weiter entwickelt, indem sie ihre bisherige Praxis als Bildungspraxis selbstkritisch reflektiert, wird sie junge Menschen in ihrer Handlungskompetenz stärken. Dazu sind Kooperationen erforderlich. Dies bedeutet, sich von der eigenen institutionellen Versäulung zu verabschieden und sich zugleich auf die Fachstandards anderer Bildungsträger einzulassen. In diesem Zusammenhang muss sich Jugendhilfe auch gegenüber Schule neu positio-

nieren. Und zwar so, dass sie ihre Aufgabe, Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung von Herausforderungen in ihrem Lebenslauf weiterhin unterstützen, kann und eine anwaltschaftliche Funktion gemäß § 1 Abs. 3 Nr. 4 SGB VIII/KJHG in scheinbar jugendhilfefernen Politikfeldern wahrnimmt. Wahrnehmung der Interessen von Kindern und Jugendlichen heißt für die Jugendhilfe aber auch, dass sie zum politischen Handeln fähig sein muss. Hier bedarf es einer Intensivierung der Jugendpolitik auf allen parlamentarischen Ebenen in Bund, Ländern und Gemeinden.

Diese Streitschrift enthält im Wesentlichen Argumente für eine Bildung der Jugendhilfe auf Augenhöhe mit der Institution Schule und zwar so, dass das jeweilige Profil in den Handlungsfeldern der Jugendhilfe erhalten bleibt, aber der Verbleib in der Säule überwunden wird. Die Kinder- und Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII) wird allerdings nicht explizit erwähnt. Insofern ist - insbesondere vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschulen - ihre Zukunftsfähigkeit zu hinterfragen, weil sie die größten Auswirkungen verarbeiten muss. Außerdem ist zu fragen, ob sie als Partnerin der Schule akzeptiert wird?

5.2.2 Exkurs: „Die Leipziger Thesen“

Das Bundesjugendkuratorium (BJK), die Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht und die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) veröffentlichen ein halbes Jahr nach der Streitschrift „Die Leipziger Thesen“ (2002). Darin wird die Kinder- und Jugendarbeit als Handlungsfeld der Jugendhilfe explizit im Zusammenhang mit gelingenden Bildungsprozessen außerhalb von Schule genannt. Zentrale Aussage ist, dass *Bildung mehr ist als Schule*. Auch wenn der Institution Schule ein zentraler Stellenwert zukommt, reicht Bildung jedoch weit über Schule hinaus. Bildung hilft *Zukunftsfähigkeit* zu sichern, indem sie nicht allein die Sicherung ökonomischer Perspektiven sondern auch den Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen Rechnung tragen muss (Partizipation). Das deutsche Bildungssystem verstärkt *soziale Ungleichheit*. Von Chancengleichheit im Bildungswesen kann keine Rede sein. Schulerfolg und Bildungsperspektiven sind in hohem Maße durch die soziale Herkunft bestimmt und die *Selektion im Schulsystem* behindert die Förderung des Leistungsstandards für alle Schülerinnen und Schüler durch die soziale Entmischung in „Oben und Unten“. Eine Gesellschaft, die jedoch zuallererst den Eltern die Misere an der Bildung anlastet,

schiebt ihre Verantwortung ab. Ein derartiges Vorgehen lässt die Familie weitgehend mit den strukturell bedingten Defiziten allein und setzt auf private Lösungen.

Chancengleichheit für junge Migrantinnen und Migranten erfordert eine konsequente Verbreitung und Weiterentwicklung von interkultureller Bildung. Und das nicht nur während der Schulzeit. *Bildung endet nicht mit dem Schulabschluss*. Der Übergang in den Beruf muss daher sehr viel stärker in den Blick genommen werden. Berufliche Bildung vermittelt nicht nur Kompetenzen für Erwerbsarbeit bzw. ökonomischen Erfolg, sondern hat auch eine identitätsbildende Funktion im Lebenslauf. Einen grundlegenden schulischen Abschluss und die Möglichkeit einer „zweiten Chance“ in der berufsqualifizierenden Ausbildung sollte zur Maxime des gesellschaftlichen Handelns werden – und zwar für beide Geschlechter. *Geschlechtergerechtigkeit als Bildungsauftrag* muss das Ziel und Handlungsauftrag in allen Bildungsbereichen sein. Das Bildungssystem fördert weiterhin ein geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten, obwohl Mädchen weit über 50% hinaus die besseren Abschlüsse erwerben, was sich in Folge auf dem Arbeitsmarkt insbesondere zu Lasten von Frauen auswirkt.

Kinder- und Jugendhilfe eröffnet ein breites Bildungsangebot. Vor allem in der Differenz zu der Formalisierung schulischer Angebote liegen das spezifische Profil und die Chance der Kinder- und Jugendhilfe, junge Menschen zu erreichen und anzuregen. Jugendhilfe muss sich daher vernetzen. *Bildung erfordert neue Formen der Vernetzung* zwischen Bildungsaufgaben von Familie, Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung sowie entsprechend übergreifenden Verknüpfungen der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und der politischen Verantwortlichkeiten. Längeres Verweilen in der Schule oder bloße Betreuung in außerschulischen Einrichtungen allein bewirken jedoch noch keine höhere Qualität von Bildung. Der flächendeckende *Ausbau der Ganztagschulen* bzw. der Ganztagsbetreuung wird als ein wirksames Mittel angesehen, der Bildungsmisere wirksam zu begegnen. Zielperspektiven sind u.a. mehr Zeit zur Förderung individueller Begabungen und zur Anerkennung und Einbeziehung nicht durch Schule vermittelter Kompetenzen sowie erweiterte Möglichkeiten zum Ausgleich fehlender Ressourcen im familiären Umfeld und zur Förderung politischer Bildung und sozialen Lernens.

5.2.3 Kommunale Bildungslandschaft und Ganztagschule

Der Begriff „Bildungslandschaften“ ist eine Kreation aus Bildung und Landschaft. Insofern ist in dem Begriff auch eine örtliche Ansicht auf Bildung enthalten. Allerdings wird im Gebrauch dieses schillernden Begriffs in der Regel die Summe aller einzelnen Elemente eines (Landschafts-)Bildes vermittelt. In der von Menschenhand geschaffenen Natur steht da jeder Baum für sich, Buschwerk vermittelt sich als Umsäumung eines Weges, der Wiesen und Felder trennt und Zugänge eröffnet. Es entsteht eine Harmonie, die erst auf den zweiten Blick ein System erkennbar werden lässt: Jedes Element in diesem Bild hat eine Funktion zur Aufrechterhaltung des Ganzen. Eigentlich eine schöne Vision für das Zusammenspiel von Bildungseinrichtungen. Im übertragenen Sinne, auf den bildungspolitischen Diskurs bezogen, sind damit die Räume gemeint, die zunächst jeder für sich die (Bildungs-)Landschaft ausmachen: Das Jugendzentrum, die Schule, der Ausbildungsbetrieb, die Berufsschule und Einrichtungen des zweiten Arbeitsmarktes der Jugendberufshilfe und das Buschwerk informeller Treffpunkt. Ob diese Zusammenarbeit gemäß der dem Bildungsbegriff hinterlegten Vision wirksam ist, will ich zum Schluss dieses Kapitels aufgreifen. Die Darstellung und Auseinandersetzung mit diesem Begriff erscheint wesentlich für die Positionierung der Jugendarbeit als Handlungsfeld der Jugendhilfe, weil der Begriff als Synonym für die Kooperation von Jugendhilfe und anderen Trägern mit Schule verwendet wird.

„Begriff und Konzept der Bildungslandschaften markieren eine bildungstheoretische und bildungspolitische Position, in der formale und informelle Bildungsprozesse gleichermaßen in den Blick genommen werden. Das bedeutet, Bildung nicht länger als eine monokulturelle Veranstaltung von speziellen Bildungsinstitutionen zu verstehen, sondern von einer Vielfalt an Bildungsorten und -angeboten auszugehen und sie als Gestaltungsaufgaben zu begreifen. Neben diesen Implikationen reflektiert der Begriff Bildungslandschaften konzeptionell eine Fort- und Weiterentwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule.“ (Mack 2008: 741) In dem Begriff der Bildungslandschaft verbinden sich der Raum und das Soziale zu einer Welt aus sozialer Infrastruktur von Bildungseinrichtungen und anderen Konstitutiven mit Handlungen von Menschen als Akteurinnen und Akteure eigener Verantwortung für ihre Bildung. Insofern gelten Bildungslandschaften in Anlehnung an Bourdieu *als verdinglichtes Substrat sozialer Bedingungen und Verhältnisse* (im Habitus).

Der Begriff Bildungslandschaft wird auch und gerade im Kontext der Ansätze und Handlungsweisen von Schul- und Jugendpolitik im regionalen und kommunalen Zusammenhang verwendet, um Bildung von Kindern und Jugendlichen strategisch auszurichten. (vgl. Mack 2008) In der Regel gestaltet die Politik und Verwaltung die Bildungslandschaften, weil „ohne eine [...] steuernde kommunale Politik und Verwaltung Kooperationen von Jugendhilfe und Schule allerdings in situativer, bilateraler Zusammenarbeit, in stadtteilbezogenen oder in thematischen Arbeitskreisen verhaftet [bleiben].“ (Mack 2008: 742) Sie setzen sich, je nach örtlichen Gegebenheiten, aus kooperationswilligen Repräsentanten verschiedener Bereiche zusammen: Bildung, Jugend, Soziales, Wirtschaft, Kultur, Gesundheit, Sport, unter Einbezug gesellschaftlicher Gruppen und Verbände, Gewerkschaften, Kirchen und Vereinen. „Öffentliche demokratische Prozesse der Planung und Entscheidung sowie partizipative Verfahren in allen Handlungsbereichen sind ein unverzichtbares Merkmal von Bildungslandschaften, wenn sie mehr sein sollen als nur eine neue Variante der administrativen Kontrolle und politischen Steuerung im sozialen Nahraum der Kommune.“ (ebenda) Insofern kann erst von einem Plan Bildungslandschaft ausgegangen werden, wenn der Anspruch der Beteiligung der Betroffenen im jeweiligen Handlungsfeld als synergetische Verschränkung mit den anderen (Bildungs-)Orten zur Geltung kommt. Schule und Jugendhilfe müssen diese Grundversorgung gewährleisten und die anderen Anbieter als Akteure in das Zusammenspiel von Schule und außerschulischen Bildungsorten und Lernwelten einbeziehen. Bildungslandschaft ist ein Ergebnis der Debatte um Bildung, Erziehung und Betreuung bei der Gestaltung von Ganztagschulen. Mit der Anschubfinanzierung aus dem Investitionsprogramm des Bundes (IZZB) und den Programmen der Länder ist eine Bewegung in Gang gekommen, im Zuge derer sich Chancen für weitreichende bildungspolitische Reformen eröffnen. Das Projekt Ganztagschule ist eine konkrete Aufgabe, der sich die in einer Bildungslandschaft organisierten institutionellen Partner stellen sollen. Aber die Bildungslandschaft ist nicht wirklich so effektiv, wie es die Konstruktion, die hinter dem Begriff liegt, suggeriert. In der Ganztagschule gelingt es nicht, zwischen dem Vormittag (Unterricht) und dem Nachmittag (außerunterrichtliche Angebote) aufeinander bezogene Lösungen zu erschließen. „An den Schulen der Sekundarstufe I, die bereits in der Ausgangserhebung 2005 niedrigere Werte aufwiesen als die Grundschulen, lässt sich auch über alle drei Erhebungen hinweg kein positiver Trend feststellen.“ (Klieme 2010: 24) Die Praxis stellt sich in den weiterführenden Schulen als additive Lösung dar mit Folgen für die Förderung der Fähigkeiten, die über die Vermittlung von Lernwissen hi-

nausgehen. Den Akteuren der Bildungslandschaft gelingt es nicht, das erforderliche Organisationsveränderungspotential zu mobilisieren, um wirkungsvoll die Ganztagschule aufzuladen: „An Schulen der Sekundarstufe I ergibt sich der größte Zuwachs im Untersuchungszeitraum mit 15 Prozentpunkten ebenfalls bei den mathematischen Angeboten. [...] Darüber hinaus nehmen 11 Prozent der Schulen beaufsichtigte, frei zu gestaltende Zeiten neu in ihr Angebot auf. Dem steht ein Rückgang bei anderen Ganztags-elementen zwischen 2007 und 2009 gegenüber. [...] So werden beispielsweise von 10 Prozent der Schulen „spezifische Fördermaßnahmen“ nicht mehr genannt. [...] Auch fachbezogene Angebote in Deutsch, Angebote zu Formen des sozialen Lernens sowie interkulturelle Angebote werden 2009 von weniger Schulen als Teil ihres Programms im Ganztagsbetrieb genannt als 2007.“ (a.a.O.: 23) Das, was soziales Lernen, interkulturelle Prozesse und Reflexion des (Schul-)Alltags sowie Fördermaßnahmen ausmachen könnte, ist zu Gunsten von unterrichtsbezogenen Angeboten rückläufig. Entsprechende Anbieter sind demnach weniger gefragt. Es scheint aber gut zu wissen zu sein, dass es sie gibt. Denn das bereits angesprochene Raumverständnis, welches der Begriff Bildungslandschaft enthält, scheint lediglich auf die Institution oder deren Gebäude zu verweisen, die mit Bildung zu tun haben. Als Synonym für ein pädagogisches Konzept ist der Begriff nicht zu gebrauchen.

„In diesen Diskussionen zu Bildungslandschaften geht es um Steuerung, um Ausdifferenzierung, um Öffnung und Vernetzung und letztlich um Qualitätskontrolle, nicht aber um die Frage eines adäquaten pädagogischen Raumkonzeptes.“ (Reutlinger 2011: Internetaufruf) Es ist eher problematisch, wenn in der Bildungsdiskussion als Antwort auf die allgemein diskutierte Krise des formellen Bildungssystems (PISA) mit räumlichen Modellen reagiert bzw. räumliche Begriffe als innovativ propagiert werden. Insofern sind die raumtheoretischen Einwände gegen die bildungspolitische Landschaftsdiskussion hilfreich, um ein Konzept der Bildungslandschaft als von unten gewachsen zu denken. „Die raumtheoretische Herausforderung besteht also darin, die Landschaft gleichsam von den Kindern und Jugendlichen in ihrem Bewältigungshandeln, d.h. beim Schreiben unsichtbarer Bewältigungskarten zu verstehen. Kinder und Jugendliche haben das Recht, in die Sichtbarkeit zu gehen und, wenn sie es wünschen, auch wieder unsichtbar zu werden (Reutlinger 2008). Über dieses Erschließen der subjektiven Raumdeutungen (Reutlinger 2008) gelänge es die Bildungslandschaften von unten zu denken.“ (Reutlinger 2011: Internetaufruf)

5.2.3.1 Zur Kritik an der bildungspolitischen Landschaftsdiskussion

In der Bildungslandschaftsdiskussion wird Raum als Ort aufgefasst, an dem Bildungssubjekte in Bildungseinrichtungen engagiert sind. Im Ringen um die Balance zwischen den verschiedenen Bildungssettings (formelle, informelle und nicht-formelle Bildung), hat er jeweils seine eigene Bedeutung. „Der institutionell definierte Erziehungs- und Bildungsort, der als Haus mit Einflussosphäre gleichsam einem Behälter gleicht, wird verlassen. Es tritt damit in einen anderen Zuständigkeitsbehälter ein. Durch die pädagogische Praxis (des Animierens, Betreuens, Bildens, Erziehens oder Beratens) an diesen Orten, sind diese im Gegensatz zu anderen Orten, wie dem Bolzplatz oder der Straßenecke besonders, d.h. von einer institutionalisierten Logik durchdrungen.“ (Reutlinger 2011: Internetaufruf) Es wird eine örtlich-territoriale Grenze überschritten. Damit wird der Raum zu einem konkret lokalisierbaren geografischen Ort. Das Soziale und das Pädagogische lassen sich an diesem Ort nicht erkennen. „Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Umbruchprozesse existiert in der Bildungsdiskussion kein adäquates Raumverständnis, welches in der Lage wäre, schulische und außerschulische Bildungsprozesse, aber auch ihr komplexer werdendes Zusammenspiel, hinreichend erklären zu können.“ (ebenda) Die Idee der Bildungslandschaften baut auf so einem Raumverständnis auf. Die verschiedenen Bildungsorte werden aus einer territorialen Perspektive betrachtet. Raumtheoretisch würde man eine solch örtlich-territorial verstandene Landschaft als eine „besondere Auftretensform des Zusammenwirkens einzelner Bildungsorte in einer bestimmten Erdgegend definieren“ (Werlen 2000: 387). Werden die Punkte miteinander verbunden entsteht dabei eine Fläche ohne Erhebung, d.h. eine Landschaft flach wie ein Teller. (Reutlinger a.a.O.) Es fehlen die Höhen und Tiefen und damit die Topologie. (vgl. Günzel 2007) Die raumtheoretische Herausforderung ist, zu erkennen, wer an der Konstitution von Räumen schulischer und außerschulischer Bildung und Erziehung beteiligt ist, über Durchsetzungskraft verfügt und wer übergangen wird.

Der Vergleich des Aufrufs nach neuen Bildungsorten für Kinder und Jugendliche (BJK 2004) mit Vorstellung von Landschaft als Fläche, bedeutet die Positionierung des eigenen Ortes gegenüber den anderen Bildungs- und Erziehungsorten. „Schon das Erwähnt-Sein bzw. Mit-Erwähnt-Werden bedeutet dann strategischen Gewinn.“ (Reutlinger 2011: Internetaufruf) Mit der Begründung, dass nur die Schule alle Kinder und Jugendlichen einer Region, eines Stadtteils erreicht, scheint diese die komfortabelste Po-

sition in der Fläche einzunehmen. Als Folge von PISA weiten sich die Schulen räumlich und zeitlich immer mehr aus. In Folge drohen alle anderen Bildungsorte, d.h. nicht formelle und informelle neben- bzw. untergeordnet (im Sinne einer Zuliefererfunktion zur Hauptaufgabe schulische Bildung) zu werden, was einer Kolonialisierung dieser Sphären gleichkommt. Dieser Zusammenhang wird in der Diskussion der Ergebnisse der E-Mail-Interviews ausführlich aufgegriffen. Die klare Benennung von Positionen, Funktionen und Einflussgröße führt zu der Vorstellung, dass die Bildungslandschaften eine macht- bzw. positionsdurchdrungene Landschaft im Sinne eines Systems von Orten mit einer ganz klaren Hierarchie bezüglich ihrer Funktion ist. (vgl. ebenda) Der außerschulische Bildungs- und Erziehungsbereich muss nach Wegen suchen, aus dieser Nachrangigkeit gegenüber formalen Bildungsorten herauszukommen.

„Ziel und Aufgabe kommunaler Bildungslandschaften ist es, die verschiedenen institutionellen Bildungsangebote zu einem kommunalen Gesamtkonzept von Bildung, Erziehung und Betreuung zusammenzufügen und mit dem Wissen über die nicht institutionelle Wissensaneignung zu verbinden.“ (Faltermeier und Mund 2008: 40) Das Verständnis von Lebenswelt als Kombination und Vernetzung aller institutionellen und nicht-institutionellen Lebensbereiche in einem Stadtteil kann kritisch gesehen werden. „Individuelle Betreuung und Verbesserung der Lern- und damit Lebenschancen scheint sich darauf zu beschränken, alle Lern- und Bildungsorte in einem Territorium aufzusummieren.“ (Reutlinger 2011: Internetaufruf) Bildung erhält hier die Funktion eines verbindenden Elements. „Alles Bildung oder was?“ (Lindner) Diese Durchsetzung von Vorstellung, wie der Bildungsraum auszusehen hat, droht die Lebenswelt der beteiligten Akteure und jungen Menschen zu kolonialisieren. Die institutionelle Perspektive dominiert die Lebenswelt. „Denkt man sich nun eine Person, ein Kind oder eine Jugendliche in diese Landschaft hinein, so scheint sie von Bildung umgeben zu sein - ein Entrinnen wäre unmöglich. Was ist, wenn jemandem eine Landschaft nicht gefällt? Eine andere Route wählen will? Gibt es Wahlmöglichkeiten zwischen Landschaften? Oder bleibt nur das Verharren an einem Ort, bis die Schulzeit endlich fertig ist? Droht nun für die Kinder und Jugendlichen das Gefangensein in der Bildungslandschaft?“ (ebenda) Formen des *wilden Lernens* (Böhnisch/Schröer 2001) bzw. *chaotische Lernformen*, d.h. Bewältigungsformen, die jenseits der institutionalisierten und gesellschaftlich legitimierten Pädagogik stattfinden, erhalten eine immer größer werdende Bedeutung. Biographische Bewältigungsformen und die sozialemotionalen Bildungsaufgaben in der Kindheit und

Jugend, d.h. die Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen, die nicht auf diese funktionalisierte Logik von Bildung bezogen sind, drohen in der angesprochenen Unsichtbarkeit zu versinken. Erst das Erkennen von Aneignungshandeln junger Menschen durch das Schreiben von „Bewältigungskarten“ (ethnografische Vermessung der Lebenswelt durch Kinder und Jugendliche selbst) ermöglicht die (Bildungs-)Landschaft als subjektive Raumdeutungen (vgl. Reutlinger 2008 nach Reutlinger 2011) von unten zu denken.

Mit dem Begriff der Bildungslandschaft sind einzelne pädagogische Orte nun gezwungen, sich der Perspektive der örtlichen Positionierung unterzuordnen und neu anzupassen. Die darin konzeptualisierte Hierarchie- und Machtfragen werden dabei nicht thematisiert. Insofern könnte in der Raummetapher eine *Neuordnung von Machtverhältnissen* (Reutlinger) angelegt sein.

5.2.3.2 Perspektivenwechsel – Für mehr Orte und Räume im Bildungskontinuum

Der Festlegung auf die flächige Bildungslandschaft ohne Topografie kann das Bild eines Gefangenseins junger Menschen darin forcieren (s.o.). Das Pädagogische in der außerschulischen Bildung ist immer an einen konkreten oder virtuellen Ort gebunden. Es gilt, diesen Ort mit seinen Prozessen den „verschiedenen Handelnden auf den unterschiedlichen politischen, praktischen und alltäglichen Ebenen zu erschließen. Gleichzeitig muss geklärt werden, welche Ressourcen in einem Ort stecken, welche durch ihn verbaut werden und wie diese oder andere unzugängliche Ressourcen im Sinne einer Erweiterung oder Eröffnung von Handlungsoptionen für die Akteure genutzt werden können.“ (Kessl und Reutlinger 2007: 128) „Der Ort wird damit als eine Verhandlungsressource betrachtet, wie Encarnación Gutiérrez Rodríguez einmal schreibt, an dem sich die herrschenden Verteilungs-, Arbeits- und offiziellen Zugehörigkeitsmodelle reflektieren und von dem aus sich Zugangsmöglichkeiten ebenso wie Schließungsmechanismen eröffnen: Im Prozess der Verortung werden damit neue Positionen, die die spezifische Situation der beteiligten Akteure auszeichnen, möglich.“ (Reutlinger 2011: Internetaufruf) Diese bilden die Basis für Aushandlungsprozesse und für politische Auseinandersetzungen. „Ins Zentrum müsste die Frage gestellt werden, ob ein Bildungsort geeignet ist, um die Handlungsspielräume für alle Individuen zu öffnen, ob unterschiedliche Wege möglich sind und Gleichzeitigkeiten zugelassen werden.“ (ebenda) So könn-

ten sozialräumlichen Bedingungen und Ermöglichungskontexte einzelnen Menschen helfen, ihre Fähigkeiten zu realisieren und ihr Leben zu gestalten. Dabei ist die übliche Raumvorstellung zu überwinden und digitale (Medien) und virtuelle (Internet) sowie institutionelle (Schulen) Raumstrukturen sind einzubeziehen. Insofern erhalten alle Partnerinstitutionen eines örtlichen bzw. lokalen Bildungskontinuums ungeachtet hierarchischer und dominanter Verhältnisse Gelegenheit, sich mit ihrem Profil einzubringen.

5.2.4 Bildungspakt zwischen Jugendarbeit und Schule – Expertenbeteiligung

Eine prominente Personengruppe aus Forschung, Praxis und Verwaltung - allesamt in einer professionellen Beziehung zur Jugendhilfe bzw. zum Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit - ist als Erstunterzeichnergruppe dem Aufruf von Hans-Uwe Otto gefolgt, einen Pakt zwischen Jugendhilfe und Schule zu begründen. (Bielefeld 2005 b) Ausgangspunkt hierzu war die erneute Bestätigung nach PISA II der Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und die Erkenntnis des Fehlens einer überzeugenden Strategie für eine sozial gerechte Rahmung von Bildungsprozessen der nachwachsenden Generation. Angesichts dieser Ausgangslage fordern die Unterzeichner aus erziehungswissenschaftlicher, bildungs- und jugendpolitischer Sicht einen Pakt zwischen Jugendhilfe und Schule zu begründen, weil „das Ausklammern der gesamten nicht-schulischen Pädagogik, insbesondere der Jugendhilfe, aus gegenwärtigen bildungspolitischen Kernüberlegungen unverantwortlich ist.“ (ebenda) Der Aufruf appelliert daran, eine konstruktive Zusammenarbeit von Sozial- und Schulpädagogik zu ermöglichen, in der sie eine gesellschaftliche Verantwortung übernehmen und ihrer solidarischen Verpflichtung gegenüber Kindern und Jugendlichen nachkommen, weil über 20 % der Schüler und Schülerinnen in Deutschland nur das unterste schulische Leistungsniveau erreichen und immer weniger in der Lage sind, den Übergang ins Berufsleben und damit in eine sich selbst tragende Existenz zu gestalten. Im Aufruf wird ebenfalls darauf Bezug genommen, dass Bildung mehr ist als Schule (BKJ 2004) und daher ein Konzept der Ganztagsbildung umzusetzen sei. Jugendhilfe ist aufgefordert, ihre oft auch selbst gewählte Zuschauerrolle aufzugeben, sich entschieden bildungspolitisch zu positionieren und auf den verschiedenen Ebenen ihrer Einflussnahme in Kooperation mit anderen gesellschaftlichen Akteuren, diesen Bildungspakt zu realisieren. Soziale Gerechtigkeit ist ohne Bildungsgerechtigkeit nicht zu

haben und Bildungsgerechtigkeit lässt sich nur mit sozialer Gerechtigkeit verwirklichen. Über hundert Expertinnen und Experten folgten als Erstunterzeichner diesem Aufruf.

An den E-Mail-Interviews haben sich im Rahmen dieser Studie 34 von ihnen beteiligt und ihre Expertise zur Zukunftsfähigkeit der Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund der Einrichtung von Ganztagschulen im E-Mail-Interview ausgeführt. In Teil III dieser Arbeit sind die Ergebnisse dargestellt. Durch die vorangestellte Skizzierung des Aufrufs wird der gemeinsame Hintergrund der Expertengruppe erkennbar, die als Sampling zur Durchführung der Studie herangezogen wurde.

5.3 Außerschulische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit als signifikanter Sozialisationskontext

Bildung als Sozialisationsgeschehen ermöglicht den Kindern und Jugendlichen die Zugehörigkeit in Gemeinschaften und Lebenswelten und darüber hinaus die Ausprägung aller Fähigkeiten, durch die sie erst in der Lage sind, ihre Lebenswelt zu gestalten. Alexander von Humboldt beschreibt diese Wirksamkeit als *Veredlung und Verfeinerung* und „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“. (Humboldt 1960: 235 f.) Dieses allgemeine Postulat der Menschenbildung stärkt die Individualität, indem es die Verschiedenheit der Subjekte (Ich mit der Welt) hervorhebt. Die Auseinandersetzung des Subjekts mit der (Um-)Welt enthält die Kernaussage zur Sozialisation schlechthin: „Sozialisation bezeichnet [...] den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundlagen, die für den Menschen die Innere Realität bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die Äußere Realität bilden.“ (Hurrelmann 2002: 15). Das Individuum konstituiert sich in einem Prozess der sozialen Interaktion (Mead).

Diese klassische Sicht auf Sozialisation ermöglicht verschiedene Anknüpfungspunkte zum Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit. Darin werden, wie bereits oben ausgeführt, drei Facetten im Segment der Selbstbildung (s.o.) eingenommen: Gesellig-

keits-, Biografie- und Bewältigungsdimensionen. Diese Dimensionen entsprechen den grundlegenden Kategorien von Sozialisation in der Zweiten Moderne. Aus der bildungsorientierten Praxis der Kinder- und Jugendarbeit lässt sich über dieses Segment ein Sozialisationskontext identifizieren. Die in der Kinder- und Jugendarbeit grundlegende Geselligkeitsdimension und ihre Verschränkung mit dem Lebenslauf sowie die Rückbindung an die Selbstbildungsbestrebungen des sich bildenden Subjekt, welches sich zur Jugendarbeit als zugehöriger Akteur und Protagonist der Angebote und der Gelegenheitsstrukturen erweist, verweist auf die biografische Dimension im Sinne nicht nur der Bewältigung von Bildungsaufforderungen, sondern der Herausforderungen zur Lebensbewältigung insgesamt. Kinder- und Jugendarbeit vollzieht sich so als bildungsorientierte Praxis in Gemeinschaften. Die Sozialform Gruppe ist die am meisten gewählte Form. Je nach Absicht und Gelegenheit handelt es sich um eher offene Formen wie die Clique und der lose Verband im offenen Bereich einer Einrichtung oder die intentionale Arbeitsgruppe (Vorbereitungsgruppe, Neigungsgruppe, Heimrat usw.). Diese Gruppenaktivitäten bilden sich aus dem gesamten sozialen Geschehen der Einrichtung, einer Initiative oder des Jugendverbandes. Jugendarbeit beruht auf freiwilliger Teilnahme und sie hat die selbstgestalteten Freizeitaktivitäten der Jugendlichen zum Inhalt. Daher ist sie in besonderer Weise mit der informellen sozialen Praxis von jugendlichen Gleichaltrigengruppen verknüpft. Diese Peer-Groups innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit zeichnen sich durch ein hohes Maß an freiwillig akzeptierter Anpassung, Zwang und Solidarität in der Gruppe aus. Dort werden Einstellungen und Verhaltensmuster gegenseitig vermittelt, erprobt und Aufgaben zur Förderung der Gemeinschaft und Übernahme von Verantwortung (auch erprobungsweise) vorbereitet. Die Gruppen erleichtern eine jugendspezifische Identitätsbildung und bedingen „Sozialisation in eigener Regie“. Sie unterstützen und ergänzen die Sozialisation in der Familie und erweitern individualistische Haltungen durch gruppenorientierte Einstellungen. Peer-Groups werden als Ort der Befriedigung von Bedürfnissen zu einem wichtigen Erfahrungs- und Erlebnisraum. Die Peer-Groups sind für die Sozialisationsqualität in der Kinder- und Jugendarbeit bedeutend. Die Gruppe als Sozialisationskontext stellt eine konstitutive Größe dar.

Sozialisationskontexte bilden sich, im Gegensatz zu früher verwendeten Begriffen wie Sozialisationsinstanz und Sozialisationsagenten, erst im Rahmen von entsprechenden sozialisatorischen Interaktionen der Individuen: Menschen beeinflussen sich untereinander. Sie beeinflussen Instanzen, Instanzen beeinflussen sie. Erst durch handelnde

Interaktion beider entstehen Sozialisationseffekte. Grundmann (2006: 95 ff) spricht in diesem Zusammenhang von Sozialisationspraxen. Deutlich wird dieser Zusammenhang darin, dass Jugendliche in Mikrosystemen (z.B. Freundschaftsdyaden), Mesosystemen (lose Cliques), Exosystemen (Jugendkulturen), Makrosysteme (Gesellschaftsformen) und Chronosystemen (eine bestimmte historische Epoche) eingebunden sind. Diese Systeme stellen den vertikalen Bezugsrahmen für die Analyse von Sozialisation in einem bestimmten Kontext dar. Die verschiedenen Systeme wirken nicht unbedingt mit einer von unten (Mikroebene) nach oben (Makroebene) abnehmenden Intensität auf die sozialisatorische Interaktion. (vgl. Boehnke und Hadjar 2005: 93)

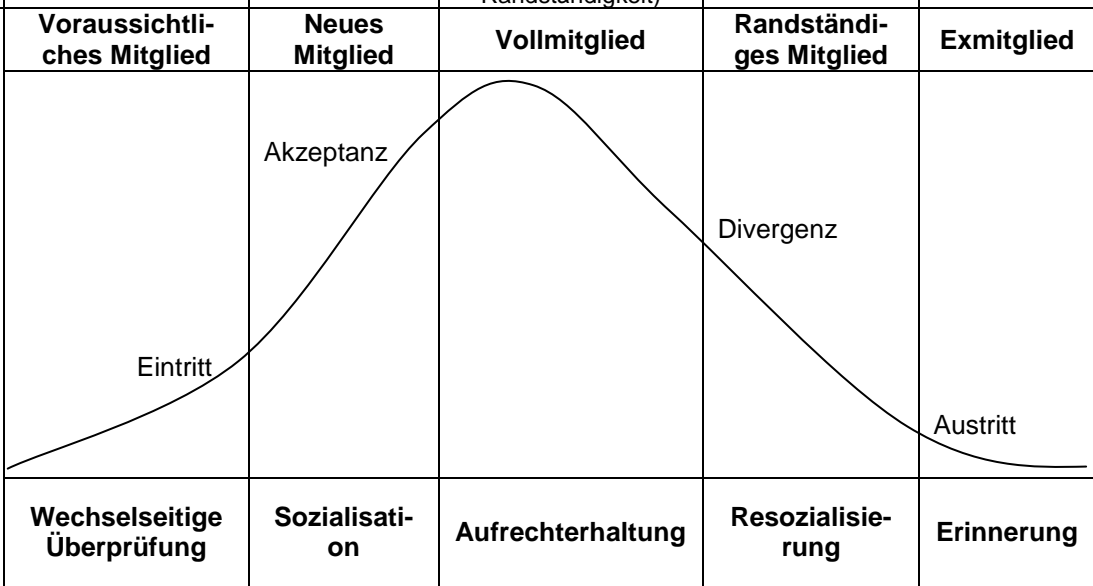
Ihre Signifikanz als Sozialisationskontext erhält die Kinder- und Jugendarbeit durch die Betrachtung der Sozialisation in Gruppen. (Klatetzki 2005: 362 ff) Diese hat sich als eigenständiger Bereich in der Sozialisationsforschung entwickelt. Das prominenteste Modell der Sozialisation in Gruppen stammt von Moreland und Levine (1982). Sie haben ein Stufenmodell formuliert, welches von der Annahme ausgeht, dass die Beziehung zwischen der Gruppe und dem Individuum sich über die Zeit in systematischer und in jeweils gegenseitig bedingter Weise ändert. Sowohl die Gruppe als auch das Individuum fungieren als potenzielle Einflussquellen für Veränderungen und Entscheidungen. „Moreland und Levine basieren ihr Modell auf drei psychologischen Prozessen, die sie als Evaluation, Bindung (Commitment) und Rollenwechsel bezeichnen.“ (ebenda) Der Prozess der Evaluation meint die Bemühungen der Gruppe und des Individuums, den gegenseitigen Nutzen der bestehenden Beziehungen einzuschätzen und zu maximieren. Im weiteren Verlauf führt dies zu einer Variation von Gefühlen der Bindung und der erneuten Überprüfung der Beziehung. „Die Gruppe evaluiert das Individuum im Hinblick darauf, was es durch seine Leistungen zur Erreichung des Gruppenziels beiträgt. Auch das Individuum evaluiert die Leistungen der Gruppe, und zwar in Bezug auf die Erfüllung seiner persönlichen Bedürfnisse. [...] Diese Evaluationen beeinflussen das Commitment: Für das Individuum und die Gruppe ist die wechselseitige Bindung umso stärker, je belohnender für beide Seiten die vergangene, gegenwärtige und zukünftig erwartete Beziehung im Vergleich zu alternativen Beziehungen ist.“ (ebenda) Die Qualität der Beziehung ist entscheidend für die Beteiligten in Bezug auf Bedürfnisbefriedigung des Individuums und Erreichung des Gruppenziels. Probleme stellen sich ein, wenn Differenzen bei der zyklischen Überprüfung des Commitments auftreten. Die bei Morland und Levine beschriebenen Stufen der Gruppenmitgliedschaft ermöglichen eine Übertra-

gung auf Bedingungen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie in die verbandlichen Jugendarbeit. *Die Stufe der wechselseitigen Überprüfung (investigation)*: Die Mitgliedschaft in einer Gruppe oder die Zugehörigkeit in einem Jugendzentrum erfolgt mit einer wechselseitigen Prüfung. Dahinter steht der Wunsch nach Erledigung persönlicher Bedürfnisse des Kindes oder des Jugendlichen und der Einschätzung der anderen, das Territorium zu teilen und das Mittun zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels, beispielsweise der aktiven Durchführung oder Besuch eines Konzerts zuzulassen oder nicht. Wenn die beidseitige Beziehung trägt (Bindung), ist das Eintrittskriterium erreicht, erfolgt der Beitritt zur Gruppe bzw. die Zugehörigkeit zur Stammgruppe eines Jugendzentrums beispielsweise. *Die Stufe der Sozialisation (socialization)*: Es schließt sich die Sozialisationsphase an. Die Gruppe und das Individuum beginnen sich gegenseitig in der Weise zu verändern, dass der Beziehungsnutzen für beide Parteien optimiert wird. Das kann dazu führen, dass Mitgliedschaft auf Probe z. B. in der Discogruppe eines Jugendhauses zugebilligt wird, bevor die endgültige Aufnahme erfolgt. Dann nämlich, wenn das Akzeptanzkriterium voll entspricht, wird die volle Mitgliedschaft bzw. Zugehörigkeit erreicht. *Die Stufe der Aufrechterhaltung der Beziehung (maintanance)*: Nun verhandeln die Gruppe und das Individuum die Ausgestaltung von Rollen. Wer übernimmt welche Aufgaben, wann wechseln Zuständigkeiten, wer schreibt die Einladungen und wer macht das Protokoll beispielsweise und wer erledigt die Besorgungen usw. Das sind Entscheidungsprozesse in funktionierenden Gruppen neben der gemeinsamen Freude über gelungene Aktivitäten und über die gemeinsame Erreichung von Zielen. Das führt zu einer Steigerung der Bindung. Diese Aufrechterhaltung der Beziehung kann sich in einem Jugendzentrum über mehrere Jahre erstrecken. Dabei kann es zur Übernahme sehr verschiedener Rollen kommen. Scheitern die zyklischen Verhandlungen in der Gruppe, kommt es zum Divergenzkriterium und es wird die Position eines randständigen Mitglieds eingenommen. Das kann sich in der Jugendarbeit zeigen, indem die Teilnahme gelegentlich erfolgt, Verbindlichkeit abnimmt und erneute Aufrechterhaltungsversuche initiiert werden. *Die Resozialisierungsstufe (resocialization)*: Hat das Individuum nun einen marginalen Status in der Gruppe, kommt es zu Resozialisierungsbemühungen. Gelingt dies, erfüllt sich das Commitment und das Gruppenmitglied wird vollwertig erneut aufgenommen. Eine solche Wiederherstellung ist nach Moreland und Levine jedoch selten. Wahrscheinlicher ist das Erreichen des Austrittskriteriums. Das Individuum verlässt die Gruppe. Jugendliche gelten dann in einem Jugendzentrum als sogenannte Ehemalige oder die Älteren. *Die Stufe der Erinnerungen (remembran-*

ce): Es kommt zu einer Phase des Erinnerns. Diese Erinnerungen können Gruppentraditionen bewirken oder gehen als Teil einer Lebenserinnerung in das Subjekt ein.

Die folgende Grafik zeigt diesen sozialisatorischen Verlauf. In Anlehnung an das Stufenmodell von Morland und Levine (1984) ist der Stufenverlauf in Abläufe der Kinder- und Jugendarbeit projiziert.

Übersicht 11: Sozialisation in der Kinder- und Jugendarbeit als gruppenbezogener Kontext

| | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|
| <p>Individuum</p> | <p>Dahinter steht der Wunsch nach Erledigung eines persönlichen Bedürfnisses: Mal sehen, was da los ist, wen treffe ich dort, was kann ich dort machen. (Kontaktbedürfnis, Zuwendung, Zugehörigkeit)</p> | <p>Es macht mir Spaß, ich will dabei sein. Was ist wichtig, damit ich akzeptiert werde. Interessen einbringen und Durchsetzen. (Akzeptanzkriterien erfüllen)</p> | <p>Übernahme von Rollen und Mitarbeit an Zielen der Gruppe. Bindung ist stark. Diese Aufrechterhaltung der Beziehung kann sich in einem Jugendzentrum über mehrere Jahre erstrecken. Dabei kann es zur Übernahme sehr verschiedener Rollen kommen. (Vermeiden von Divergenzkriterien und Randständigkeit)</p> | <p>Teilnahme noch gelegentlich, Verbindlichkeit nimmt ab. Verlässt die Gruppe. Status eines sogenannten Ehemaligen oder Älteren. (Aufrechterhalt der Bindung gelingt nicht)</p> | <p>Es war schön, traurig oder super – aber nun ist es vorbei. Es bleibt die Erinnerung an eine tolle Zeit und Leute. (Lebenserinnerung im Subjekt)</p> |
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Beziehung</p>  | <p>Voraussichtliches Mitglied</p> | <p>Neues Mitglied</p> | <p>Vollmitglied</p> | <p>Randständiges Mitglied</p> | <p>Exmitglied</p> |
| | <p>Wechselseitige Überprüfung</p> | <p>Sozialisation</p> | <p>Aufrechterhaltung</p> | <p>Resozialisierung</p> | <p>Erinnerung</p> |
| <p>Gruppe, Andere</p> | <p>Wir brauchen hier mehr Leute, damit was los ist. Es ist viel zu tun, allein schaffen wir es nicht. Es ist langweilig mit so wenigen. (Bedürfnis nach Erledigung des Gruppenziels)</p> | <p>Mitgliedschaft auf Probe, Wollen wir unser Territorium teilen. (Akzeptanzkriterien erkennen und Entscheiden)</p> | <p>Verhandeln der Ausgestaltung von Rollen und Zuweisung von Aufgaben zur Erreichung des Gruppenziels. Zuständigkeiten wechseln, wer schreibt die Einladungen und wer macht das Protokoll beispielsweise und wer erledigt die Besorgungen. (Entscheidungsprozesse, Feststellung von Divergenz)</p> | <p>Gruppe macht Angebote bis zur Entscheidung über Ausschluss, wenn Commitment nicht gelingt. (Erreichen des Austrittskriterium)</p> | <p>Es kommt zu einer Phase des Erinnerns: zum nächsten Jubiläum werden die Ehemaligen eingeladen. (Gruppentraditionen entwickeln)</p> |
| <p>Zeit →</p> | | | | | |

5.4 Ganztagsschule und Ganztagsbildung – Konzept kommunaler Jugendbildung

Die Begriffe Ganztagsschule und Ganztagsbildung sind eng miteinander verbunden. Sie gelten fast als Synonyme, insbesondere in einer Zeit, in der die Ganztagsschule als Antwort auf die PISA-Ergebnisse wiederentdeckt wird. Der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2005) greift zudem die Begriffsvielfalt auf und beklagt, dass es einen befriedigenden Begriff zur Beschreibung, was mit Ganztagsschule gemeint ist, nicht gibt „In der Fachdiskussion werden neben den Begriffen „Ganztagsschule“ und „Ganztagsangebot“ auch „Ganztagsbetreuung“ und „Ganztagsbildung“ verwendet (Demmer u.a. 2005; Coelen 2002). Der Begriff „Ganztagsbetreuung“ akzentuiert allerdings sehr stark familien- und sozialpolitische Aspekte; dass damit auch ein Bildungsanspruch verbunden wird, verschwindet dabei. Dieser Anspruch wird wiederum in dem Begriff „Ganztagsbildung“ betont, der aber andererseits offen lässt, in welcher Form dieses ganztägige Bildungsangebot organisiert ist.“ (12. Kinder- und Jugendbericht 2005: 486 f) Otto und Coelen (2008) reklamieren die Unterschiedlichkeiten im Verständnis. In „seiner so verschiedenartigen wissenschaftlichen Rezeption zeigt sich in der breiteren öffentlichen Debatte eine äußerst heterogene Verwendung des Wortes „Ganztagsbildung“: So wird es beispielsweise im Kontext des „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) z. T. synonym mit Ganztagsschule verwendet (vgl. Zickgraf 2005) oder als Theorem für die Organisationsform Ganztagsschule aufgefasst (vgl. Olk 2004). Insgesamt lässt die Rezeption von Ganztagsbildung bislang eine zweifellos stimulierende, aber auch oft relativ unscharfe Begriffsbildung erkennen.“ (Coelen und Otto 2008: 20)

Der Begriff Ganztagsbildung wird als streitig im Verhältnis von Sozialpädagogik und Ganztagsschule gebraucht oder zur Sicherung von pädagogischen Einflussphären verwendet oder aber bekämpft, weil er „unterschwellig einen hegemonialen Anspruch auf Kinder und Jugendliche transportiert und den gesamten Tageslauf dem Primat der Bildung unterordnet“ (12. Kinder- und Jugendbericht 2005: 487). Das prominenteste Verständnis von Ganztagsbildung im Verhältnis zur Ganztagsschule beschreiben Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto. Sie binden „Ganztagsbildung“ an ein synergetisches Institutionenverständnis an: „Anders als Ganztagschulen, die oft einzelne außerschulische Akteure zur Gewährleistung informeller Lern-Settings in den Schulbetrieb einbinden, verbinden sich nach dem Grundgedanken der Ganztagsbildung mindestens zwei

eigenständige Institutionen (z.B. eine Schule und eine Jugendeinrichtung), um gemeinsam und arbeitsteilig ein drittes, neues Angebot hervorzubringen.“ (Coelen und Otto a.a.O.: 20) Damit setzen sie einen Akzent in Richtung Jugendarbeit, ohne aufzuzeigen, welche Folgen dies für die offene und die verbandliche Jugendarbeit längerfristig haben wird. Ob die Jugendarbeit als eigenständiges Angebot der Jugendhilfe in einem ausgebauten System von Ganztagschulen bestehen kann oder ob ein gemeinsames System im Ganztage aufgebaut wird, ist eine offene Frage. Ihre Beantwortung ist von den jeweiligen Strategien für den Ausbau ganztägiger Angebote für Schulkinder in den einzelnen Bundesländern abhängig. (vgl. Miehle-Fregien; Pchalek 2004: 615 ff)

Die neu eingerichteten Ganztagschulen sind überwiegend offen strukturiert. Die Teilnahme für die Schülerinnen und Schüler am Ganztagsbetrieb erfolgt zwingend freiwillig, weil üblicherweise nach der Anmeldung durch die Eltern eine Verpflichtung für das Schuljahr einsetzt. Diese Konstruktion - relativ strikte Zweiteilung in Unterricht am Vormittag und Angebote am Nachmittag - führt dazu, dass Schulen mit ganztägigen Angeboten additiv strukturiert sind. Der Vormittag und die Organisation der Lehrarbeit bleiben von Aktivitäten am Nachmittag weitestgehend unberührt. Und nur ein Teil der Schülerschaft nimmt die Angebote nach dem regulären Unterricht in Anspruch. Je nach Konzeption und Organisationsform bieten diese Angebote am Nachmittag eher ein einfaches Betreuungsangebot oder ein Bildungsprogramm. Ob Betreuungsangebote in der Ganztagschule überwiegen, ist erst noch zu belegen. Wünschenswert sind breit angelegte Bildungsprogramme, welche Kindern und Jugendlichen Wahlmöglichkeiten und eine umfassende Förderung ermöglichen.

Für eine Überraschung diesbezüglich sorgt ein Befund der letzten Erhebungswelle der StEG-Studie, die auf einen Zeitraum von 2005 bis 2010 angelegt war: Eine Teilnahme am Ganztagsschulbetrieb führt nicht zur Steigerung von Schulleistungen. Diese sind eben nicht abhängig von der Struktur – Ganztags- oder Halbtagschule - sondern von der Qualität, der Art und Weise, wie der Lernstoff vermittelt wird. „Hatten sich in den Daten aus den ersten beiden Erhebungswellen noch leicht positive Effekte der Ganztagsbeteiligung auf die Entwicklung der Noten in Deutsch und Mathematik gezeigt, so wirkt sich die bloße Teilnahme langfristig nicht mehr aus. Der ursprünglich festgestellte Vorteil der Ganztagschülerinnen und -schüler gegenüber den nicht teilnehmenden Jugendlichen ist also nicht nachhaltig. Auch für Jugendliche aus niedrigeren sozialen

Schichten oder mit Migrationshintergrund lässt sich über vier Jahre hinweg kein Effekt der reinen Ganztagschulteilnahme auf ihre Schulleistungen nachweisen – es liegt in dieser Hinsicht also kein kompensatorischer Effekt für bildungsbenachteiligte Schülergruppen vor.“ (Klieme u.a. 2010: 17) Damit wird deutlich, dass die Ganztagschule am Nachmittag mehr Bedeutung als Betreuungseinrichtung erfährt und nicht unbedingt als überdurchschnittlich fördernd im Sinne der Verbesserung von Schulleistungen bildungsbenachteiligter Mädchen und Jungen. „Abgesehen von einzelnen Aspekten des Sozialverhaltens zeigt StEG: Längere Schulöffnungszeiten alleine reichen – zumindest im Rahmen der derzeitigen, sehr breit gefächerten Alltagspraxis – meist nicht aus, um spezifische Förderung zu leisten. Die Studie macht vielmehr deutlich, dass die Qualität der Schule und der Angebote einflussreich ist. Kritische Größen sind insbesondere Schulqualitätsmerkmale wie die Sozialbeziehungen in der Schule, die im Unterricht eingesetzten Lehrmethoden und die wahrgenommene Qualität der Angebote – wobei Qualität beispielsweise dadurch charakterisiert ist, dass ein Angebot das Interesse der Schülerinnen und Schüler weckt, an ihrem Vorwissen anknüpft und ihnen Partizipationsmöglichkeiten bietet.“ (a.a.O.: 15) Vor dem Hintergrund dieses Befundes müssen im Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit Antworten auf Fragen gefunden werden, wie sie einerseits ihren Sozialisationskontext für Kinder und Jugendliche erhalten kann und ob sie andererseits zugleich flächendeckende schulbezogene Angebote und Leistungen in den Schulbetrieb einbringen und ihre Potentiale der Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen Kindern und Jugendlichen am Ort Schule zugänglich machen kann (und will)? Kooperationen mit außerschulischen Akteuren, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe, sind in Ganztagschule - gleich welchen Typs - möglich. Im Rahmen von Kooperationsbemühungen sind Grenzen auszuloten.

Nur wenn die Aufgaben von Schule und Kinder- und Jugendarbeit zusammengebracht werden, kann – so Thomas Coelen (2004) – Ganztagsbildung und Ganztagschule als ein übergreifendes Konzept etabliert werden: Sein Konzept kommunaler Jugendbildung sieht vor, am Vormittag verpflichtenden Unterricht und am Nachmittag freiwillige Jugendarbeit anzubieten. Mittagessen, Hausaufgaben und Freizeitmöglichkeiten finden im Konzept Coelens in der Zeit nach der Schule in den Jugendräumen der verschiedenen Träger statt. Dabei soll nach Coelen die Durchführung des Angebotes ohne externe Kräfte, das heißt ohne Ehrenamtliche und Honorarkräfte sichergestellt werden. Die inhaltliche Verschränkung wird durch die Einbindung sozialpädagogischer Fachkräfte und

Lehrkräfte im Gegentakt durch jeweils Projektarbeit und Gruppenstunden erzielt. (vgl. Coelen 2004: 263) Mithin lassen sich so eine gleichwertige Verteilung der gemeinsamen Aufgaben durch eine dauerhafte Kooperationsstruktur, die wechselseitige Anerkennung unterschiedlicher Prinzipien von Schule und Jugendarbeit wie Pflicht und Freiwilligkeit, eine dauerhafte Kooperation auf sozialräumlicher Ebene und ein ganztägiges Angebot für Kinder und Jugendliche erreichen. (vgl. ebenda) Obwohl diese und ähnliche Vorschläge (Lindner 2009) bekannt sind, gelingt es nicht, weitreichende Modelle zu etablieren.

Ohne einen paradigmatischen Eingriff und Initiativen von kommunaler und jeweils landesweiter Seite ist diese Form integrierten Handelns in einer Vorstellung von Ganztagsbildung als kommunale Jugendbildung nicht zu realisieren. Anstöße erfolgen lediglich durch Förderung von investiven Vorhaben zur Verbesserung der baulichen Infrastruktur an Ganztagschulen (Mensen, Freizeitbereiche). „Das Umsetzungsmodell der Ganztagsbildung orientiert sich an der Fortsetzung der institutionellen Abgrenzung, die Vorteile bietet, aber lediglich kleine Elemente des jeweils anderen Bereichs in sich aufnimmt. Ob sich die Bildung in dieser institutionalisierten Form verbessern würde, ist eher kritisch zu bewerten.“ (Pauli 2006: 100) Die Überwindung dieses Status Quo erfordert neue Formen der Steuerung für Schule und Jugendhilfe auf kommunaler Ebene, um einem Anspruch nach Ganztagsbildung unter Einbezug außerschulischer Bildungsorte und Instanzen nachzukommen. Bis dahin verbreitet ein Regime der Verunsicherung in der Fachwelt der Jugendarbeit Sorge, welches sich aus dem ambivalenten Verhältnis der Institutionen Schule und Jugendarbeit speist. Mit Habermas (1981) formuliert, droht gegenwärtig eine Kolonialisierung der Kinder- und Jugendarbeit durch Rationalität der systemrelevanten Bildungsinstitution Schule mit ihren gesellschaftlichen Funktionen der Qualifizierung, Selektion und Legitimation. Die funktionale Logik des Systems, vermittelt durch das Paradigma der Kooperation von Schule und Jugendhilfe, dringt zunehmend in die lebensweltorientierte Sphäre der Kinder- und Jugendarbeit ein und droht eine Übermacht zu erlangen. In diesem Prozess ist bisher die Frage unbeantwortet, ob es gelingt, einen Prozess der Verständigung hinzubekommen, ohne fürchten zu müssen, dabei seinen Geltungsanspruch aufgeben zu müssen. Das Absaugen von Ressourcen der Kinder- und Jugendarbeit und die Inpflichtnahme in der Ganztagschule gleichen einem Sinn- und Freiheitsverlust struktureller Prägung im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit durch das Systemimperativ Macht. (vgl. Haber-

mas 1981/1987 Bd. 2: 522) Dieser Prozess erodiert das Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit und erzwingt deren Assimilation. Die Erosion wird strukturell durch entsprechende politische Entscheidungen erzeugt und löst dann eine Eigendynamik aus, die nicht nur den Zerfall der Expertenkultur im Bereich Kinder- und Jugendarbeit forciert, sondern auch die Kolonialisierungsbestrebungen aufrecht erhält. Ob die Anwendung der Kolonialisierungsthese von Habermas auf das Verhältnis von Ganztagschule und Jugendarbeit aufrechtzuerhalten ist, wird weiter unten beantwortet.

6. Kinder- und Jugendarbeit und (Ganztags-)Schule – Ein ambivalentes Verhältnis

Die (Ganztags-)Schule und die Kinder- und Jugendarbeit weisen eine Anzahl von Unterschieden auf. Ihre rechtlichen Hintergründe basieren jeweils auf verschiedenen gesetzlichen Tatsachen, enthalten aber punktuell eine Bezogenheit, die Zusammenarbeit ermöglicht. Inhaltlich und pädagogisch agieren ihre Fachkräfte jeweils vor dem Hintergrund anderer Aufgaben, Zielstellungen und Arbeitsweisen. Erheblich unterscheiden sich die Systeme im organisationalen und personellen Aufbau. Hinzu kommen ausdifferenzierte Unterscheidungsmerkmale, die sich aus den konkreten Verhältnissen und der Ausstattung vor Ort ergeben: z.B. ländlicher Raum oder Urbanität einer großen, mittleren oder kleinen Stadt. Die Standorte und die jeweils besonderen Situationen vor Ort sind allerdings nicht dafür verantwortlich, dass sich bei einer Zusammenarbeit von (Ganztags-)Schule und Kinder- und Jugendarbeit sehr grundsätzliche und unterschiedliche Haltungen und Vorgehensweisen der Fachkräfte in den beiden Handlungsfelder zeigen. „Blickt man im Hinblick auf die Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagschule auf bisherige vielfältige Erfahrungen von Kooperationsprojekten zwischen Jugendarbeit und Schule insgesamt, kann festgestellt werden, dass ein Zusammenspiel beider Institutionen bei weitem noch nicht in der Qualität und Quantität verzeichnet werden kann, wie es möglich und für beide Seiten und nicht zuletzt insbesondere für Kinder und Jugendliche förderlich wäre.“ (Nörber 2004: 210) In der Praxis zeigen sich die wirksamen Hemmnisse: Schule nimmt für sich bis heute nur zögernd an, dass Bildung mehr ist als Schule. Sie fokussiert Bildung nach wie vor als Erwerb von Wissen und Kognition in formalen Bildungsprozessen im Rahmen von Unterricht. (vgl. Sting 2004: 77) In der Institution Schule wird erkannt, dass es von Vorteil ist, sozialpädagogische Professionen in Schule zuzulassen, dann aber jeweils mit der Aufforderung, die Schulfähigkeit bei einzelnen Schülerinnen und Schülern wieder herzustellen. „Dass dieses Verständnis angesichts der Dynamik des gesellschaftlichen Wandels und einer hohen schulischen Abstinenz vom Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen nur äußerst begrenzt nachhaltige Ergebnisse im Hinblick auf die Förderung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Befähigung zur eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Gestaltung des eigenen Lebens erzeugt, scheint nachvollziehbar.“ (Nörber a.a.O.: 211) Dieser Konflikt wird entweder gedeckt oder direkt ausgetragen und verläuft nicht ohne Spannungen. Es gibt noch mehr Gründe, die eine Zusammenarbeit von Personen aus den beiden Institutionen zu einem schwierigen Vorhaben werden lassen, obwohl die

Fachkräfte beider Institutionen beauftragt sind, die Kinder und Jugendlichen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern, sie vor Gefahren in dieser Entwicklung zu schützen und dazu beizutragen, positive Lebensbedingungen für sie zu erhalten oder zu schaffen. „Mein Schüler ist Dein Jugendlicher“ charakterisiert diesen Auftrag treffend. Die basalen Unterschiede in der Zusammenarbeit sind evident.

6.1 Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule und ihre Differenz

„Mit Blick auf die gegenwärtigen Bildungsherausforderungen und auf eine gemeinsame Bildungsverantwortung von Schule und Jugendhilfe Kindern und Jugendlichen gegenüber, ist unverzichtbar, dass Schule und Jugendarbeit sich auf ein gemeinsames Konzept von Bildung verständigen. Dabei wird es darauf ankommen, wie die unterschiedlichen Handlungsebenen einbezogen werden und die jeweils eigene professionelle Sicht auf Kinder und Jugendliche in diesen Bildungsdiskurs eingebunden wird. Im Sinne einer funktionalen Symbiose beider Systeme kann so eine wirklich bildungsfreundliche Schule konzipiert werden“.²⁶ Bei der Gestaltung entsprechender institutioneller Bedingungen sind eine Vielzahl von Fragen zur Rahmung der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule zu stellen. Die Interessen sind zu klären. Wer zieht welchen Gewinn? Im Idealfall werden alle Beteiligten (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern und sozialpädagogische Fachkräfte) aus der Kooperation Vorteile ziehen. Die Kooperation muss gewollt sein. Die Leitung muss überzeugt Verantwortung übernehmen. Die Lehrerkollegien sollten in der Mehrheit der Kooperation nicht nur aufgeschlossen gegenüber, sondern auch motiviert sein, kreative Innovationspotenziale engagiert einzubringen. Wenn Kooperation in formaler Hinsicht „auf gleicher Augenhöhe“ kaum realisierbar erscheint, wie steht es um die „Augenhöhe“ zwischen schulischen und nichtschulischen pädagogischen Fachkräften? Akzeptieren die Partner die jeweils andere Fachkompetenz? Zusammenarbeit erfordert Kontinuität und Nachhaltigkeit. Die Arbeit ist finanziell, personell und materiell abzusichern. Kooperation hat mehr Aussicht auf Erfolg, wenn sie von der Konzeptionsentwicklung bis zur Profilierung als partnerschaftlicher Prozess angelegt ist. Werden Verantwortungsübernahme und Kompetenzen wechselseitig zugestanden und die Kontrolle gemeinsam verabredet? Die unterschiedlichen Professionen erfordern, dass die Professionalität auch gemeinsam weite-

²⁶ Renate Schmidt, Bundesministerin, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend anlässlich der Tagung „Bildung gemeinsam verändern“ Abschlussymposium des bundesweiten Praxisforschungsprojekts Coole Schule: Lust statt Frust am Lernen, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Berlin 1. und 2. Dezember 2004

rentwickelt wird. Mehrperspektivität ist in diesem Fall ein Gewinn und kommt der Gestaltung einer kinder- und jugendgerechten Schule zugute. Hierzu sind gemeinsame Fortbildungen für schul- und sozialpädagogische Fachkräfte unverzichtbar. Jedwede Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendarbeit basiert auf unterschiedlichen Aufgabenstellungen, wie aus den nachstehenden tabellarischen Übersichten (vgl. Richter 1998: 17-19) zu ersehen ist:

Übersicht 12: Unterscheidung von Schule und Jugendarbeit nach einem Differenzansatz

| Schule | Jugendarbeit |
|--|---|
| Differenzierte pädagogische Fähigkeiten bezüglich der Verschränkung von Zielen, Inhalten, Sozialformen und Medien des pädagogischen Handelns | Vielschichtiges Wissen über soziale Prozesse: objektive Bedingungsveränderungen (Sozialarbeit) und subjektive Entwicklungsförderung (Sozialpädagogik) verweisen aufeinander |
| Große erzieherische Möglichkeiten | Geringe Sanktionspotentiale, deshalb mehr Chancen, sich zu öffnen |
| Vertrauensvorschuss bei Eltern hinsichtlich Betreuung und Versorgung, auch über die eigentliche Unterrichtszeit hinaus | flexibel, plural, wenig verrechtlicht und wenig bürokratisiert |
| Bildungspolitische und öffentliche Anerkennung als wichtige pädagogische Institution | Basisnähe durch lokale Bezüge |
| Zielorientierung | Prozessorientierung |
| Kognitives Lernen | Handlungsorientierung und ganzheitliches Erleben |
| Abschluss- und leistungsbezogene Bildung | Freizeit- und bedürfnisorientierte Bildung |
| Lehrpläne bzw. Bildungs- und Rahmenpläne | Selbstorganisation und Selbstbestimmung |
| Weltanschauliche Neutralität | Wertorientierungen und Verbandsautonomie |

Übersicht 13: Unterscheidung von Jugendarbeit und Schule anhand gesellschafts- und bildungstheoretischer Kategorien (Coelen 2008: 735)

| Kategorie | Schule | Jugendarbeit |
|----------------------|---|--|
| Prinzipien | Verpflichtung Standardisierung | Freiwilligkeit Pluralität |
| Werte | Chancengleichheit Herstellung von Bestimmtheit | Ausgleich von Ungerechtigkeiten Ermöglichung von Unbestimmtheit |
| Bindungen | Stabilität Konstanz | Flexibilität Spontaneität |
| Sozialformen | Kollektive Ansprache Gerechte Einzelbewertung | Individueller Bezug Gemeinschaftliche Erlebnisse |
| Interaktionen | Zweckrationalität Disziplin | Wertrationalität Konsens |
| Raum | Universalistischer Blick Ortsgebundener Unterricht | Lokaler Bezug Mobile Aktivitäten |
| Zeit | Zukunftsperspektive Ergebnisorientierung | Gegenwartsbezug Prozessorientierung |

Die Übersichten verdeutlichen die Hemmnisse der Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit. Es zieht sich ein historischer Dissens bis heute durch die gesamte Schulreformdebatte: Soll die Schule lediglich ein "Teil" des Lebens sein (Giesecke 1996) oder soll sie das Leben in seiner Totalität "hereinlassen"? (v. Hentig 1991; Gudjons 1996)" (Coelen 2008: 734) In der Sozialpädagogik wird gefragt, ob die Schule der außerschulische "Ausschnitt" (Bäumer 1929) und damit nicht Sozialpädagogik oder ob sie einer kritische "Betrachtungsweise" (Hornstein 1971: 287; vgl. auch Mollenhauer 1997) durch alle pädagogisch relevanten Institutionen zu unterziehen ist. Die Vorstellungen, eine Arbeitsteilung von Schul- und Sozialpädagogik (Coelen 2003) durch die Verknüpfung der „geöffneten Schule“ (Reinhardt 1992) und "sozialräumlichen Jugendarbeit" (Deinet 1997) herzustellen, ist verständlich. (vgl. Coelen 2008: 734) Es liegt eine Verführung darin, sich vorzustellen, Jugendarbeit und Schule in einem Konzept von Ganztagsbildung unter einem Dach und in freier Trägerschaft eines Vereins zu realisieren. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die aufgezeigte Differenz insbesondere aufgrund der gesellschafts- und bildungstheoretischen Kategorien nicht zu manifest ist, als dass sie überwunden werden könnte. Es reicht nicht aus, legitimatorisch die „Öffnung der Schule“ und den Anschluss an die Bildungslandschaft zu fordern oder Konzepte der Jugendarbeit zu transplantieren. Dabei verwächst die Kinder- und Jugendarbeit zu einem Organ der Schule. Vielmehr kommt es darauf an, in der Ausbildung von Lehrkräften und der Organisation des Schulbetriebs anzusetzen. Hans Thiersch äußert sich hierzu in seinem E-Mail-Interview im Rahmen dieser Studie: *„Die Überwindung der spezifisch deutschen Entwicklung der Trennung von Schule und Sozialpädagogik erfordert aufgrund der heutigen Lehrerausbildung die Beteiligung anderer Experten an Bildungsprozessen in der Ganztagschule, solange die Ausbildung der Schulpädagogen und die Schulstruktur nicht verändert wurden“*. Es kann sich also bei den hier zur Diskussion stehenden Vorstellungen von Kooperation nur um eine Übergangslösung handeln. Die grundlegende Veränderung muss in der gesellschaftlichen Konstruktion von Schule als Ergebnis der Ausbildung der an Schule beteiligten Expertinnen und Experten eingeleitet werden. Schule kann von den beteiligten Lehr- und Fachkräften erst verändert werden, wenn sie im Studium Vorstellungen von Schule erworben haben, die davon geprägt sind, Ganztagschule als multiprofessionelle und Interdisziplinäre Bildungseinrichtung zu gestalten.

6.2 Zusammenfassung der Differenz

Kinder und Jugendliche nehmen die Angebote, Möglichkeiten und Gelegenheiten der Jugendarbeit freiwillig in Anspruch. Dadurch ist die formale Verbindlichkeit, vergleichbar der eines Betreuungsverhältnisses, nicht gegeben. Angebote freiwillig wahrzunehmen ermöglicht auch, Angebote „abzuwählen“ bzw. diesen fernzubleiben. Anders in der Schule: Als Schülerinnen und Schüler sind Kinder und Jugendliche schulpflichtig, was gleichbedeutend mit einer Verpflichtung der Schule den Schülerinnen und Schülern gegenüber ist: Verlässlicher Schulbetrieb, gerechte Vergabe von Zertifikaten und Sicherung der körperlichen, seelischen und geistigen Unversehrtheit im Schulbetrieb. Kinder und Jugendliche müssen sich an den unterrichtlichen Aktivitäten der Schule beteiligen. Andernfalls drohen ordnungsrechtliche Sanktionen. Die Schule ermöglicht im Gegensatz zur Kinder- und Jugendarbeit ihren Schülerinnen und Schülern sehr wenig Einfluss auf die Wahl der Inhalte und die Gestaltung der (Lern-)Prozesse. „In der Schule ist die Rollenwahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer und der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler nicht verhandelbar. Es lässt sich zusammenfassen, dass die Schüler am häufigsten bei Entscheidungen einbezogen werden, die das Unterrichten selbst und damit das professionelle Selbstverständnis sowie die pädagogische Autorität der Lehrer nicht direkt betreffen, sondern eher die Rahmenbedingungen. Am seltensten werden sie bei Entscheidungen einbezogen, die das Abprüfen und die Bewertung ihrer Leistungen betreffen.“ (Fatke a.a.O.: 17) Überwiegend bis fast ausschließlich werden curriculare Vorgaben bearbeitet und die Erreichung von Zielen durch die Benotung bewertet. Die Leistungsanforderungen orientieren sich an gesellschaftlichen Vorgaben und Anforderungen des Arbeitsmarktes.

In der Kinder- und Jugendarbeit ist in der Regel die partizipative Grundhaltung Programm. Die Beteiligung an der Entwicklung und Durchführung der Angebote ist eine Grundvoraussetzung für eine gelingende Kinder- und Jugendarbeit. Dort werden die Beziehungen zu den Fachkräften insbesondere nicht-formal gestaltet. Die gegenseitigen Erwartungen werden in der Regel in dem anzustrebenden herrschaftsfreien Rahmen ausgehandelt. Kinder- und Jugendarbeit wird durch eine Vielzahl von Trägern sichergestellt. Diese haben verschiedene traditionelle Wurzeln und verfolgen unterschiedliche Ziele. Ihnen ist jedoch gemein, dass sie sich in der Regel an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, die zu ihnen kommen, ausrichten.

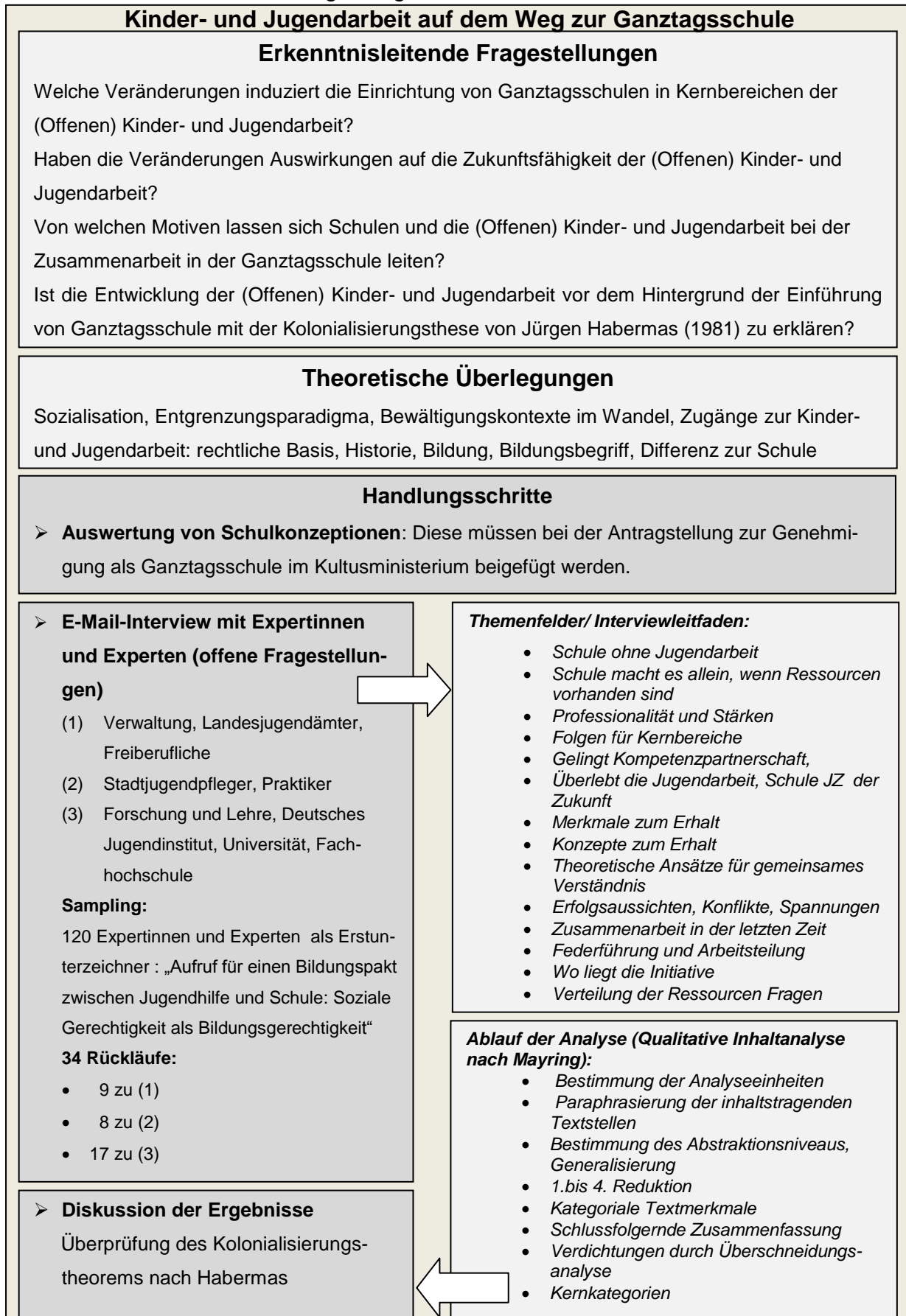
Die Zusammenarbeit von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften aus der Kinder- und Jugendarbeit am Ort Schule ist von Divergenz geprägt. Bei einer Kooperation stehen sich dort Bildungspraxen, die einerseits leistungs- und zertifizierungsbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse zum Gegenstand ihres Handelns machen und andererseits eine Praxis, die auf Freizeit und Bedürfnisorientierung angelegte Bildungsvorstellung zu verwirklichen antritt, gegenüber. Die Schule fördert Kognitives Lernen. Die Sozialpädagogik der Kinder- und Jugendarbeit verfolgt Handlungsorientierung und ganzheitliches Erleben außerhalb von Lehrplänen bzw. Bildungs- und Rahmenplänen mit dem Ziel der Förderung von Selbstorganisation und Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Auch gesellschafts- und bildungstheoretischen Kategorien, wie Arbeitsprinzipien, Werte, Beziehungen und Sozialformen sowie Interaktionen und räumliche Dimensionen lassen die Unterscheidungen aufleuchten. Zentral sind auch die Unterschiede bezüglich der Anforderung, den Aktualitätsbezug der Gegenwart mit Zukunftsperspektiven zu bewältigen. Hinzu kommen die grundsätzlich sehr unterschiedliche Ausbildung, die Statuszuweisung und die Bezahlung. Die Wahrnehmung einer jeweils anderen beruflichen Rolle und die Ausbildung eines anderen beruflichen Selbstverständnisses intendieren unterschiedliche Zielrichtungen und Handlungsweisen der Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit und der Lehrkräfte an Schule.

Was Jugendarbeit eigentlich genau ist und welche professionellen Handlungsprinzipien in der „organisierten Anarchie offener Kinder- und Jugendarbeit“ (Sturzenhecker 2006: 183) zur Anwendung kommen, genauso wie das Verstehen des institutionellen und fachlichen Kontextes von Schule, erfordern einen ausführlichen Diskurs zwischen den Fachkräften beider Institutionen auf allen Ebenen. Sie induzieren zwei Realitäten in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Angesichts der veränderten Bedingungen im Prozess des Aufwachsens könnte eine verbesserte Kooperationsbereitschaft mehr Qualität in der Lebenswelt junger Menschen erzeugen. Das setzt eine Jugendarbeit voraus, die ein System begründet, in dem Bildung wieder stärker als bisher als Aufgabe angenommen wird. Sie muss auch die Entwicklung der Bildungsangebote der Schule intensiver zur Kenntnis nehmen als bisher und eigene Bildungsleistungen klarer profilieren, damit mit Vertreterinnen und Vertretern von Schulen auf der „berühmten gleichen Augenhöhe“ verhandelt werden kann, um ihren Geltungsanspruch durchzusetzen. Insofern geht es bei der Bearbeitung von Fragen zur Jugendarbeit auf dem Weg zur Ganztagschule auch um sehr existentielle Zukunftsfragen der Kinder- und Jugendarbeit.

Teil II

7. Forschungsdesign - Konzeption der Studie

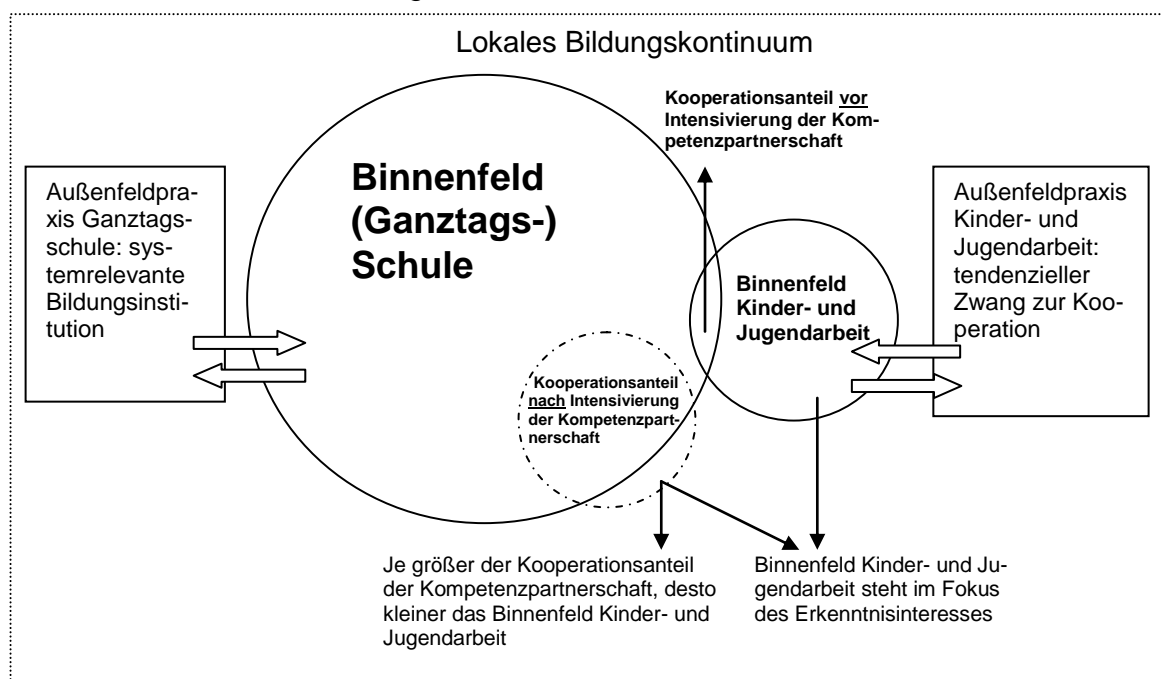
Übersicht 14: Forschungsdesign



7.1 Erkenntnisinteresse (Focus)

Das Forschungsinteresse beinhaltet die Analyse der Entwicklung von Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschulen. Insbesondere wird der Frage nachgegangen, welche Zukunftsperspektiven die Kinder- und Jugendarbeit anlässlich des tendenziellen Zwangs hat, eine Kompetenzpartnerschaft mit der Ganztagschule einzugehen und welches Profil sie ausprägen muss, um in dieser Kompetenzpartnerschaft ihre Wirksamkeit als außerschulische Sozialisationsinstanz und Bildungsinstitution aufrechtzuerhalten.

Übersicht 15: Fokusbildung



Die Herausforderung hierbei ist, das richtige Maß für eine Kompetenzpartnerschaft zu finden, weil erst durch die Balance von Eigenständigkeit und Kooperation die Kernprofile im jeweiligen Binnenfeld ihr Profil erhalten können. Sowohl die (Ganztags-)Schule als auch die Kinder- und Jugendarbeit haben jeweils eine Zugehörigkeit zum lokalen Bildungskontinuum als Territorium für alle an der Bildung von Kindern und Jugendlichen beteiligten Einrichtungen, Institutionen und Dienste. Ihnen zugeordnet sind jeweils Außenfelder als direkte Einfluss- und Steuerungsgrößen aus der lokalen Ebene. Der tendenzielle Zwang zur Kooperation kann so weit ausgeübt werden, dass das Binnenfeld Kinder- und Jugendarbeit als kleinere Größe von der (Ganztags-) Schule als systemrelevante Bildungsinstitution assimiliert wird. Unter dieser Voraussetzung findet eine Entgrenzung statt, in deren Folge das dominante System Eigenschaften und Einstellungen der Struktur des kleineren Systems aufzwingt (Verschmelzung).

7.2 Diskurs zum Stand der Forschung zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule

Kinder- und Jugendarbeit zählt als eigenständiges Handlungsfeld zur Jugendhilfe. Sie ist einem tendenziellen Zwang zur Kooperation bzw. zur Herstellung einer Kompetenzpartnerschaft mit der (Ganztags-)Schule ausgesetzt. Der Druck wird sowohl von den kommunalpolitischen Ebenen her als auch durch fachliche Expertisen evident. Dabei ist jedoch die schulsozialarbeiterische Dimension, wie sie in zahlreichen älteren und neueren Untersuchungen Gegenstand des Interesses war und beispielsweise von Olk beschrieben (Olk; Bathke; Hartnuß 2000: 175 ff) und insbesondere aus dem § 13 SGB VIII hergeleitet wird, nicht gemeint. Der tendenzielle Zwang zur Herstellung einer Kompetenzpartnerschaft betrifft die Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 im SGB VIII - auch in ihrer spezifischen Ausformung als Offene Jugendarbeit. (zuletzt Deinet 2010; Nörber 2006; 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung 2005; Hartnuß u. Maykus 2004)

Die Dimension Schulsozialarbeit, als jugendhilfliche Tätigkeiten in Schule, ist bis heute "kein etabliertes Handlungsfeld mit konzentrierten fachlichen Standards und Qualitätsmaßstäben." (Olk u. a. ebenda). Ihre Rahmenbedingungen sind nach wie vor ein Streitpunkt zwischen kommunalen und länderspezifisch geleiteten Finanzinteressen. Unklar ist, wer generell für die Finanzierung von Schulsozialarbeit aufkommt. Trotzdem haben sich entsprechende Aufgabenbereiche als Schulsozialarbeit durchgesetzt. Dazu zählen sozialpädagogische Betreuung und Freizeitgestaltung im außerunterrichtlichen Feld auf der Grundlage jugendarbeiterischer Angebote. Darüber hinaus ist eine wichtige Aufgabe, spezifisch mit schulfrustrierten und -müden Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Vorwiegend handelt es sich dabei um Beratung und um Unterstützung beim Übergang von der Schule ins Berufsleben im Rahmen jugendsozialarbeiterischer Aktivitäten. (vgl. ebenda 182 ff)

Seit den 90er Jahren liegen empirische Erhebungen und Befunde zur Zusammenarbeit und Kooperation von Schule und Jugendhilfe vor. Die Schulsozialarbeit ist das am intensivsten beforschte Feld der Jugendhilfe. (vgl. Speck; Olk 2010: 7) Für eine Fülle an Informationen über die Kooperationsbemühungen und -erfahrungen der Institutionen Schule und Jugendhilfe sind die Existenz von Landesprogrammen zur Schulsozialarbeit bzw. zur Schuljugendarbeit in den neuen Bundesländern und die Begleitforschungen

ausschlaggebend. (Elsner; Rademacker 1997; Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit 1998; Korus 1999; Prüß u. a. 2000; Prüß; Maykus u.a. 2001; Maykus 2001; Elsner 2001; Seithe 2002; Olk u. a. 2003 a, 2003 b; Orbit e.V. 2003) In den alten Bundesländern wurden bis auf eine Studie (Baur 1997) zur Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler immer ausschließlich bundesländerbezogene Untersuchungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule vorgelegt. (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung (IES) an der Universität Hannover 2002; Landesservice-stelle Jugendhilfe und Schule (LSS) 2001a, 2001 b; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (STMAS) 2001; Spieß 2001; Niedersächsisches Kultusministerium o. J.) Auch die Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden (AGOLJB 1996) hat einen allgemeinen Bericht zur Schulsozialarbeit veröffentlicht. Die Ergebnisse der frühen Berichte und Studien aus den Ländern bleiben ohne Wirkung auf die Gestaltung institutioneller Rahmenbedingungen. „Zusammenfassend betrachtet weisen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen eher ernüchternd darauf hin, dass Kooperationsbekanntmachungen, -empfehlungen und -erlasse der Ministerien mit Appell-Charakter unter Umständen förderlich für die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule sind, jedoch keinesfalls die Rahmenbedingungen sowie eine tatsächliche Kooperation zwischen beiden Institutionen „vorschreiben“ und gewährleisten können.“ (Olk 2005: 63) Die Vorbehalte der verschiedenen Berufsgruppen am Ort Schule haben sich im Verhältnis zu den 70er Jahren bis zu Beginn des 21. Jahrhunderts etwas relativiert. „Dessen ungeachtet kann bis heute nicht von einer fachlich begründeten und strategischen Entwicklung, einem konzeptionell, finanziell und strukturell abgesicherten Stand und einer bundesweiten Bestandsaufnahme zur Kooperation gesprochen werden.“ (ebenda)

Erst mit dem 2010 erschienenen Band „Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven“ legen Karsten Speck und Thomas Olk eine bundesweite Untersuchung vor. Darin fassen sie alle bekannten Forschungen in der Bundesrepublik zusammen und analysieren systematisch unter Einbezug von Forschungen aus der Schweiz und Lichtenstein den Stand. Sie belegen, dass die Schulsozialarbeit sich zwischenzeitlich im deutschsprachigen Raum zu einer relevanten Größe als Dienstleistungsangebot an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule entwickelt hat. Ihre Analyse der Forschungen zur Schulsozialarbeit zeigen auf, dass „inzwischen zahlreiche Forschungsbefunde zu den Rahmenbedingungen, den Kooperationsverläufen und den Ergebnissen

der Schulsozialarbeit vorliegen. Es existieren vor allem Erkenntnisse zu den Leistungen, zum Informationsstand der Beteiligten über die Schulsozialarbeit, zur Inanspruchnahme und Kooperation in der Schulsozialarbeit, zur Zufriedenheit mit der Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen sowie zu allgemeinen Erfolgseinschätzungen der Schulsozialarbeit.“ (Speck, Olk 2010: 324) Forschungsdefizite identifizieren sie bezüglich der Verbreitung von Schulsozialarbeit und vergleichender Untersuchungen zur Schulsozialarbeit sowie zum methodischen Handeln. Ebenso fehlen Befunde zu Wirkungszusammenhängen und zu Grenzen der Wirksamkeit. (vgl. ebenda)

In allen Untersuchungen und Begleitforschungen wird die Kinder- und Jugendarbeit als Bestandteil der Jugendhilfe diskutiert und nicht eigenständig betrachtet. Selbst in so ambitioniert formulierten Programmen wie „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ wird im Verlauf der Programmbeschreibung evident, dass es sich um Sozialarbeit an Schulen handelt. Zwar werden Methoden und Handlungsformen der Jugendarbeit im Einsatz am Ort Schule beschrieben, eine nähere Analyse bestätigt jedoch, dass die selbstverordnete Zielgruppenzuständigkeit der sozialpädagogischen Fachkräfte eher zu problematischen Schülerinnen und Schülern tendiert und zur Hälfte der Projekte die Notwendigkeit von Jugendsozialarbeit und Einzelfallhilfe gesehen wird. (vgl. Abschlussbericht „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ 1998: 81)

Bei der Meta-Studie von Speck und Olk 2010 wird jeweils die Zusammenarbeit der Jugendhilfe mit der (Ganztags-)Schule thematisiert. Schon gar nicht werden die Auswirkungen, die durch die Bereitstellung von Ressourcen der Kinder- und Jugendarbeit in ihrem Kernbereich eintreten, systematisch reflektiert. Im Gegenteil, durch die jeweils wiederholten positiven Beschreibungen einzelner Projekte und Programme und ihr positiver Einfluss auf das Schulklima wird ein Zwang erzeugt, eine institutionalisierte Kompetenzpartnerschaft mit der Institution Ganztagschule und den Lehrkräften einzugehen und die Chance beschrieben, dass Besuchergruppen für die doch eher kränkelnde Kinder- und Jugendarbeit erschlossen werden können. "Kontakte zur Schule sind für die Jugendarbeit insbesondere deshalb attraktiv, weil über den schulischen Kontext auch solche Jugendliche erreicht werden können, die aus eigener Initiative an Angeboten der Jugendarbeit nicht teilnehmen." (Oelerich 1996: 229)

Eine Studie, die aufgrund des Engagements der Jugendarbeit in der Ganztagschule ihren Fokus auf die Auswirkungen in Kernfeldern der Jugendarbeit legt, liegt bisher nicht vor. Über die Gründe dafür kann nur spekuliert werden. Eine Ursache dafür könnte an dem Tabu in der Kinder- und Jugendarbeit liegen, ihre Professionalität und Qualität in der Arbeit zu hinterfragen. Das Verhältnis von Jugendarbeit und Forschung ist belastet durch nicht realisierbare wechselseitige Erwartungen. „Aus der Sicht der Forschung wäre eine Jugendarbeit wünschenswert, die gewissermaßen wie ein Glasbau alle Interna nach außen offenbart, die sich also introspektiv untersuchen lässt. Das ist aus der Sicht der Forschung zwar eine verständliche, aber zutiefst naive, also unerfüllbare Erwartung. Selbst wenn Jugendarbeit dies wollte, wie sollte sie dieses herstellen? Jugendarbeit ist nicht einfach ein wohlstrukturierter Glasbau, wo man die Türen ganz weit aufmachen kann. Sie vollzieht sich in zahlreichen Diskursen, auf vielen Ebenen und sie muss gleichzeitig öffentlich zugängliche wie auch nicht zugängliche Bühnen zur Verfügung haben. Insofern kann man Jugendarbeit nicht einfach zum Forschungsgegenstand machen.“ (Münchmeier 2003: 184) Jugendarbeit ist ein Lernfeld mit stets wechselnden Bedeutungen. Damit ist folgende Kennzeichnung gemeint: Jugendliche nehmen teil, weil sie das Thema interessiert, oder weil ihre „heimlich Liebe“ dabei ist. Die Clique als Treffpunkt am Ort Jugendarbeit kann ein Motiv zur Teilnahme sein. Jugendliche nehmen teil, weil sie das Thema eines Wochenendseminars interessant finden oder aber nur deshalb, weil sie sich auf die tollen Nächte bis morgens um halb fünf freuen usw. Diese Bedürfnisse können simultan vorkommen, lassen sich miteinander kombinieren und bieten Motivcluster und Bedürfnisbündel. (vgl. a.a.O.: 186) Ein zweiter, wesentlicher Grund für die geringe Beachtung der Entwicklung der Jugendarbeit vor dem Hintergrund der Einrichtung von Ganztagschule in der Forschung scheint in dem zumeist anders priorisierten Erkenntnisinteresse zu liegen. In den Fokus gelangt die Entwicklung des gesamten Handlungsfeldes der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Dabei orientiert sich das Forschungsinteresse überwiegend an Grundthemen der Ganztagschule wie Zufriedenheit, Bildungspotentiale, Verbesserung des Schulklimas und Einbezug von Kooperationspartnern beispielsweise. Nie aber geraten die konkreten Veränderungen bei den Kooperationspartnern, hervorgerufen durch die Beteiligung an der Ganztagschule, in das Zentrum von Studien.

In den Studien wird die Kooperation zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Schule im Ergebnis nicht im Kontext verbindlicher sozialräumlicher Zusammenarbeit reflektiert,

sondern als ein von Kinder- und Jugendarbeit geprägtes methodisches Angebot an Kinder und Jugendliche als Schülerinnen und Schüler. Dabei sind schulbezogene Jugendarbeitsprojekte Nachmittagsangebote in der Schule, die im Verdacht stehen, nachschulische Serviceleistungen zu erbringen und insofern als Betreuungsleistung einzustufen sind. Durch diese Entwicklung besteht das Risiko für Kinder- und Jugendarbeit kommunaler und freier Träger, ihre Adressaten zu verlieren, weil diese sich länger in der Schule aufhalten (müssen) und freiverfügbare Zeit weniger zur Verfügung steht. Das Methodenrepertoire jugendarbeiterischer Ansätze in Schule zeigt sich im Rahmen spezieller Landesprogramme als Projektarbeit und im Betreiben offene Jugendclubs in der Schule. Vereinzelt öffnen sich Jugendhäuser für „Über-Mittag-Betreuungen“. Damit ist die Hoffnung verknüpft, dass Kinder- und Jugendliche weitergehende Angebote in Anspruch nehmen.

Eine enge Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule ist kurzfristig, also mal eben angeordnet und „gesollt“, nicht möglich. Beispiele zur Zusammenarbeit machen immer wieder Grenzen deutlich: Diese resultieren aus den verschiedenen gesellschaftlichen Funktionen der Systeme Jugendarbeit und Schule und dem daraus resultierenden voneinander abweichenden beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte und der Fachkräften aus der Kinder- und Jugendarbeit. (vgl. Nörber 1996: 53 ff). Schule bestimmt in der Regel die Bedingungen. Der Aufbau tragfähiger und kontinuierlicher Kooperationsbezüge muss durch spezifische administrative Voraussetzungen, eine sichere finanzielle Grundlage und gemeinsame konzeptionelle Entwicklungsarbeit flankiert werden.

Im Rahmen der „Studie zu Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) wurden empirische Erkenntnisse über Organisation und Qualität zu Entwicklungen in Ganztagschulen zusammengefasst und festgestellt, dass „im Hinblick auf Ganztagschulen in der Schulforschung noch immer ein beträchtliches Forschungsdefizit besteht. Bisher liegen vorwiegend Studien zur Schulorganisation und zur Elternnachfrage vor. (vgl. Klieme u. a. 2005: 66) Zahlreiche Studien deuten darauf hin, dass Ganztagschulen vielfach eine beachtliche Schulkultur entwickelt haben, allerdings basieren diese Befunde im Wesentlichen auf Einschätzungen der Leistungsfähigkeit durch Eltern und Lehrkräfte. Es fehlen Forschungen zur Qualität der pädagogischen Gestaltung und zur pädagogischen Wirksamkeit von Ganztagschulen im Hinblick auf Effekte bei Schülerinnen und Schülern“. (Holtappels 2007: 40ff) Bisher wurden insbesondere die

Nachfrage, Motive und Akzeptanz von Eltern in den Blick des Forschens gestellt. Eine steigende Nachfrage von Eltern nach familienergänzenden Betreuungszeiten über Mittag und bis in den Nachmittag hinein ist erkennbar. Bereits Bargel u. Kuthe (1991: 208ff) stellen fest, dass für Ganztagsschulangebote von einer stabilen Standardnachfrage von rund 40 % und einer Mindestnachfrage der Eltern von etwa 20 % ausgegangen werden kann. Die Nachfrage fällt jedoch mit steigendem Bildungsgrad und Berufsstatus, sie steigt hingegen bei Berufstätigkeit der Mütter (auf bis zu 70% bei ganztägiger und bis zu 55% bei Teilzeit-Erwerbstätigkeit) und bei Alleinerziehenden (auf bis zu 60%). Allerdings wünschen auch beträchtliche Anteile von Familien mit nicht erwerbstätigen Müttern (bis zu 42%) und Elternpaaren (bis zu 37%) ganztägige Angebote. Nachfrage ergibt sich also nicht allein aus der Erwerbstätigkeit. Familiäre Betreuung und Ganztagschule werden nicht als Widerspruch, sondern als komplementäre Ergänzung angesehen.

Die Schülerperspektive, die im Zusammenhang mit den pädagogischen Wirkungen von Ganztagschulen von besonderem Interesse ist, wird in den wenigsten bislang vorliegenden Studien berücksichtigt. Die StEG-Studie stellt hier einen besonderen Forschungsmangel fest. Die bislang durchgeführten Studien geben keine oder nur schwache Hinweise auf die pädagogische Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Ludwig weist bereits 1993 auf das Fehlen insbesondere empirischer Studien zum Schulerfolg von Ganztags Schülerinnen und -schülern. Im Überblick zum Experimentalprogramm aus Modellversuchen mit Ganztagschulen (Ipfling 1981 und Ipfling und Lorenz 1979) zeigte sich, dass Erholung und Freizeitaktivitäten hinreichende Zeiten benötigen. Fragen der Zeitrhythmisierung werden ebenso wenig gelöst wie die Integration von Hausaufgaben, die Lehrerbelastung und konkurrierende Angebote. Individuelle Förderung und außerunterrichtliche Aktivitäten haben teilweise positive Rückwirkungen auf den Unterricht, Leistungsbereitschaft und Lernerfolg. Auch wird über eine Verbesserung des Sozialklimas, des Gemeinschaftslebens und des Sozialverhaltens berichtet. (vgl. Ipfling 1981: 6f und Klieme u. a. 2005: 67ff)

Eine ältere Studie hat sich im Besonderen mit den unterschiedlichen Organisationskonzepten an Ganztagschulen und deren spezifischen Vor- und Nachteilen beschäftigt. So verdeutlicht die Studie an schleswig-holsteinischen Schulen (Glump-ler/Luig-Arlt 1995) pädagogische Probleme für Konzeptionen ohne festes Ganztags-

personal. Personalausfälle und organisatorische Belastungen beeinträchtigen die Kontinuität der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte. Die auf der Basis von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und Honorarkräften organisierte Betreuung zwingt Schulen in das Spannungsfeld von elterlicher Betreuungsnachfrage und Diskontinuität bei der personellen Absicherung. Eine Untersuchung über schulische Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen (Haenisch 2003) zeigt für Nachmittagsangebote in Primar- und Sekundarstufe („Dreizehn plus“), dass 41% der Stundenanteile in der Primarstufe und 31% in der Sekundarstufe I von Personal auf Honorarbasis oder mit geringfügigen Beschäftigungsverträgen bestritten wird, Lehrkräfte haben nur Anteile von drei bzw. 20 %. Eher selten ist die Schule Träger der Maßnahme (9% der Fälle in der Primar- und 35% in der Sekundarstufe I). Zumeist sind Förder- oder Betreuungsvereine und Jugendhilfe die Träger. Im Schulkonzept scheint bei zahlreichen Schulen das Ganztagsangebot somit nicht zentral verankert, denn nur bei etwa einem Drittel der ganztägigen Formen gab es in der Schule Kooperationsbeauftragte und nur in der Hälfte der Fälle ein festes Gremium für das Ganztagsangebot. (StEG 2007)

Aus der Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit wurden in den letzten zehn Jahren keine Studien vorgelegt, die Veränderungen im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit als Ergebnis der Einrichtung von Ganztagschulen thematisieren. Der systematische Blick auf den Forschungsgegenstand Kinder- und Jugendarbeit gibt zu erkennen, dass viele Studien vorhanden sind. Die Analyse von veröffentlichten Studien zwischen 1998 und 2008 (Buschmann u.a. 2009) förderte 90 Studien hervor, die einen Überblick zum gegenwärtigen Zustand der Jugendarbeit ermöglichen. Benannt werden darin Erkenntnisse zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und zu den pädagogischen Prozessen und Wirkungen. Nicht eine Veröffentlichung beschäftigt sich mit den Auswirkungen auf das Kerngeschäft der Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschule.

Auch die jüngste Studie zur Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule von Ulrich Deinet und anderen (2010), in der Kooperationsbemühungen von Jugendarbeit und Schule hinterfragt werden, verdeutlicht, dass Jugendarbeit ihr Profil einbüßt und zur Serviceleistung für Schule und Schulsozialarbeit mutiert: „Die Frage nach der Integrierbarkeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in die Schule wurde durchweg positiv beantwortet. Da die Möglichkeit freiwilliger Angebote besteht bzw. das Schulprogramm

auch auf Verselbständigung Wert legt und außerschulischen Aktivitäten eine hohe Bedeutung zugemessen wird, steht einer Kooperation von Seiten der Schule nichts im Weg. Ganz im Gegenteil sagten Schulen, dass die Möglichkeiten gut seien, da im Ganztagsbereich Mittel zur Verfügung stehen, über die Schulen selbständig verfügen können. Weitere Anregungen waren, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit auch Aufgaben aus dem Bereich der Schulsozialarbeit übernehmen oder aber auf jeden Fall Praktikanten zur Unterstützung an die Schulen schicken könne.“ (Deinet u.a. 2010: 178) Hierzu ist anzumerken, dass Kinder- und Jugendarbeit außerschulisch - auch in der Kooperation mit Schule - ihre besondere Qualität jedoch mit eigenständigen Räumen, Settings und Methoden entfaltet, wozu auch mobile Aktivitäten im Sozialraum zählen.

7.3 Theoretisch - methodischer Zugang

7.3.1 Internet gestütztes Verfahren – die E-Mail-Befragung als Interview

Die Voraussetzung für die Durchführung einer E-Mail-Befragung ist die Existenz einer vollständigen Liste der E-Mail-Adressen einer Population. Diese lag insofern für diese Studie vor, als dass eine Gruppe von Expertinnen und Experten, die sich bundesweit kompetent zur Beurteilung der Entwicklung von Ganztagschule in Kooperation mit der Jugendhilfe als Erstunterzeichnerinnen und -unterzeichner aus dem wissenschaftlichen Kontext des Aufrufs *„Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“* und als Fachkräfte der Jugendarbeit in Praxis und Verwaltung zu erkennen gegeben haben. Diese 120 Adressaten stehen für die Population, die sich als kompetent sieht, zum Themenkomplex Zukunftsfähigkeit von Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund der Entwicklung von Ganztagschulen eine fachliche Haltung zu haben und die hier aufgeworfenen Fragen zu beantworten. Auf dieser Basis ist die Zufallsstichprobe möglich, die dann verallgemeinerte Aussagen in dem Erkenntniskontext zulässt. (vgl. Schnell, Hill, Esser 2005: 386)

Wesentlich für E-Mail-Befragungen bzw. -Interviews ist die Versendung eines Fragebogens an die Befragten per E-Mail. Dabei ist zwischen zwei Formen der Befragung zu differenzieren: Wird ein Fragebogen per E-Mail zu den Befragten gesandt und auch per E-Mail zurückgesandt, handelt es sich um einen E-Mail-Survey. Sollen die Befragten den Fragebogen hingegen ausdrucken, beantworten und als Brief zurücksenden, han-

delt es sich um ein "Mixed-Mode-Survey". (vgl. Schnell; Hill; Esser 2005: 381) Im Rahmen dieser Studie wurde die erste Variante gewählt, Versand und Antwort erfolgten per E-Mail. Solche Surveys eignen sich besonders für Befragungen innerhalb homogener Populationen wie im vorliegenden Fall aus Forschung, Verwaltung und Praxis, die mit einer spezifischen Aufgabenstellung betraut sind.

7.3.2 Das E-Mail-Experten-Interview

Die im Folgenden beschriebene Methode findet sich nicht in der klassischen Literatur zum computergestützten Erhebungsinstrumentarium. Sie wurde auf der Methodentagung der AG Empirie an der Universität Bielefeld von Hartmut Griese, Leibniz-Universität Hannover, erstmalig 2002 vorgestellt. Die in der Folgezeit damit gemachten Erfahrungen von Diplomanden und Doktoranden an der Leibniz-Universität und Literaturrecherche (Griese, Hartmut 1995; Hohgräbe, Matthias 2003; Liebold, Renate und Tinczek, Rainer 2003; Meuser, Michael; Nagel, Ulrike 1991) haben mich ermutigt, für die Interviews der von mir gewählten Expertinnen und Experten diesen methodischen Ansatz aufzunehmen. Dieses Erhebungsinstrument, so kann prognostiziert werden, wird, nicht zuletzt auch wegen der Kosten- und Zeitersparnis, zukünftig vermehrt zur Anwendung kommen.

Am Anfang steht die Auswahl der Expertinnen und Expertengruppe. Experte ist ein relativer Status, den Menschen durch Zuweisung erhalten. Den im Rahmen dieser Studie ernannten Personen wurde dieser Status, „Expertin oder Experte“ zu sein, zugewiesen. Die Anzahl von über 120 Expertinnen und Experten, die sich bundesweit kompetent zur Beurteilung der Entwicklung von Ganztagschule in Kooperation mit der Jugendhilfe und als Fachkräfte der Jugendarbeit in Praxis und Verwaltung zu erkennen gegeben haben, konnten von mir angesichts fehlender finanzielle Ressourcen im Rahmen der Studie nicht an ihren Wirkungsorten aufgesucht werden. Insofern bot sich das E-Mail-Experten-Interview als Zugang an. Die Entscheidung, in diesem Rahmen vorzugehen, beinhaltet die Voraussetzung, dass die als Expertin oder Experte charakterisierte Einzelpersonen studiert haben und unterstützend auf Forschungsvorhaben reagieren. Insofern konnte ein hochwahrscheinlicher Rücklauf prognostiziert werden. Desweiteren verfügen diese Expertinnen und Experten beruflich über einen E-Mail-Anschluss und sind daher hochwahrscheinlich sehr gut erreichbar. Sie haben, was durch den Kontext der

Erstunterzeichnung zu unterstellen war, ein spezielles Wissen, professionelle Meinungen und Kompetenzen und sind wahrscheinlich nicht abgeneigt, ihre Botschaften auch zu übermitteln. Insofern sind Expertinnen und Experten mit den genannten Merkmalen für E-Mail-Interviews hochgeeignet. Schell, Hill und Esser (2005) weisen in Bezug auf die hohen Erwartungen am Beispiel internetgestützter Surveys darauf hin, dass deren Anwendung für ernstgemeinte, verallgemeinerbare Studien sehr speziellen, hochmotivierten Teilpopulationen vorbehalten sind. (vgl. Schell, Hill, Esser 2005: 386)

Die hohe unterstellte Antwortbereitschaft, Inhaber von Botschaften zu sein, Vorhandensein eines E-Mail-Anschlusses und geübt in der Äußerungen in schriftlicher Form, lassen kurzfristig Rückantworten erwarten. Diese Erwartungen haben sich erfüllt: In relativ kurzer Zeit sind 34 Antworten per E-Mail eingetroffen. In mündlichen Experten-Interviews ist davon auszugehen, dass die Antworten oft lang und erzählend, also „narrativ“, wiedergeben werden. Im E-Mail-Experten-Interview sind die Antworten relativ knapp und präzise erfolgt. Offensichtlich enthält das E-Mail-Medium hierzu einen besonderen Anforderungscharakter. Die Expertinnen und Experten haben unterschiedlich in Länge und Intensität geantwortet:

Beispiel: Antwort längere Ausführung

Zu Frage (3)

Wenn sich die kommunale Kinder- und Jugendarbeit „aufmacht“, bei der Entwicklung von Ganztagsbildung am Ort Schule mitzuwirken, ist höchste Professionalität bei der Realisierung außerschulischer Bildungspraxis gefragt, um vom System Schule (Leitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) anerkannt zu werden.

Welche Fähigkeiten und Stärken weisen Sie kommunaler Offener Kinder und Jugendarbeit zu, sich gegenüber der (offenen)Ganztagschule zu behaupten, um nicht „als Freizeit- und Pausenanimatuer“ abgewertet zu werden?

Nein, das sehe ich völlig anders! Kinder- und Jugendhilfe hat sich an sich professionell zu verhalten, sonst sparen wir die öffentlichen Mittel für sie besser ein. In der Frage drückt sich der Blick einer gering qualifizierten "Spielwiese Jugendarbeit" auf die ach so ernsthaft-professionelle Veranstaltung Schule aus; letzteres widerspricht nicht zuletzt den miserablen PISA-Ergebnissen. Ich denke, kommunale Jugendarbeit (wie auch andere Partner) und Schule sollten sich in kommunalen Wirksamkeitsdialogen auf professionelle Standards und Bildungssettings bei der Abdeckung ganztägiger Angebote verständigen. Kinder- und Jugendarbeit muss dabei zwar für sie neue Anforderungen bewältigen und sich so gesehen auch weiter professionalisieren, aber das gleiche gilt auch für Schule. Beide Institutionen stehen also gleichermaßen vor der Herausforderung einer professionellen Gestaltung ganztägiger

Bildungsangebote. Fähigkeiten und Stärken der Jugendarbeit: Integration von 'Kopf, Herz und Hand' (Pestalozzi) in erfahrungsorientierten Bildungssettings (z.T. mit Ernstcharakter), Gegenwartsbezug statt 'Lernen auf Vorrat', Anknüpfen an peer-Vergesellschaftung (Kooperation zwischen den Kindern) anstatt Leistungsindividualismus, Aufgreifen jugendkultureller Trends, Lebens- und Alltagsweltnähe, Bereitstellung außerschulischer Lernorte, Maxime: Lebensprobleme gehen vor Lernprobleme, Ressourcenorientierung (idealerweise: systemische Orientierung), primäre Prozess-, statt Ergebnisorientierung im Hinblick auf Lernen, z.T. Elternarbeit, Kenntnis konkreter sozialräumlich geprägter Lebensbedingungen, Gendersensitivität, Erfahrung im Umgang mit Heterogenität, i.d.R. höhere Frustrationstoleranz als Lehrkräfte etc.

Beispiel Antwort kürzere Ausführung

Zu Frage (3)

Jugendarbeit muss sich – im Kontext eines erweiterten Bildungskonzepts – ausweisen ebenso in ihren Anschlussfähigkeiten an Schule wie in ihren Eigensinnigkeiten des „anderen“ Lernens – Hier gibt es einen großen Nachholbedarf bei der Sozialpädagogik.

Länge und Begründung der Antworten variieren sehr stark, was auch beim mündlichen Experten-Interview passieren kann. Allerdings besteht zunächst nicht die Möglichkeit der Nachfrage. Diese muss erneut gegebenenfalls per E-Mail erfolgen. Im Rahmen dieser Studie wurde darauf verzichtet.

Es werden auch Hinweise auf Quellen gegeben werden:

Sehr geehrter Herr Honisch,

*meine Kollegin **Name** hat Ihre Anfrage an mich weitergeleitet. Zu den von Ihnen aufgeworfenen Fragen habe ich mich ausführlich geäußert in einer Expertise für die Sachverständigenkommission zum 12. Kinder- und Jugendbericht. Sie ist gerade veröffentlicht worden im 4. Band der Materialien, erschienen im DJI-Verlag München.*

Mit freundlichem Gruß

Name

Auch Antwortschreiben, die auf eine kritische Auseinandersetzung mit der Intention des Interviewbogens und den Fragen hinweisen, sind im E-Mail-Experten-Interview möglich:

Sehr geehrte Herren,

seitens der Jugendförderung **Name der Stadt** zum obengenannten Thema haben wir uns intensiv mit den dort formulierten Fragestellungen auseinandergesetzt.

Im Kontext des 12. Kinder- und Jugendberichtes, in dem von der Trias Bildung - Betreuung und Erziehung die Rede ist, gehen wir davon aus, dass vor diesem Hintergrund unterschiedliche Träger mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen und daraus sich ableitenden Profilen tätig sind.

Ziel muss es sein, eine optimale Vernetzung im Sinne der o. g. Trias zu erreichen, um den Bildungsprozeß von Kindern und Jugendlichen gelingend gestalten zu können. Dabei ist es vor allem notwendig, die unterschiedlichen Aufgaben und Ziele zu respektieren und zu kennen.

Die Fragestellungen des uns von Ihnen zugesandten Fragebogens erscheinen uns allesamt suggestiv und darauf abzielend, die aus ihrer Sicht bestehenden Defizite von Schule aufzuzeigen und dem alten Bildungsverständnis von Jugendarbeit hinterher zu trauern. Es entsteht der Eindruck, die Ergebnisse werden mit der Art der Fragestellung vorweggenommen.

Das Bild, was hier produziert werden soll, entspricht nicht unserem Verständnis einer zielgruppenorientierten Vorwärtsgewandtheit in der Kooperation mit Schule, ausgehend von einem eigenständigen, selbstbewussten Profil außerschulischer Jugendbildung.

Der Fragebogen erscheint uns wissenschaftlich unseriös und wegen seiner zahlreichen Suggestionen und Annahmen unhaltbar. Die im Anschreiben genannten Fragestellungen werden aus unserer Sicht nicht objektiv abgefragt.

Aus diesem Grund beteiligen wir uns nicht an dieser Befragung.²⁷

Mit freundlichen Grüßen
im Auftrage:

Eine Verweigerung anderer Art weist auf arbeitszeitökonomische Motive hin:

Sehr geehrter Herr Honisch,

ich möchte mich an dieser Studie nicht beteiligen. Ich bin zu unbezahlter Arbeit nicht bereit. Unter veränderten Bedingungen werde ich meine Erfahrungen sicherlich publik machen. Bis dahin genieße ich meine Freizeit und sehe mich in keiner Verantwortung.

Mit freundlichen Grüßen

Was kann zusammenfassend als Vorteil für ein E-Mail-Experten-Interview angesehen werden? Wahrscheinlich ist eine hohe Rücklaufquote zu erwarten. Diese Form ist äußerst zeitsparend, weil keine Transkriptionsarbeiten erforderlich werden, da alle Antworten bzw. der gesamte Text bereits in ausformulierter, gut lesbarer bzw. in druckreifer

²⁷ Im Nachhinein hat sich in einem persönlichen Gespräch herausgestellt, dass in der Stadt zeitgleich ein umfangreiches Programm zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule realisiert wurde und die Intention der Studie kontraproduktiv zu dem dort eingeleiteten Prozess angesehen wurde. In einem Gespräch mit der Amtsleitung wurde diese barsche Abwehr relativiert, wenngleich darauf verwiesen wurde, dass die Sachbearbeitenden grundlegende Gedanken angestrengt hätte, sich aber nicht durchringen konnten, zu antworten.

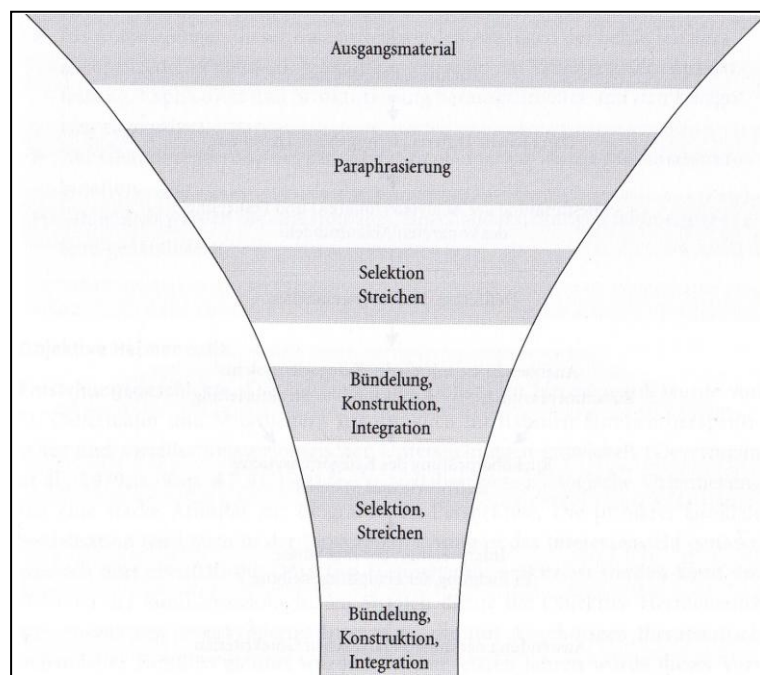
Form vorliegen, was wiederum die Personalkosten und den Zeitaufwand enorm reduziert. Nach Atteslander (2003) ist „die Datenbasis im Gegensatz zum verbalen Interview erheblich geringer, aber auch präziser.“ (zitiert nach Hohgräbe 2003: 53)

Der wichtigste mögliche Einwand gegen das E-Mail-Experten-Interview, nämlich, dass „Vertiefungen der Antworten und klärende Nachfragen nicht [...] möglich“ sind (ebd.), kann durch ein „*dialogisches Auswertungsgespräch*“ (Hohgräbe) in einem „zweiten Schritt“ kompensiert und zur methodischen Tugend gemacht werden. Im Rahmen dieser Studie wurde darauf verzichtet. Weiter muss beim E-Mail-Interview bedacht werden, dass die Interviewerin und der Interviewer zwar als „mögliche Fehlerquelle wegfällt, aber auch als (eventuell) wichtige Kontrollinstanz.“ (Atteslander 2003 zitiert nach Hohgräbe ebenda) Die durch das Medium „E-Mail“ bedingte „knappe und kurze Sprache“ ist sicher ambivalent zu sehen, zumindest hat sie den Vorteil, dass Expertinnen und Experten sich per E-Mail verständlicher und präziser als im mündlichen Interview ausdrücken.

7.3.3 Qualitative Inhaltsanalyse

„In dem, was Menschen sprechen und schreiben, drücken sich ihre Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, ihr Wissen und ihre stillschweigenden Annahmen über die Umwelt aus. Diese Absichten, Einstellungen usw. sind dabei mitbestimmt durch das soziokulturelle System, dem die Sprecher und Schreiber angehören und spiegeln deshalb nicht nur Persönlichkeitsmerkmale der Autoren, sondern auch Merkmale der sie umgebenden Gesellschaft wider - institutionalisierte Werte, Normen, sozial vermittelte Situationsdefinitionen usw. Die Analyse von sprachlichem Material erlaubt aus diesem Grunde Rückschlüsse auf die betreffenden individuellen und gesellschaftlichen, nicht-sprachlichen Phänomene zu ziehen.“ (Lamnek 2005: 478) In der Inhaltsanalyse von Texten geht es genau um die Bildung von Rückschlüssen aus sprachlichem Material. Die Inhaltsanalyse von Texten ist eine Methode, die „die sprachliche Eigenschaften eines Textes objektiv und systematisch identifiziert und beschreibt, um daraus Schlußfolgerungen auf nicht-sprachliche Eigenschaften von Personen und gesellschaftlichen Aggregaten zu ziehen.“ (ebenda) Bereits vor über 100 Jahren empfahl Max Weber 1910 auf dem Ersten Deutschen Soziologentag, den Inhalt von Zeitungen mit Schere und Kompass zu durchforsten, um quantitativ fassbare Veränderungen der publizierten Inhalte im geschichtlichen Ablauf ermitteln zu können. (vgl. ebenda) Die zusammenfas-

sende Inhaltsanalyse gehört laut Philipp Mayring zu den drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei ist Ziel, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring 2002: 115) Die zwei anderen Grundtypen sind die Explikation und die Strukturierung. Bei der Explikation wird das Material durch zusätzliches Material ausgedeutet, erläutert und erklärt. Die Strukturierung hilft, das Material unter bestimmten Aspekten und vorher festgelegten Ordnungskriterien zu bewerten. (vgl. ebenda) Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das Material von einem allgemeinen Niveau schrittweise abstrahiert und damit systematisch höher gesetzt; denn auch Zusammenfassungen erfordern methodische Vorgehensweise. Mit dem steigenden Abstraktionsniveau verringert sich der Materialumfang.



Übersicht 16: Materialreduzierung durch Zusammenfassungen
(Lamnek 2005: 529; vgl. Mayring 2003: 74)

Das Ausgangsmaterial wird als erstes durch Paraphrasierung und dann durch Selektion, Bündelung, Konstruktion und Integration immer mehr reduziert, bis die anfängliche riesige Datenmenge handhabbar wird. (vgl. Lamnek 2005: 529) Im Einzelnen zählen zu den reduktiven Prozessen sechs Formen: *Auslassen/Streichen*: Propositionen (jede bedeutungstragende Aussage, die sich aus dem Text ableiten lässt, die an mehreren Stellen bedeutungsgleich auftauchen, werden weggelassen. *Paraphrasierung / Generalisation*: Propositionen, die durch eine begrifflich übergeordnete, abstrakte Proposition im-

pliziert werden, werden durch diese ersetzt. *Konstruktion*: Aus mehreren spezifischen Propositionen wird eine globale Proposition konstruiert, die den Sachverhalt als Ganzes kennzeichnet und die spezifischen Propositionen überflüssig macht. *Integration*: Eine Proposition, die in einer bereits durch Konstruktion gebildeten globaleren Proposition aufgeht, kann wegfallen. *Selektion*: Bestimmte zentrale Propositionen werden unverändert beibehalten, da sie wesentliche, bereits generelle Textbestandteile darstellen. *Bündelung*: Inhaltlich eng zusammenhängende, im Text aber weit verstreute Propositionen werden als Ganzes, in gebündelter Form wiedergegeben. (vgl. Mayring 2002: 95)

7.3.4 Ablaufschema der Studie

Der eigentliche inhaltsanalytische Prozess folgt laut Mayring (2003: 47 ff) einem neunstufigen Ablaufmodell. Im Verlauf werden die Stufen in Bezug auf die hier vorliegende Studie und damit der Verlauf des Erkenntnisprozesses dargelegt.

7.3.4.1 Festlegung des Materials

„Zunächst muss genau definiert werden, welches Material der Analyse zugrunde liegen soll.“ (ebenda 47) Bezüglich der Analyse der „Antragskonzepte“ entstammt das Material dem Archiv des Nds. Kultusministeriums. Es wurde so aufbereitet und der Inhaltsanalyse zugeführt, dass verschiedene Schultypen zur Auswertung in Betracht gekommen sind. Die Textstellen sind „Antragsäußerungen“, die gegenüber dem Kultusministerium gemacht wurden, um als Ganztagschule anerkannt zu werden. Darin spiegeln sich die Vorstellungen zum Betrieb einer Ganztagschule der Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler.

Alle durch E-Mail eingegangenen Interviewprotokolle wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Bei der Personengruppe aus der Praxis wurde der Bogen von 11 auf 15 Fragen erweitert. Insofern bildet sich ein sehr differenziertes Spektrum bezüglich des Forschungsgegenstands – *die Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschulen* – ab. Dabei stehen alle Elemente (Fragen) im Kontext der allgemeinen Forschungsfrage nach *der Zukunftsfähigkeit von Kinder- und Jugendarbeit*. Darüber hinaus ergeben sich aus dem Prozess weitere, die Forschungsfrage ergänzende, Erkenntnisgewinne.

Bei den ausgewählten Textstellen aus der E-Mail-Befragung *Zur Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschulen* handelt es sich um umfassende Äußerungen von 34 Expertinnen und Experten. Sie stammen aus einer Gruppe von 120 Personen, die sich als kompetent sieht, zum Themenkomplex Zukunftsfähigkeit von Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund der Entwicklung von Ganztagschulen eine fachliche Haltung zu haben und von denen aufgrund ihrer Tätigkeit und Ausbildung ausgegangen werden konnte, die Fragen zu beantworten. Sie wurden im Rahmen der Studie per E-Mail direkt angesprochen.

7.3.4.2 Analyse der Entstehungssituation

In dieser Phase der Inhaltsanalyse wird der Entstehungszusammenhang des als Text vorliegenden Materials dargestellt. (vgl. Mayring ebenda) Mit einem Anschreiben versehen wurde der Fragebogen als E-Mail-Interview versendet. Die angeschriebenen Personen hatten zur Beantwortung den Zeitraum von Oktober 2005 bis Februar 2006 zur Verfügung. Eine Erinnerung erfolgte nicht. Aus der Übersicht Nr.: 17 sind die Merkmale der an der E-Mail-Befragung beteiligten Personen ersichtlich.

Übersicht 17: Charakteristika der interviewten Personen

L=Lehre, F=Forschung, P=Praxis

| Nr. | Tätigkeit | Ort | Alter | m | w | L | F | P |
|-----|---|-----------------------|-------|---|---|---|---|---|
| 1 | Universitätsprofessor Erziehungswissenschaft, Dr. | Duisburg und Essen | 61 | m | | X | x | |
| 2 | Lehrerbildung und Forschung zu informellem Lernen, Lehrer, MA. Dr. habil | Berlin | 52 | m | | X | x | |
| 3 | Deutscher Kinderschutzbund, Bundesverband, Ausschuss "DKSB und Schule", M.A. | Bundesweit | 41 | | w | | x | |
| 4 | Fortbildung und Jugendhilfeplanung, Landesjugendamt Rheinland, Themenschwerpunkte Qualitätsentwicklung und Kooperation Jugendhilfe und Schule | Köln | 47 | m | | | | x |
| 5 | Kinder und jugendsozialpsychiatrische Arbeit in stationären Jugendhilfeeinrichtungen, Dr. med. | Biberach | 68 | m | | | x | x |

| Nr. | Tätigkeit | Ort | Alter | m | w | L | F | P |
|-----|--|-----------------|-------|---|---|---|---|---|
| 6 | Fachhochschule, Prof., Dr. Supervisorin, Träger | Bielefeld | 50 | | w | X | x | x |
| 7 | Freiberuflerin in Forschung, Lehre und Fortbildung, Staatsexamen Sek. I und II, Dipl. päd., Dr. phil (Erziehungswissenschaften) | Essen | 47 | | w | X | x | x |
| 8 | Professorin für Soziale Arbeit, Pädagogik und Leiterin des Studienschwerpunkts Soziale Arbeit mit Frauen und Mädchen an der FH, FB. Soziale Arbeit. Sozialarbeiterin (grad.), Dipl.-Päd., Dr.phil. | Hannover | 59 | | w | X | x | x |
| 9 | Landesebene, Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendarbeit, Dr.; Dipl. Päd, Dipl.Sozialarbeiter | Hannover | 48 | m | | X | | x |
| 10 | DJI, München, Methoden der Kinderbefragung, Lernen von Kindern und Jugendlichen in der Freizeit, Kooperation von Schulen mit außerschulischen Akteuren, Dr. phil. | München | 62 | m | | X | x | |
| 11 | Verwaltungstätigkeit, Dipl.Pol. | Bernau | 42 | m | | | | x |
| 12 | Professur in Allgemeiner Pädagogik, Dr. | Weingarten | 53 | | w | X | x | |
| 13 | Internationaler Bund, Interkulturelle Bildung | Frankfurt M. | ? | | w | | | x |
| 14 | seit 1988 freiberuflich, Institut für Coachen, Bilden, Forschen, Dipl- Päd. und Förderlehrerin | Nassau, Idstein | 50 | | w | X | x | |
| 15 | Hochschullehrer, Dipl. Sozialpädagoge | Dresden | 54 | m | | X | x | |
| 16 | Koordinationsstelle Jugendhilfe-Schule, Mitarbeit am ersten nationalen Bildungsbericht (Bereich non-formales und informelles Lernen im Schulalter), Zuarbeit zum 12. Kinder- und Jugendbericht, Dr. rer.soc. | München | 46 | m | | | x | |
| 17 | Lehramt Sozialpädagogik, Forschung zu Übergängen Kita-Schule, Schule-Hort, beides zu Beruf, Prof. Dr. phil. | Bremen | 65 | | w | X | x | |
| Nr. | Tätigkeit | Ort | Alter | m | w | L | F | P |
| 18 | Professor an einer Fachhochschule, Dipl. Päd. | Potsdam | 51 | m | | x | | |
| 19 | Forschung und Lehre an einer Universität, Dr. phil. | Kassel | 63 | m | | x | x | x |

| | | | | | | | | |
|----|--|--------------------|---------------------------------|---|---|---|---|---|
| 20 | Erzieherin, Dipl.Päd., Promotion, Äquivalent zur Habilitation | Osnabrück | 41 | | w | x | x | |
| 21 | Professorin an einer Univer- sität | Osnabrück | 65 | | w | x | x | x |
| 22 | Stadtjugendpfleger | Herford | 50 plus | m | | x | | x |
| 23 | Wissenschaftliche Mitarbeite- rin an der FU, Dipl. Päd. | Berlin | 31 | | w | x | x | |
| 24 | Lehre und Forschung zur (schulbezogenen) Jugendhilfe, Staatsexamen Lehramt, Habilitation | Siegen | 38 | m | | x | x | |
| 25 | „Kultur macht Schule – Netzwerk für Kooperationen | Remscheid | 29 | | w | | | x |
| 26 | Lehrtätigkeit an einer Fachhochschule, Dipl. Päd, Dr. Phil. | Frankfurt a M | 56 | m | | x | x | |
| 27 | Professor für Erziehungswis- senschaft und Sozialpäda- gogik, Prof. Dr. Dres. H.c., | Tübingen | 65 | m | | x | x | |
| 28 | Jugendpflegerin und Team- leiterin | Hannover | 38 | | w | | | x |
| 29 | Jugendzentrumsleitung, Er- zieher | Uelzen | 54 | m | | | | x |
| 30 | Jugendpfleger und Abteilungsleiter Jugend & Soziales | Uelzen | 40 | m | | | | x |
| 31 | Stadtjugendpfleger | Burgdorf | 48 | m | | | | x |
| 32 | Stadtjugendpfleger | Osterode | 45 | | w | | | x |
| 33 | Stadtjugendpflegerin | Buxtehude | 31 | | w | | | x |
| 34 | Mitarbeiter/innen verschiedener Einrichtungen haben ihre Meinung kurz skizziert, Koordinatorin Ju- gendarbeit, Erzieherin und Dipl. Soz. Päd. | Verden (Gruppe) | 45 (Durch- schnittsalter) | m | w | | | x |

Die 34 (33 Einzelpersonen, 1 Gruppenarbeit) Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer gehören drei Gruppen an: Aus Lehre und Forschung (17), aus dem konkreten Praxisfeld Kinder- und Jugendarbeit (8) und entweder aus der freiberuflichen Tätigkeit oder aus verschiedenen Ebenen der Verwaltung (9). Es sind 18 männliche und 15 weibliche Interviewte, deren gemeinsamer Altersdurchschnitt 49 Jahre (46 w, 52 m) beträgt. Ein Bogen ist das Ergebnis einer Gruppenarbeit (Mitarbeitende vor Ort). Ihr Durchschnittsalter liegt bei 45 Jahren. Alle haben sich an dem E-Mail-Interview freiwillig beteiligt. Zuordnungen zur Praxis werden nur dann vorgenommen, wenn ersichtlich ist, dass die Person konkret im Feld der Kinder- und Jugendarbeit tätig ist.

Die Zusammenstellung der Schultypen erfolgte anhand der im Archiv des Nds. Kultusministeriums gesammelter Vorgänge, die anonymisiert aufbereitet in die Studie einbezogen sind. Die Übersicht weist die 26 Schulen aus, deren Anträge auf Genehmigung zur Zulassung als Ganztagschule in der Registration des Kultusministeriums eingesehen und anonymisiert in die Analyse einbezogen wurden. Da es teilweise Schulzentren sind, die aus mehreren Einzelschulen bestehen, beziehen sich die Antragsunterlagen auf 50 Einzelschultypen.

Übersicht 18: Untersuchte Schultypen im Überblick

| Zur Bewertung herangezogene Schultypen | | | | | |
|---|--|--|--|--|------------------------------|
| Hauptschule | | Hauptschule | | Hauptschule | |
| Hauptschule mit Orientierungsstufe | | | | | |
| Grund- und Hauptschule | | | | | |
| Ganztagsgrundschule | | | | | |
| Hauptschule mit Orientierungsstufe und Realschule | Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe | Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe | Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe | Hauptschule mit Orientierungsstufe, Realschule wird eingerichtet | Integration aller Schultypen |
| Haupt- und Realschule | | Haupt- und Realschule | | Haupt- und Realschule | |
| Gymnasium und Realschule | | | | | |
| Kooperative Ganztagschule | Kooperative Gesamtschule | Kooperative Gesamtschule | Kooperative Gesamtschule (HS/RS) | Schulzentrum mit Haupt-, Realschule und Gymnasium | |
| Realschule | | | Realschule | | |
| Gymnasium | | Gymnasium | | Gymnasium | |

7.3.4.3 Formale Charakterisierung des Materials

Es „muss beschrieben werden, in welcher Form das Material vorliegt.“ (Mayring, 2003: 47) Im Rahmen dieser Studie sind das die 34 ausgefüllten E-Mail-Fragebögen, welche auf demselben Weg eingegangen sind, wie sie versendet wurden. Das Material liegt jeweils als Datei vor. Eine Transkription war daher nicht erforderlich. Das Material aus dem Archiv des Nds. Kultusministerium lag als Fotokopie vor, wurde gescannt und als Datei weiterverarbeitet.

7.3.4.4 Richtung der Analyse

Wenn das zugrunde liegende Material in den ersten drei Stufen aufbereitet ist, „so ist der nächste Schritt, sich zu fragen, was man eigentlich daraus heraus interpretieren möchte.“ (Mayring, 2003: 50) In der qualitativen Sozialforschung besteht die Richtung der Analyse darin, „durch den Text Aussagen über den emotionalen, kognitiven und Handlungshintergrund der Kommunikatoren zu machen.“ (Mayring 2003: 52) Durch die Lasswell'sche Formel zur Analyse von Kommunikation: „Wer sagt was, mit welchen Mitteln, zu wem, mit welcher Wirkung?“ ist hier ein Ansatzpunkt gegeben. (vgl. Mayring 2003: 50)

Das Material „aus den Schulen“ wird unter dem Aspekt der Nachfrage nach Einrichtungen der Jugendarbeit im Ganztagsbetrieb analysiert. Desweiteren werden pädagogische Maximen der handelnden Personen aus der Ganztagschule analysiert. Die Lehrkräfte nehmen hier die entscheidende Rolle ein.

In den E-Mail-Interviews werden Argumente aufgenommen, die im Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit aufgrund der Diskussion um die Inpflichtnahme der Jugendarbeit bei der Gestaltung der Ganztagschule verwendet werden. Insofern bildet die aktuelle Entwicklung der bundesrepublikanischen Debatte um die Ganztagschule den Hintergrund für den Fragebogen. Die Interviewpartnerinnen und -partner werden darüber stimuliert, über ihre Vorstellungen zur Entwicklung des Verhältnisses von Ganztagschule und Kinder- und Jugendarbeit zu philosophieren. Der Stimulus ermöglicht verschiedene Perspektiven einzunehmen: Zukunftsfähigkeit der Kinder- und Jugendarbeit, gelingende Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagschule, Diversität der Handlungsfelder, Auswirkungen auf organisationale Kontexte und das jeweilige Berufsprofil sowie Anerkennungs- und Abwertungstendenzen der Professionen. Die Richtung der Analyse wird auch durch die Reduktion des Textes bestimmt.

7.3.4.5 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung besagt „dass die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muss, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muss.“ (Mayring 2003: 52) „Dies scheint auf den ersten Blick dem Merkmal

der Offenheit in der qualitativen Methodologie zu widersprechen. Gemäß den Implikationen dieses Paradigmas sollen theoretische Aussagen erst im Wege der Forschung selbst gewonnen werden (Kleining 1982). Doch bezieht sich das Verbot der prädeteterminierten theoretischen Aussagen auf Hypothesen über Zusammenhänge in der empirischen Wirklichkeit, nicht aber auf die Formulierung der Forschungsfrage. Denn auch qualitative Forscher stehen in einem theoretischen Kontext und orientieren ihre Frage am Stand der Diskussion. Daher bleibt das Kriterium der Offenheit gewahrt.“ (Lamnek 2005: 519)

Der in dieser Arbeit verwendete Theoriebegriff basiert auf der Vorstellung, dass „Theorie ein Modell von Praxis“ darstellt. In „dem Modell“ sind die Erfahrungen von Menschen (Praxis), welche sich in der Zeit als Verdichtung in den Subjekten spiegeln, gespeichert. Aus dem dahinterstehenden Wissen entsteht aus Erfahrung und Denken unter Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse ein System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand, welches dann die verdichteten Erfahrungen der Befragten über den Forschungsgegenstand hervorbringt.

Theoriegeleitetheit in der qualitativen Forschung heißt nun, an diese Erfahrungen anzuknüpfen, um einen Erkenntnisgewinn zu erreichen. Daraus ist zu folgern, dass die Inhaltsanalyse in theoretisch begründete inhaltliche Kontexte eingebettet ist, die an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragenstellungen differenziert werden muss.

Im Rahmen der Studie war es daher wichtig, eine Vielzahl von Begriffen und Theorien, die jeweils den Untersuchungsgegenstand - die Kinder- und Jugendarbeit im Verhältnis zur Ganztagschule - tangieren oder wesentliche Merkmale dieser sind, darzustellen: Sozialisationstheoretische Überlegungen helfen, die Sozialisationsdimensionen von Schule und Kinder- und Jugendarbeit zu verstehen. Die Darstellung gesellschaftstheoretischer und kritischer Zusammenhänge (in welcher Gesellschaft leben wir, Globalisierung, Individualisierung, Entgrenzung, Bewältigung, Anerkennungstheorem) schaffen die Voraussetzungen zur Einordnung des Forschungsgegenstandes und der Forschungsfragen in die Makroebene der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Die Darstellung des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit in seiner historischen Dimension und mit seinem eigenen Bildungsverständnis/Bildungsbegriff vermitteln eine Vorstellung von

der Eigenständigkeit des Forschungsgegenstandes an sich und an der Schnittstelle zur Ganztagschule. Gleichzeitig vermittelt sich darüber die jeweilige gesellschaftliche Bedeutung. Zuletzt ist es unverzichtbar, die aktuellen Forschungsstände aufzunehmen.

Diese Beschreibung theoretischer Hintergründe gestattet es, die Hauptfragestellungen im Material aufzunehmen und zu interpretieren. Zentral sind dabei folgende Fragen: Welche Veränderungen induziert die Einrichtung von Ganztagschulen in Kernbereichen der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit? Haben die Veränderungen Auswirkungen auf die Zukunftsfähigkeit der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit? Von welchen Motiven lassen sich Schulen und die (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit bei der Zusammenarbeit in der Ganztagschule leiten?

Eine bedeutsame Erkenntnis aus dem erhobenen Material sind Parallelsetzungen zum Kolonialisierungstheorem von Jürgen Habermas (1981): Das lebensweltlich geprägte Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit sieht sich zusehends den Systemparadigmen Macht (gesellschaftliches Bildungsparadigmen durch PISA-Auswirkungen) und Medien (Geld) ausgesetzt und droht dabei seine Handlungs- und Diskursfähigkeit zu verlieren. Die Gültigkeit dieses Kolonialisierungstheorems wird anhand der Ergebnisse am Schluss ausführlich dargestellt und diskutiert. (Seite 392 ff) Dabei wird auch der Frage nachgegangen, ob die Schule nicht den gleichen Kolonialisierungsbestrebungen ausgesetzt gewesen ist?

7.3.4.6 Bestimmung der Analysetechnik und Analyse des Materials.

In diesen Stufen des inhaltsanalytischen Prozesses ist zu entscheiden, welches Verfahren der Analyse zur Anwendung kommt. Mayring (2003: 58) unterscheidet drei grundlegende Typen inhaltsanalytischer Vorgehensweisen: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Im Rahmen dieser Studie wird die zusammenfassende Inhaltsanalyse angewendet. Dabei ist Ziel, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring, 2003: 58) Dieses Verfahren ist geprägt dadurch, Auslassungen, Generalisierungen, Konstruktionen, Integrationen, Selektionen und Bündelungen im Material vorzunehmen, um abstraktere Aussagen zu gewinnen, die das ursprüngliche Material je gestellter Frage in einer These subsumiert

und so Kernaussage generiert. Soweit erforderlich wurde zusätzliches Material hinzugezogen (Explikation). Die im Kapitel 8 (Auswertung von Schulkonzepten, Generierung von Leitgedanken der Lehrkräfte an Ganztagschule und die besondere Akzentuierung auf die Frage danach, in welchem Maße Schulen Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit einbeziehen wollen verdeutlicht das explikative Vorgehen. Die Strukturierung findet ihre Anwendung in der Querbetrachtung der Ergebnisse der Personengruppen (siehe S. 276). Dabei ist das Ordnungskriterium die inhaltliche Überschneidung der Kernaussagen der Personengruppen und ihre Zusammenfassung zu Kernkategorien, die in Kapitel 8.3 (S. 388) beschrieben sind. Darin befindet sich der Extrakt aus dem Material der Antworten aus den E-Mail-Interviews.

7.3.4.7 Definition der Analyseeinheit

Alle Textelemente aus den Fragebögen und aus der tabellarischen Übersicht „Schultypen im Überblick“ (S. 277) wurden im Rahmen dieser Studie einbezogen. Bei den E-Mail-Interviews erfolgte die Codierung mit technischer Unterstützung durch Anwendung von MAX QDA 2, einer Software für qualitative Datenanalyse. Die mittels dieser Software markierten Textstücke wurden in eine Word-Tabelle übertragen, mit einem Fundstellen-Code versehen und darin weiterverarbeitet: 3. und 4. Reduktion und Verdichtung in eine Textkategorie. „Kategorien sind Merkmale des Textes, die der Forscher durch Lektüre der Interviewprotokolle ermittelt hat, um den Text beschreiben zu können.“ (Lamnek 2005: 519) Die Integration verschiedener kategorialer Merkmale aus dem Textmaterial ist jeweils im Anschluss an die tabellarische Aufbereitung als These/Kernaussage formuliert.

7.3.4.8 Interpretation

Auf dieser Stufe der Inhaltsanalyse „werden die Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellungen interpretiert.“ (Mayring,2003: 53) Zentral dabei sind die Fragen danach, welche Veränderungen in Kernbereichen der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit durch die Einrichtung von Ganztagschulen induziert werden, ob diese Veränderungen Auswirkungen auf die Zukunftsfähigkeit der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit haben und von welchen Motiven sich Schulen und die (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit bei der Zusammenarbeit in der Ganztagschule leiten lassen?

7.3.5 Fragebogen – Kontext zur Begründung der Fragen

Die qualitative Inhaltsanalyse erfordert Textmaterial. Im Rahmen der Studie wurde das Material aus Schulkonzeptionen und aus den Antworten der E-Mail-Befragung gewonnen. Die Fragen, welche als Stimulus den Befragten zur Beantwortung zugesendet wurden, sind offen gestellt und enthalten direkte Aufforderungen: Sachverhalte beurteilen, gegenüber Sachverhalten Position einnehmen, Aufforderung für Prognosen und Abrufen von Fachwissen. Die Fragen wurden aus theoretischen Begründungszusammenhängen, die jeweils eine Zielrichtung eröffnen, generiert.

Die Debatte um die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule hat im Rahmen der Einführung der Ganztagschule an Brisanz zugenommen. Benedikt Sturzenhecker spricht in diesem Zusammenhang von einer Angst der Jugendarbeit vor einer „feindlichen Übernahme“ durch die Schule (Sturzenhecker 2003: 300), was einer Kolonialisierung des Handlungsfeldes nach Jürgen Habermas (1981) entsprechen würde und später hier nachzuweisen sein wird. Die Debatte wird auch durch die Anstrengungen der Kommunen, ihre Haushalte zu konsolidieren, gespeist. Die regelmäßige Aufgabenüberprüfung ist dabei ein Instrument, die Notwendigkeit und Bedeutung aller kommunalen Aufgaben zu hinterfragen. In diesem Zusammenhang gelangen die Ausgaben für Kinder- und Jugendarbeit auf den Prüfstand. Dieser Prozess der Aufgabenkritik in Kombination mit Überlegungen der Verschmelzung von Jugendarbeit und Schule provoziert bei allen freien Trägern und in kommunalen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit zusätzlich berechtigte Sorge um die Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit.

Einen weiteren Grund für Zweifel an der Bereitschaft, Kinder- und Jugendarbeit auch langfristig politisch und finanziell abzusichern, liefern Befunde zur Bildungsqualität in Schule (PISA I). Insbesondere Ergebnisse aus PISA II bestätigen die Dependenz des Schulerfolgs mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Diese Diagnose ist nicht neu, aber nach wie vor fehlen überzeugende Strategien für eine sozial gerechte Rahmung von Bildungsprozessen der nachwachsenden Generation. Angesichts dieser Ausgangslage fordern Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler aus bildungs- und jugendpolitischer Sicht einen (Bildungs-)Pakt zwischen Jugendhilfe und Schule. (vgl. Otto u.a. 2003) Dem gegenüber kann sich auch die Kinder- und Jugendarbeit nicht verschließen. Benno Hafenecker hat eine Reihe der ausgetauschten Argu-

mente zusammengetragen (vgl. Hafenecker 2003: 340 ff.) und kommt zu dem Schluss: „Die Zeiten der starren Abgrenzung von Lernorten und -zeiten sind vorbei.“ (ebd.: 342) Er betont, dass Lernerfahrungen in beiden Feldern gegenseitig nicht zu ersetzen sind und sich beide Seiten aber auf Neues einlassen müssen. (vgl. ebd.: 343) Ein weiteres Indiz zum Involvement der Kinder- und Jugendarbeit in diesen Bildungsdiskurs stellt die Aufforderungen aus dem 12. Kinder- und Jugendbericht zur Etablierung einer Trias von „Bildung, Betreuung und Erziehung“ in, vor und neben der Schule als Ausdruck einer vermehrten Einführung von Bildung im Ganztagsbetrieb an Schulen in der Bundesrepublik dar. (vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht 2006) Jede achte allgemein bildende Schule soll demnach zu einer Ganztagschule ausgebaut werden. Der Bund stellt den Ländern hierfür insgesamt 4 Milliarden Euro im Rahmen des "Investitionsprogramms Zukunft, Bildung und Betreuung" (IZBB) für den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen zur Verfügung. Für den Umbau oder die Ausstattung erhalten die Schulen 90 % von der Bundesregierung. Den Rest finanzieren Länder und Kommunen. Damit soll ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagschulen in ganz Deutschland geschaffen werden. Handlungsfelder der Kinder- und Jugendarbeit sind ausdrücklich aufgefordert, sich hieran zu beteiligen. Schulen sind angehalten, außerschulische Partner am Ganztagsbetrieb zu beteiligen. Von den kommunalen Haushalten werden hierzu entsprechende Mittel bereitgestellt. Die gesamte Entwicklung bleibt nicht ohne Folgen für die Kinder- und Jugendarbeit, wie sie insbesondere von Einrichtungen für die Offene Arbeit angeboten wird. Sie intendiert erhebliche Auswirkungen auf die Kinder- und Jugendarbeit, deren Zukunftsfähigkeit dabei von ihrer Fähigkeit abhängt, sich gegenüber der Schule als Partner mit dem Profil bildungsorientierter Fachlichkeit zu behaupten. In diesem Zusammenhang findet sich das Motiv zur Durchführung der vorgelegten Studie. Dabei ist das Erkenntnisinteresse, die Auswirkungen der Einführung von Ganztagschulen auf die Kinder- und Jugendarbeit zu erforschen und Antworten zu ihrer Zukunftsfähigkeit zu geben.

7.3.6 Zielrichtungen und Ableitung der Fragen

Aus der hier vorangestellten Verortung der Entwicklung der Ganztagschule wird ein Gerüst von Fragen hergeleitet, welches die Fokussierung auf wesentliche Aspekte ermöglicht. Im E-Mail-Fragebogen, der im Rahmen der E-Mail-Interviews zur Anwendung gekommen ist, bildet sich diese inhaltliche Komplexität ab.

7.3.6.1 Ganztagsschule ohne Jugendhilfe

Die Einrichtung der Ganztagsschule wird in der Regel als das Ergebnis einer Kooperation mit anderen Anbietern sozialpädagogischer und außerschulischer Bildung angesehen. Dieser Weg der Entwicklung von Ganztagsschule ist auch im IZZB Programm „vorgeschrieben“ und damit förderungsrelevant. In der Vereinbarung des Bundes mit den Ländern heißt es dazu: „Ferner werden Schulen einschließlich angegliederter Horte sowie Kooperationsmodelle zwischen Schule und Trägern der Jugendhilfe auf der Grundlage eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts gefördert, wenn die Weiterentwicklung zu einem in die Schule fachlich integrierten Ganztagsangebot angestrebt wird.“ (IZZB-Mittel 2003: Artikel1, Abs.1) Als Folge wird bei der Genehmigung durch das Kulturministerium auf die Darstellung der Kooperationsmerkmale in der Konzeption für den Ganzttag besonderes Augenmerk gelegt. Gelingen Kooperationen nicht - „Macht Schule es allein“ - ist das Ziel der Verknüpfung schulischer und außerschulischer Bildung mittels Angeboten der Jugendhilfe zu einem Ansatz von Ganztagsbildung nicht zu erreichen, weil die Lebensweltorientierung von Kindern und Jugendlichen aus dem Schulkontext weitestgehend ausgeschlossen wird. Den lebensweltlichen Einbezug in das Lernen formuliert Hans Thiersch so: „Man lernt um zu leben, und man lebt, indem man lernt.“ (Thiersch 2004: 206) Insofern ist Leben und die Gestaltung auf die (Um-) Welt das Ergebnis von Lernprozessen, die nicht jeweils zertifiziert werden, sondern als informelle und non-formale Bildung stattfinden. Die Lebenswelt birgt demnach eine Fülle von Bildungs- und Lernanlässen. Der Verzicht auf die Beteiligung der Jugendarbeit als Bestandteil der Jugendhilfe mit ihrem Schwerpunkt außerschulischer Bildung und ihrer zahlreichen Bildungsanlässe würde die Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen am Ort Schule bzw. eine ganztägige Bildung einschränken. Die Aufforderung zur Beurteilung dieses Zusammenhangs wird mit nachstehender Frage stimuliert.

Frage 1: Es gibt Anzeichen dafür, dass Schulen (Leitung, Lehrkräfte) „sich aufmachen“, Ganztagsbildung am Ort Schule ohne Jugendhilfe zu verwirklichen? Wie beurteilen Sie solche Bemühungen unter Einbeziehung fiskalischer und bildungspolitischer Dimensionen?

7.3.6.2 Schule optimal ausgestattet exkludiert Jugendarbeit

Als Teil der Jugendhilfe bemüht sich die Jugendarbeit um Kooperation, was aber nicht unbedingt positiv und „auf gleicher Augenhöhe“ von der Institution Schule aufgegriffen wird. Es zeichnet sich ab, dass in der Schule eher die Haltung vertreten wird, auch weiterhin weitestgehend autonom das Geschehen im Schulbetrieb zu lenken und außerschulische Partner nur insoweit zuzulassen, wie deren Engagement für schulische Zwecke nutzbar gemacht werden kann. Eigentlich könnte die Ganztagschule, wenn sie optimal ausgestattet würde, „den Ganzttag allein machen“. Die Jugendhilfe könnte dann weiterhin außerschulische Bildungsaktivitäten verantworten und die Jugendarbeit wäre nicht „gezwungen“, ihre kommunalen Ressourcen in den Dienst der länderfinanzierten Bildung zu transferieren.

Frage 2: In Kontroversen um die Einführung von Ganztagschulen zwischen Experten der Schule und der Jugendhilfe (insbesondere der Jugendarbeit) ist auch immer wieder herauszuhören, dass Schule, wäre sie personell, finanziell und sächlich optimal ausgestattet, auf die Kooperation mit Jugendhilfe verzichten könnte. Welche Position nehmen Sie zu diesem Argument ein? Was spricht dafür, was dagegen?

7.3.6.3 Stärken Offener Kinder- und Jugendarbeit

Kinder- und Jugendarbeit läuft Gefahr, im Rahmen der Kooperation mit der Ganztagschule als „Pausenc clown und Freizeitanimateur in zugewiesenen Zeitfenstern“ zur Legitimation des Ganztags funktionalisiert zu werden. Ihre professionelle Stärke wird kaum beachtet. Die Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit präsentierten davon selbst zu wenig. Neben der Kooperation zwischen den Lehrkräften ist das Arbeitsverhältnis zwischen den Lehrerinnen und Lehrern und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal ein wichtiger Faktor zur Gestaltung des Schulklimas. Das außerunterrichtliche pädagogisch tätige Personal sieht sich häufig einem geschlossen wirkenden Lehrerkollegium gegenüber. Daher könnte es bei der Kooperation mit Schule darauf ankommen, ein hohes Maß an Professionalität in die Praxis einzubringen, um sozialpädagogische Bildung der Kinder- und Jugendarbeit als gleichrangig neben dem Unterricht bzw. damit verzahnt zu profilieren.

Frage 3: *Wenn sich die kommunale Kinder- und Jugendarbeit „aufmacht“, bei der Entwicklung von Ganztagsbildung am Ort Schule mitzuwirken, ist höchste Professionalität bei der Realisierung außerschulischer Bildungspraxis gefragt, um vom System Schule (Leitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) anerkannt zu werden. Welche Fähigkeiten und Stärken weisen Sie kommunaler Offener Kinder und Jugendarbeit zu, sich gegenüber der (offenen)Ganztagschule zu behaupten, um nicht „als Freizeit- und Pausenanimatuer“ abgewertet zu werden?*

7.3.6.4 Auswirkungen und Veränderungen bei Kinder- und Jugendarbeit

Die flächendeckende Einrichtung der Ganztagschule wird die Kinder- und Jugendarbeit verändern. Die Exploration dieses Kontextes nach den Veränderungen und Auswirkungen auf dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschulen entspricht dem Kernanliegen der Studie. Nachstehende Frage setzt hierzu den Stimulus.

Frage 4: *Wenn in den Städten und Gemeinden Ganztagschulen eingerichtet werden, bleibt das nicht ohne Folgen auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit – egal, ob sie mitwirkt oder nicht? Welche Auswirkungen prognostizieren Sie auf die Jugendarbeitslandschaft am Ort? Auf welche Veränderungen müssen sich die Kinder- und Jugendeinrichtungen einstellen - egal, ob sie mitwirken oder nicht?*

7.3.6.5 Gelingende Kompetenzpartnerschaft

Bisher ist nicht belegt, ob es der Kinder- und Jugendarbeit gelingt, mit dem Feld Schule eine Kompetenzpartnerschaft zu etablieren. Offensichtlicher scheint, dass das, was Schule anfasst, zur Schule wird. Dieser Analogie zum Schicksal des König Midas²⁸ folgend, lässt die Kinder- und Jugendarbeit die „Erosion ihrer selbst“ zu, wenn es ihr nicht gelingt, ihre Professionalität umfassend in die Kooperation mit der Ganztagschule einzubringen. Ob freie Träger die Kompetenzpartnerschaft besser als kommunale Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit herstellen können, muss erst noch nachgewiesen werden. Ihnen wird allgemein nachgesagt, strukturell zielgenauer und operativ flexibler

²⁸ Der gierige König Midas wünschte sich, dass alles was er berühre, zu Gold werden sollte. Dionysos erfüllte ihm diesen Wunsch. Doch schon bald musste Midas feststellen, dass er keine Gabe, sondern einen Fluch besaß: Alles, was er essen oder trinken wollte, verwandelte sich auch in Gold, sodass er zu verhungern drohte. Er flehte Dionysos an, ihm den Fluch abzunehmen, und dieser riet ihm, im Fluss Paktolos zu baden. Midas tat wie befohlen, und sein Fluch ging auf den Fluss über, sodass dieser zum goldreichsten in ganz Kleinasien wurde.

als kommunale Träger reagieren zu können, wenn entsprechende Ressourcen bereitgestellt werden.

Frage 5: Wird es der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gelingen, sich gegenüber der Schule als Kompetenzpartner zu profilieren? Sind die freien und kirchlichen Träger in diesem Kontext gegenüber den kommunalen im Vorteil?

7.3.6.6 Schule als Jugendzentrum der Zukunft

Aufgrund der Konkurrenz um Zeitressourcen von Kindern und Jugendlichen kommt es zur Verlagerung von Aktivitäten in die Schule. Vorhandene Ressourcen in der Offenen Arbeit können nicht so „gesplittet“ werden, dass es in den Einrichtungen nicht zu spüren wäre. Insofern kann eine erhebliche Erosion im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit eintreten und die Schule zur Freizeitstätte am Nachmittag mutieren.

Frage 6: Kommt es zu einer gemeinsamen Bildungspraxis der Kinder- und Jugendarbeit am Ort Schule, provoziert das Auswirkungen: Teilen Sie die Ansicht, dass es dabei auch „ums Überleben“ eines Teils der Kinder- und Jugendarbeit, die Offene Arbeit, wie sie von Kinder- und Jugendtreffs und Jugendzentren gemacht wird, geht? Halten Sie diese Meinung für überspitzt? Ist die Schule das Jugendzentrum der Zukunft?

7.3.6.7 Merkmale zum Erhalt Offener Kinder- und Jugendarbeit

Um vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschule zukunftsfähig zu bleiben, muss Kinder- und Jugendarbeit Merkmale ausprägen, die ihr als Teil der Jugendhilfe über eine bloße Kooperation mit Ganztagschule hinausgehende Existenz sichert und gesellschaftliche Anerkennung ermöglicht. Von dieser Position her hat sie eher eine Chance, als Partner für die Gestaltung von Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen im Feld Schule akzeptiert zu werden, ohne vom System Schule mit seiner Dominanzkultur assimiliert zu werden.

Frage 7: Welche Merkmale muss Offene Kinder- und Jugendarbeit zu ihrem eigenen Erhalt vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschulen ausprägen?

7.3.6.8 Jugendarbeit durch geeignete Konzepte überlebensfähig machen

Konzepte beschreiben weitreichende Vorstellungen für die Praxis, die für die Praxis-ebene aufbereitet eine Maxime zum Handeln darstellen. Es ist von Interesse, eine Vorstellung davon zu bekommen, welche theoretisch abgeleiteten Handlungskonzepte von Praktikerinnen und Praktikern, in der Verwaltung und in Forschung und Lehre für geeignet angeführt werden, Kinder- und Jugendarbeit abzusichern.

Frage 8: Welche Konzepte der Kinder- und Jugendarbeit halten Sie für geeignet, diesen „Erhaltungsprozess“ erfolgreich zu gestalten?

7.3.6.9 Ganztagsbildung erfordert praktische und theoretische Bildung

Praxis erfordert einen theoretischen Hintergrund. Kinder- und Jugendarbeit ist ein pädagogisches Handlungsfeld außerhalb von Schule ohne einen disziplinär lokalisierbaren fachlichen Ort. Ihre wissenschaftliche Zuordnung und professionelle Identität bleibt weitgehend offen und ungeklärt. Das Fehlen einer exklusiven, eindeutigen professionellen Kontur und das Fehlen einer spezifischen Ausbildung, die primär für Tätigkeiten in der Kinder- und Jugendarbeit qualifiziert, erweist sich als Defizit in der Praxis. Lehrkräfte an Schulen definieren sich als Fachwissenschaftler. Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit fehlt eine entsprechende Identität, worin eine Disposition zur Abwertung ihrer Profession gegenüber den Lehrkräften an Schulen liegt.

Frage 9: Welche theoretischen Ansätze sind geeignet - würden Sie Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit empfehlen - damit ihnen die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Ganztagsbildung mit der Schule gelingt?

7.3.6.10 Konfliktpotentiale und Erfolgsaussichten

Grundlegende Motive zur Entwicklung von Ganztagschulen sind die Vereinbarung von Familie und Beruf und die Konstruktion einer Ganztagsbildung von Kindern und Jugendlichen. Die Wirksamkeit dieses Konstrukts setzt eine gelingende Trias von „Erziehung, Bildung und Betreuung“ in der Realität voraus. Vor dem Hintergrund der Verschiedenheit der Systeme Schule und Jugendarbeit ist zu vermuten, dass der Prozess zur Implementierung von Bildung im Ganztagsbetrieb nicht ohne Kontroversen und Spannungen

gen im Praxisfeld verläuft. Im Verständnis von Jürgen Habermas, der sich dabei auf Parsons bezieht, stellt ein System eine geordnete Menge von Elementen dar und folgt der Tendenz, den jeweiligen Bestand an Strukturen zu erhalten. (vgl. Habermas 1981/1987, Bd. 2: 338) Zur Äußerung von Argumenten zu den Erfolgsaussichten gilt nachstehende Frage als Stimulus.

Frage 10: Eine Ganztagsbildung am Ort Schule könnte Wissensvermittlung, Erziehung und Bildung, erweitert um Betreuungskonzepte, integrativ zusammenführen. Welche Erfolgsaussichten räumen Sie den Partnern aus den unterschiedlichen Systemen Schule und Jugendhilfe (insbesondere Kinder- und Jugendarbeit) ein, mit dem jeweils anderen Systempartner ein Konzept für Ganztagsbildung zu schaffen? Welche Konflikte, Spannungen und Kontroversen in Theorie und Praxis der Kooperation vermuten Sie?

Als Zusatz bei Praktikern: *Was haben Sie erlebt?*

7.3.6.11 Zielrichtung: Persönliche Merkmale

Frage 11: Persönliche Merkmale (bitte „ja, nein“ eintragen)

Sie sind männlich: Sie sind weiblich: Ihr Alter ist: Jahre

Sie arbeiten in Lehre: Forschung: Praxis der Jugendhilfe:

Ausbildung/Abschluss (bitte direkt eintragen):

Bitte beschreiben Sie Ihre Tätigkeit:

Fachkräften aus der Praxis werden weitergehende Fragen

- zur Darstellung der Kooperationsinhalte,
- zu Initiative und Motiv der Kooperation,
- Federführung,
- Arbeitsteilung und
- Ressourcenverteilung sowie
- zu der Ebene in der Organisation, die den Fragebogen beantwortet hat, gestellt.

Die Frage 11 (Persönliche Merkmale) ist im Bogen an die Fachkräfte aus der Praxis (Jugendpflege) unter Frage 15 einsortiert.

7.3.6.12 Zusatzfragen an die Fachkräfte aus der der Kinder- und Jugendarbeit

7.3.6.12.1 Zielrichtung: Welche Aktivitäten haben stattgefunden?

Frage 11 (nur Jugendpflege): *Hat in den letzten 16 Monaten in Ihrem Ort die Jugendpflege mit Schule zusammengearbeitet? Wenn ja, führen Sie bitte alle, Ihrer Ansicht nach im „Kontext der Ganztagschul-Debatte“ bedeutenden, Aktivitäten, Projekte, Initiativen usw. auf.*

7.3.6.12.2 Zielrichtung: Wer hat welche Aktivitäten initiiert?

Frage 12 (nur Jugendpflege): *Welche Seite der Systempartner hat die erwähnten Kooperationen überwiegend initiiert und was war das Motiv?*

7.3.6.12.3 Zielrichtung: Arbeitsteilung

Frage 13 (nur Jugendpflege): *Bitte führen Sie aus, wer (und warum, Ziele) die Organisation federführend übernommen hat? Wie findet Arbeitsteilung statt?*

7.3.6.12.4 Zielrichtung: Ressourceneinsatz

Frage 14 (nur Jugendpflege): *Bitte skizzieren Sie den Einsatz der Ressourcen unter dem Aspekt der Anteile von Jugendarbeit und Schule. Wer trägt die Hauptanteile? Wie bewerten Sie hierzu Ihre Erfahrungen?*

7.3.6.12.5 Zielrichtung: Persönliche Merkmale

Frage 15 (nur Jugendpflege): *Persönliche Merkmale (bitte „ja, nein,“ eintragen)*

Sie sind männlich: Sie sind weiblich: Ihr Alter ist: Jahre

Sie arbeiten in Lehre: Forschung: Praxis Kinder- und Jugendarbeit:

Ausbildung/Abschluss (bitte direkt eintragen):

Bitte beschreiben Sie Ihre Tätigkeit:

7.3.6.12.6 Zielrichtung: Teamantwort

Frage 16 (nur Jugendpflege): Ist die Bearbeitung²⁹ das Ergebnis der Teamarbeit einer Einrichtung für Kinder- und Jugendliche? Ja: Nein:

²⁹ Gefragt wird nach der Bearbeitung des Fragebogens

Teil III

8. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie ausführlich vorgestellt. Zunächst wird die Auswertung des Archivmaterials aus dem Nds. Kultusministerium präsentiert. Darin wird zu Beginn der Frage nachgegangen, welche Präferenz von Seiten der Schulen existiert, Einrichtungen der Jugendarbeit in den Ganztagsbetrieb der Schule einzubeziehen. Sofern sich hierzu ein Befund ergibt, ist dieser in der Spalte Bemerkung vermerkt. Aus dem gesamten Material werden im Anschluss acht Kategorien zur Beschreibung pädagogischer Erwartungshorizonte generiert.

Danach werden die Ergebnisse der E-Mail-Interviews ausführlich dargestellt. An der Art der Aufbereitung wird gezeigt, wie die Kernaussagen generiert werden. Dabei wird darauf verzichtet, die Paraphrasierung und die ersten Verdichtungen des Ausgangsmaterials darzustellen. Die Fundstellen Codes ermöglichen die Originalstellen wiederzufinden. Die tabellarische Form ist nach Mayring die gemäßige Form, die Reduktionen des Grundmaterials abzubilden. Insofern enthält die sich anschließende Deskription des Ergebnisses den Bezug zu der Personengruppe und Frage als vertikale Zusammenfassung. Darin ist das Ergebnis als Verdichtung des Textmaterials aus den Interviews enthalten. Anschließend werden diese verdichteten Beschreibungen aller Personengruppen „quasi nebeneinandergelegt“ und horizontal verdichtet: Textliche Überschneidungen werden zusammengefasst und als Kernaussage zusammengefasst. Diese Kernaussage (grauer Kasten) ist das Ergebnis aller Personengruppen zu der entsprechenden Frage aus den E-Mail-Interviews. Aus diesem Material sind die Kernkategorien generiert. Der Weg dahin ergibt sich aus der Transformation der Kernaussagen auf eine abstraktere Stufe. In den Kernkategorien, abgeleitet aus den Kernaussagen sind alle Äußerungen aus dem Ursprungsmaterial enthalten. Diese sehr differenzierte Darlegung der aufeinanderfolgenden Phasen der Textanalyse ist dem Anspruch der Nachvollziehbarkeit des empirischen Prozesses geschuldet.

8.1 Analyse der Schulkonzepte - Archivmaterial

Die Umwandlung von Schulen in die Betriebsform einer Ganztagschule erfordert jeweils die Darstellung pädagogischer Vorstellungen und die ausführliche Beschreibung

der nichtschulischen Kooperationspartner, die in die Gestaltung des Ganztages einbezogen werden sollen. Zur Beantwortung der Frage, welche Grundüberlegungen zum Einbezug von Jugendarbeit in die Ganztagsbildung einer Ganztagschule auf Seiten der Schulleitung und der Lehrkräfte einer künftigen Ganztagschule existieren, werden die Antragsunterlagen herangezogen, die dem Kultusministerium zur Entscheidung vorzulegen sind.

8.1.1 Vorbemerkung

Die Entscheidungsgrundlage zur Einrichtung einer Ganztagschule basiert auf dem Nds. Erlass des Kultusministeriums „Die Arbeit in der öffentlichen Ganztagschule“ vom 16.03.2004, sofern es sich um eine offene Ganztagschule handelt. Die Schule gestaltet das Angebot im Rahmen der offenen Ganztagschule nach den Bestimmungen des Erlasses in Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe oder anderen Kooperationspartnern. Eine der Voraussetzungen für die Anerkennung als Ganztagschule ist, dass der Schulträger und die Schule auf die Bereitstellung zusätzlicher finanzieller und personeller Ressourcen durch das Land Niedersachsen verzichten. Die im o.g. Erlass genannten Anforderungen werden erfüllt, wenn die Sonnabende unterrichtsfrei sind und der Unterricht an mindestens drei Tagen der Woche um ein zusätzliches Förder- und Freizeitangebot im Umfang von mindestens zwei Unterrichtsstunden ergänzt wird. Der verpflichtende Unterricht darf nicht durch ganztagspezifische zusätzliche Angebote unterbrochen werden. Die Teilnahme an den ganztagspezifischen Angeboten ist für die Schülerinnen und Schüler freiwillig und kostenfrei. Die Anmeldung der Schülerinnen und Schüler an den ganztagspezifischen Angeboten verpflichtet zur regelmäßigen Teilnahme. Den Schülerinnen und Schülern wird in einer Mittagspause ein Mittagessen angeboten, wobei der Kauf des Mittagessens in der Schule freiwillig ist. Dem Antrag ist die nach § 23 Abs. 4 Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) erforderliche pädagogische Konzeption beizufügen und es sind insbesondere die Aufgaben und Ziele der Ganztagschule im Hinblick auf die örtlichen Gegebenheiten einschließlich der Konkretisierungen der Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe oder anderen Kooperationspartnern sowie die zentralen pädagogischen Leitlinien, Strukturen und Angebote der Schule zu beschreiben. Hierfür stellt das Kultusministerium jeweils die entsprechenden Ausführungsbestimmungen bereit. (vgl. Nds. Kultusministerium 2004, Anlage 5)

Inzwischen ist es möglich, Lehrerstellenanteile einer Schule zu kapitalisieren. Mit den umgewandelten Planstellenanteilen kann das Personal außerschulischer Träger finanziert werden. Das erhöht die Flexibilität und den finanziellen Spielraum der Schulen. Allerdings gehört zu dieser Praxis an offenen Ganztagsystemen, dass das von außerschulischen Kräften angebotene Zusatzprogramm nicht als Teil des Schulkonzepts angesehen wird. In dieser additiven Konstruktionen der Ganztagschule wird die Verantwortung für die Ausgestaltung auf die Expertinnen und Experten anderer, außerschulischer Bildungseinrichtungen wie Vereine, Verbände und kommunale Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit delegiert.

8.1.2 Kinder- und Jugendarbeit nachrangig gegenüber anderen außerschulischen Kooperationspartnern

Nachfolgend sind aus einer Auswahl schulischer Anträge zum Erwerb des Status einer Ganztagschule pädagogische Leitgedanken und die Präferenzen außerschulischer Partner von 26 Schulen und Schulzentren unterschiedlichen Typs aufgelistet. Für Zwecke der Forschung war es möglich, diese Anträge einzusehen und auszuwerten. Das Interesse im Rahmen dieser Studie orientiert sich daran, erstens, zu erkennen, inwieweit Einrichtungen der Jugendarbeit in die Ganztagschule einbezogen werden sollen und zweitens, welche pädagogischen Zielvorstellungen dem Konzept zum Betrieb einer Ganztagschule hinterlegt sind. Die Bewertung zu erstens ist jeweils in der Bemerkungsspalte der tabellarischen Auflistung angeführt.

Von den 47 Schulen³⁰ des untersuchten Jahrgangs, die zu dem Zeitpunkt entsprechende Anträge im Kultusministerium gestellt haben, wurden 26 Schulen bzw. Schulzentren analysiert. Auf die schulische Grundeinheit (GS, HS, OS, RS, Gym) bezogen handelt es sich dabei um 50 Einzelschulen.

Die Analyse der Anträge von Halbtagschulen auf Umwandlung in Ganztagschulen, die dem Kultusministerium zur Entscheidung vorgelegen haben, ergibt zweifelsfrei eine sehr geringe Präferenz der Beteiligung von Einrichtungen der Jugendarbeit an der Ausgestaltung des Ganztags:

³⁰ In dieser Angabe sind auch Schulzentren enthalten, die mehrere Einzelschultypen in einem Gebäudekomplex enthalten.

In den vorgelegten Anträgen wurde ausführlich die Beteiligung von Kooperationspartnern beschrieben. In lediglich fünf Fällen ist ein Hinweis auf die Beteiligung der Jugendarbeit im Nachmittag zu finden. In einem Fall ist das Jugendzentrum im Gebäudekomplex der Schule ansässig, in einem anderen Fall besteht seit längerem eine Kooperation des Jugendzentrums mit der Grundschule. Nach der Umwandlung in eine Ganztagschule soll diese Zusammenarbeit fortgeführt werden. Hierbei ist zu hinterfragen, welche Vorstellungen bei den Fachkräften der Jugendarbeit im Jugendzentrum über die Zielgruppe bestehen. Die Beteiligung von Jugendzentren an der Ganztagsgrundschule, also die Arbeit mit den sechs bis zehnjährigen Kindern, leistet der Erosion von Jugendzentrumsarbeit Vorschub. Zwei Schulen (HS und RS) wünschen darüber hinaus explizit eine Kooperation mit Einrichtungen der Jugendarbeit, die andere sieht die Jugendarbeit im Rahmen der Netzwerkarbeit als Partner.

Der Einbezug der Jugendhilfe, ohne die Jugendarbeit ausdrücklich zu erwähnen, stellt in fünf Konzeptionen eine Option dar. Inhaltlich werden Beratungsangebote (Erziehungsberatung, Drogenprävention) eingeplant.

Der Glaube, Ganztagschule sei auf die Beteiligung der Kinder- und Jugendarbeit an der Ganztagschule angewiesen, lässt sich nicht aufrechterhalten. Die konzeptionellen Ausführungen der Schulen weisen in andere Richtungen. Als außerschulische Partner werden Vereine und andere Organisationen präferiert:

- Yacht-, Segelflug- und andere Sportvereine, auch kommerzielle, auf Trendsportarten spezialisierte Unternehmen.
- Hoch nachgefragt sind Organisationen, die Kurse mit Zertifizierung anbieten: Polizei, DLRG, Rotes Kreuz, Kirchen, Kreissparkassen (Wirtschafts- und Unternehmenssimulation), Reitvereine und Musikschulen.
- Zu den das Soziale zwischen den Schülerinnen und Schülern Fördernde zählen Kooperationspartner aus der Heimatpflege, der Feuerwehr, der Gesundheitsförderung, Konfliktschlichtung sowie Kirchen und Altenheime.
- Zur Verbesserung der beruflichen Orientierung und zur Erleichterung des Übergangs in Ausbildung und Beruf gilt die Kooperation mit Handwerksbetrieben und Wirtschaftsunternehmen und deren Dachorganisationen.

Diese Präferenz (siehe ausführlich nachstehende Auflistung) verdeutlicht, dass Schule, auch wenn sie sich bis in den Nachmittag ausdehnt, sich eher ihrer eigentlichen Bestimmung, der Vermittlung von zertifiziertem Wissen, der Verbesserung der schulischen Leistungen durch Förderunterricht und fächerbezogene Stützkurse sowie dem Übergang in weiterführende Schulen, Ausbildung und Berufliche Orientierung „verschreibt“. In diesem Profil wird Kinder- und Jugendarbeit als Freizeitanimation einbezogen oder mit ihrer sozialpädagogischen Kompetenz in Betreuungstätigkeiten involviert.

Zur Beurteilung der Wirkung von Angeboten außerschulischer Kooperationspartner auf die Schülerinnen und Schüler ist die Zeitstruktur relevant: Bis 13:15 Uhr ist der reguläre Unterricht vorgesehen. Es soll sich eine Mittagspause von etwa einer Stunde anschließen, die auch zum Freispielen gedacht ist. Danach soll in der Regel Zeit für Hausaufgaben(hilfe) zur Verfügung stehen. Erst dann erschließt sich Zeit für die Arbeit in Kursen, Workshops und Projekten: „Die Teilnehmer am freiwilligen Nachmittagsangebot haben Unterricht bis um 13.00 Uhr, essen in der Zeit bis 14.15 Uhr und haben danach bis um 15.45 Uhr Gelegenheit, an den von ihnen gewählten Angeboten teilzunehmen.“ (vgl. Auflistung) Dieser organisationale (Zeit-)strukturrahmen ist die Basis für die angestrebte Praxis als Ganztagschule. Wie ist das zu bewerten? Bei genauer Betrachtung der vielfältigen Erwartungen, die weiter unten dargestellt werden, leuchtet für alle Beteiligten eine Überforderung auf. Es ist nur schwer vorstellbar, dass damit eine zielführende pädagogische Basis geschaffen ist. Die Einrichtung von Ganztagschulen sollte nicht nur eine schulorganisationale (Zeiten-)Veränderung beinhalten. Alle Beteiligten am Betrieb der Ganztagschule sind aufgefordert, stattdessen die Vorstellung von der Durchführung des Unterrichts und der Gestaltung des Schulalltags kritisch zu reflektieren und diese im Sinne einer dienlichen Lehr- und Lernkultur umwandeln.

8.1.3 Legitimatorische Reformrhetorik als unerfüllbarer Erwartungshorizont

In den analysierten Konzepten leuchtet eine pädagogische Haltung auf, die das bestehende und bis dahin gültige Konzept von Schule von den Füßen auf den Kopf stellt. Die pädagogischen Leitlinien, in der nachfolgenden Auflistung auszugsweise und im Original dargestellt, können in der Summe nur als legitimatorische Reformrhetorik in einem unerfüllbaren Erwartungshorizont bewertet werden. Zu groß scheinen die Erwartungen an die pädagogische Leistung im Ganztagsbetrieb einer Schule.

Übersicht 19: Auszüge aus den Anträgen zur Einrichtung von Ganztagschulen verschiedener Schultypen in Niedersachsen

| Schultyp | Pädagogische Leitlinie | Kooperationspartner | Bemerkung |
|-------------|--|---|---|
| Hauptschule | Das Nachmittagsangebot soll neben dem Schwerpunkt der Förderung und der Berufsorientierung den Freizeitbereich Sport, Spiel, Kunst, handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, soziales Lernen und Üben umfassen. | Die Partner MTV der Stadt, Yachtclub , SPVG und geplante Partner im Fitnessbereich für HS-Schüler, weitere Sportvereine, Inline-Center, können bei einer flexibleren Gestaltung der Unterrichtszeiten der Schule sowohl in den regulären Sportunterricht als auch in dem Freizeitbereich einbezogen werden. | Kein Hinweis auf Einrichtungen der Jugendarbeit |
| Hauptschule | <p>Die Schule muss sich auf neue Gegebenheiten und die veränderten Bedingungen, unter denen unsere Schülerinnen und Schüler aufwachsen, einstellen und einen Rahmen schaffen, in dem die oben beschriebenen Defizite zum Teil aufgefangen werden können. Ein Ganztagsangebot scheint das geeignete Mittel zu sein, die Persönlichkeitsentwicklung unserer Schülerinnen und Schüler, ihre sozialen Fähigkeiten und ein aktives Freizeitverhalten zu fördern und ihre Ausbildungsfähigkeit sicherzustellen.</p> <p>Innerhalb des Nachmittagsangebotes können Freizeitmöglichkeiten angeboten werden, die sonst verschlossen bleiben.</p> <p>Die Schule wird zu einem Lebensraum, in dem soziale Verhaltensweisen mehr als bisher gelernt werden können. Schülerinnen und Schülern mit Leistungsdefiziten können besser als bisher gefördert werden. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können mehr gefordert werden.</p> <p>Es wird eine Qualitätsverbesserung von Schule erreicht - Verbesserung des Lernens und Lehrens.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können sich stärker mit der Schule identifizieren, gestalten sie mit, übernehmen Verantwortung, entwickeln Teamgeist und erleben Schule als positiven Ort.</p> <p>Die Sozial- und Selbstkompetenz sowie die Ausbildungsfähigkeit kann durch die Inanspruchnahme von Kursen und Beratungsangeboten und durch außerschulische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Vereinen, Betrieben und Institutionen gesteigert werden.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Stützkurse in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch für Leistungsschwächere • Förderkurse in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch für Leistungsstärkere • Hausaufgabenhilfe • Informationstechnologische Grundbildung • Praktikumsnachmittage in Zusammenarbeit mit Betrieben • Ausbildung von Streitschlichtern, Mediation • Zusätzliche Angebote im Bereich Sport • Beratungsangebote (Arbeitsamt, Erziehungsberatung, Drogenberatung) • Mädchen- und Jungenarbeit • Im Rahmen der ästhetischen Erziehung könnten bei einem Ganztagsbetrieb Projekte initiiert werden, die sich mit der Gestaltung der Innenräume der Schule und der Umgestaltung des Schulhofs befassen. | Bis auf Beratungsangebote bleibt Jugendhilfe unerwähnt. |

| | | | |
|------------------------------------|---|---|---|
| | Kinder berufstätiger Eltern stehen am Nachmittag Gesprächspartner zur Verfügung. Sie sind sich nicht selbst überlassen. Die Erziehungsleistungen der Familien können ergänzt werden. | | |
| Hauptschule | <p>Das Ganztagskonzept einer Schule soll folgende Gestaltungselemente beinhalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Unterrichtsbezogene Ergänzungen (einschließlich Hausaufgabenhilfe) -Themenbezogene Vorhaben und Projekte - Förderung - Freizeitgestaltung | <p>Nachmittagsangebote AG Musik AG Fußball AG Waldlehrpfad AG Erste Hilfe AG Mofa AG Badminton AG Computer AG Erstellen von Internetseiten Jungenprojekte (Kooperation mit der AWO) Mädchenprojekte (mit Sozialpädagogin) Hausaufgabenhilfe und Förderunterricht. Muttersprachlicher Unterricht türkisch, italienisch und spanisch Eltern sind in diese Angebote mit eingebunden.</p> <p>Kooperationspartner Zentrum für Einzel- und Familienberatung Drogenberatung und Prävention Streitschlichter Gewaltprävention - Sozialpädagogin, FHS Stadt Stadtname, Gericht und Polizei - Schulschwänzen, Erziehungshilfe Agenda 21 Universität Stadtname</p> | Einrichtungen der Jugendhilfe sind einbezogen |
| Hauptschule mit Orientierungsstufe | <p>Ziel ist, den ständig zunehmenden Schwierigkeiten und Problemen unserer Schülerinnen und Schüler zu begegnen. Als Beispiele seien genannt: wachsende Gewaltbereitschaft, Defizite in sozialen Bereichen, Suchtmittelmissbrauch, sinkende Belastbarkeit, abnehmende Verantwortungsbereitschaft, mangelnde Solidarität und Selbstständigkeit, mangelnde Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, „Null-Bock“-Einstellungen. Ganztagschule ist mehr als die Verlängerung der vormittäglichen Schulzeit durch Zusatzangebote am Nachmittag. Es geht um die Förderung, Erziehung und Entwicklung unserer Schülerinnen und Schüler. Für unsere weitere päd-</p> | <p>Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen: Das Konzept der Ganztagschule ist auf Dauer nur durchsetzbar, wenn es uns gelingt außerschulische Partner zu finden. Dazu bedarf es der Öffnung der Schule und der Öffentlichkeitsarbeit. Wir nehmen Kontakt auf zu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sportvereinen - örtlichen Betrieben und Wirtschaftsunternehmen - Feuerwehr - Museum - Segelclub - Kirchen (Konfirmationsunterricht könnte möglich ge- | Kein Hinweis auf Einrichtungen der Jugendarbeit |

| | | | |
|------------------------|---|--|---|
| | <p>gogische Arbeit bedeutet das, die folgenden Aspekte verstärkt einzubeziehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gemeinsames Lernen und Leben - fördern und fordern - Aufbau von sozialen Beziehungen der Schüler untereinander - Erwerb von Sozialkompetenz - Erwerb von technischer und beruflicher Kompetenz - Förderung der Urteilsfähigkeit - Erziehung zu sozialer Integration und Toleranz - Möglichkeiten zur individuellen Entwicklung - Herausbildung von Kritikfähigkeit und Zivilcourage - Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen - Mitgestaltung des Schullebens durch Eltern - Schaffen eines Freizeitangebotes - Öffnung der Schule nach außen | <p>macht werden)</p> <ul style="list-style-type: none"> - interessierten Privatpersonen mit speziellen Kenntnissen oder Fähigkeiten - Heimatbund <p>Das Mittagessen sollte nach unseren Vorstellungen vom CVJM geliefert werden.</p> | |
| Grund- und Hauptschule | <p>Vielfältige Förder- und Entwicklungsmöglichkeiten, die nach Neigung und Interesse gewählt werden können. Vormittags der bekannte Regelunterricht. Eine ca. 45-minütige Mittagspause dient der Ruhe und Erholung. Innerhalb des Nachmittagsangebotes können sinnvolle Freizeitmöglichkeiten angeboten werden, die den Schülerinnen und Schüler sonst verschlossen bleiben. Stützkurse in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können mehr gefordert werden. Förderkurse in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler.</p> | <p>Die Schule ist dabei, ein Netzwerk aufzubauen, das möglichst viele mit der Erziehungsarbeit beschäftigte Institutionen der Stadt und des Kreises einbezieht. Selbstverständlich auch den örtlichen Präventionsrat, mit dem die Schule schon seit langem in Bezug auf Gewalt- und Drogenprävention zusammenarbeitet, ebenso Einrichtungen der Jugendhilfe, der Erziehungsberatung, der Drogenberatung und das Jugendamt, mit dem seit einiger Zeit ein fester, regelmäßiger Gesprächstermin eingerichtet worden ist.</p> | <p>Hinweise auf Einrichtungen der Jugendhilfe im Sinne von Erziehungsarbeit und Beratung, Unterstützende Angebote am Nachmittag</p> |
| Ganztagsgrundschule | <p>Die Notwendigkeit der Erweiterung unserer Verlässlichen Grundschule in eine offene Ganztagschule begründet sich auf die große Nachfrage von Eltern und allein erziehenden Müttern und Vätern unseres Einzugsbereiches, die auf eine ganztägige Betreuung ihrer Kinder nach dem Unterricht angewiesen sind.</p> <p>Im Rahmen des Bildungsauftrages der Schule gemäß § 2 NSchG stellt die Gesamtkonferenz folgende Ziele in den Vordergrund:</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Das nah gelegene Jugendzentrum • Sportvereine • Mittagessen durch das benachbarte Alten- und Pflegeheim • einige Eltern und Lehrkräfte als Berater für positive Erziehung stehen unserer Schule zur Verfügung • Hastra: Stromkreise • DRK: Erste Hilfe, | <p>Jugendzentrum ist explizit erwähnt</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, • ihrer sozialen Fähigkeiten und • ein aktives Freizeitverhalten. <p>Dieses soll vor allem geschehen durch</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine pädagogische Gestaltung der Unterrichtswoche und des Tagesablaufs, • einer Öffnung von Schule und Unterricht zum außerschulischen sozialen und kulturellen Umfeld, • die erwünschte Mitwirkung und Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler sowie der Erziehungsberechtigten als auch die Kooperation mit außerschulischen Trägern bei der Gestaltung des Schullebens und der Ganztagsangebote. | <ul style="list-style-type: none"> • Gesundheitsamt: Karies - Prophylaxe • Fachpersonal für Hausaufgabenhilfe • ADFC und der Polizei: Radfahrturnier, Radfahrprüfung • Jugendkulturschule | |
| <p>Schulzentrum mit Hauptschule einschließlich Orientierungsstufe und Realschule</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Fortführung der bisherigen Zielsetzungen des Schulprogramms in den Handlungsfeldern Prävention, Integration, praxisbezogenes Lernen, Unterricht, Mitbestimmung und Beteiligung. • Praktizieren von gemeinsamem Lernen und Leben von SchülerInnen verschiedener Nationen. • Förderung der Schülerpersönlichkeit. • Stärkung des sozialen Lernens durch Maßnahmen zur Verbesserung der Gruppenfähigkeit und Angeboten zur aktiven Freizeitgestaltung. • Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit u.a. durch außerschulische Praxisangebote. • Sicherung des fachbezogenen Grundwissens. | <p>Zeitplanung 7.30 Uhr Öffnung der Schule 8.00 Uhr Unterrichtsbeginn für alle SchülerInnen 13.15 Uhr Ende des Vormittagunterrichts 13.15 Uhr Mittagspause Während der Mittagspause werden für SchülerInnen, die am Ganztagsangebot teilnehmen, „Offene Angebote“ gemacht 14.15 Uhr Unterrichtsbeginn des verpflichtenden und außerunterrichtlichen Angebots 15.45 Uhr Ende des verpflichtenden Unterrichtsangebots Eine Präventions- und Integrationsfachkraft (Jugendhilfe) ist tätig, die mit ihrer Arbeit die schulischen Schwerpunkte ergänzt und ausbaut. Projekt werden zusammen mit der Universität Stadname und acht weiteren Schulen Unterrichtsmodule im IT (Informationstechnologie) - Unterricht erprobt und weiterentwickelt.</p> | <p>Kein Hinweis auf Einrichtungen der Jugendarbeit</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Hauptschule mit Orientierungsstufe, Realschule wird eingerichtet</p> | <p>Schule kann stärker zur Kommunikation und Begegnung der Schüler untereinander beitragen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es wird Begegnung ohne Leistungsdruck und Zensuren ermöglicht. - Es sind Angebote möglich, die den Interessen der Schüler entgegen kommen. - Die Identifikation der Schüler mit ihrer Schule wird verstärkt. - Schüler, die sonst auch an den Nachmittagen allein zu Hause sind („Schlüsselkinder“), erfahren Gemeinschaft über den Pflichtunterricht hinaus. - Das Erleben sinnvoller Freizeitbeschäftigung ersetzt das „Rumgammeln“ und „Abhängen“. - Soziale Verhaltensweisen und rücksichtsvoller Umgang werden praktisch erfahren und vollzogen. - Durch häusliche Verhältnisse in ihren Bildungschancen Benachteiligte erfahren Hilfe und somit eine Steigerung des Selbstwertgefühls. - Schüler verschiedener Nationalitäten erleben Gemeinschaft und Integration. - Schüler und Lehrer erleben sich und andere in neuen Situationen und Rollen, die das gemeinsame Arbeiten auch im Pflichtunterricht erleichtern. - Regeln und Pflichten entstehen durch eigene und gemeinsame Interessen und sind somit eher akzeptabel. - Die Akzeptanz von Schülern anderer Schulzweige (HS/RS) wird durch gemeinsame Arbeitsgemeinschaften und Projekte verbessert, Rivalitäten werden abgebaut. - Eine Zusammenarbeit mit Vereinen oder Instituten wie Kirchen, Volkshochschule u.a. wird gefördert und bereichert das Angebot. | <p>Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere mit Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe.</p> <p>Bestehende Zusammenarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsgemeinschaft Golf im Golfclub • Arbeitsgemeinschaft Reiten auf dem Reiterhof • Arbeitsgemeinschaft Aerobic im Fitness-Studio <p>Geplante Zusammenarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sportverein Union mit den Abteilungen Fußball, Tischtennis, Tennis, Volleyball <p>Fußballstadion und Tennisanlagen liegen in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Musikverein • Musikschule <p>Einrichtung einer Musikklassse: Im Rahmen der Ganztagschule soll eine Musikklassse zwei zusätzliche Unterrichtsstunden im Fach Musik (Instrumentalunterricht) erhalten. Diese Stunden werden durch einen Unkostenbeitrag durch die Eltern finanziert. Der Unterricht wird von Lehrern der Musikschule erteilt.</p> | <p>Kein Hinweis auf Einrichtungen der Jugendarbeit</p> |
| <p>Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe</p> | <p>Auf die Verbindlichkeit eines Nachmittages für die Schüler wurde aus pädagogischer Sicht besonderer Wert gelegt. Wichtig ist uns dabei die Möglichkeit, den Schultag über den Mittag hinaus zu nutzen und zu gestalten. Dieser verbindliche Nachmittag gibt uns größeren Raum für Projekte und Unterrichtsgänge, u. a. kann in Kleingruppen räumlich entspannter themengebunden gearbeitet werden. Auch die Rückmeldungen aus den Elternbefragungen bewiesen die</p> | <p>Interessierte Fachleute und Eltern sowie Kooperationen mit Vereinen, der Kirche und weiteren Institutionen. Ebenso können Sportarten, die im Unterricht nicht angeboten werden, erlernt werden. Es besteht die Möglichkeit, Fachkräfte der Musikschule zu engagieren. Lerngruppen werden entweder von Lehrern, außerschulischen Partnern und von den Sozialpädagogen betreut</p> | <p>Kein Hinweis auf Einrichtungen der Jugendarbeit</p> |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | <p>Akzeptanz dieses Konzeptes. An den nicht verpflichtenden Nachmittagen soll es Förderstunden, Hausaufgabenhilfe, Arbeitsgemeinschaften geben. Die Anmeldung für die freiwilligen Angebote sollen verpflichtend für ein Halbjahr sein.</p> | <p>bzw. begleitet. Die Lehrkräfte, Sozialarbeiter und unterstützende Eltern sollen den Schülerinnen und Schülern als Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Offene Angebote am Nachmittag durch Kooperation mit außerschulischen Partnern</p> | |
| <p>Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe</p> | <p>Das Nachmittagsangebot soll unsere Schule attraktiver machen. Schüler/innen sollen sie nicht nur als Lernort, sondern in stärkerem Maße als Lebensraum und sozialen Erfahrungsraum wahrnehmen. Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung soll durch das Ganztagsangebot genauso intensiviert werden, wie das sachbezogene Lernen und die individuelle Förderung. Unsere Bemühungen, die Identifikation der Schüler/innen mit der Schule zu verstärken, sollen erleichtert werden. Dabei spielen der Pflichtlernbereich, das angestrebte vielfältige AG-Angebot sowie die Mittagspause gleichermaßen eine Rolle. Die Verknüpfung von Freizeit und Schule trägt dazu bei, die Schule zum Lebensraum zu machen und die Identifikation mit der Schule zu verstärken. Es werden viele neue Möglichkeiten entstehen, Schüler/innen Verantwortung zu übertragen. Auch vielfältige Begegnungsmöglichkeiten von Schüler/innen mit Lehrkräften und untereinander werden entstehen und zu einem guten Klima und entspannten Beziehungen beitragen.</p> | <p>Zusammenarbeit bei konkreten Projekten mit</p> <ul style="list-style-type: none"> - den örtlichen Sportvereinen - anderen Einrichtungen der Gemeinde. - Heimatverein (u. a. AG „Plattdütsch“), - Imkerverein - Spielmannszug, - BUND - Feuerwehr - Zwei Träger der freien Jugendhilfe haben ihre Mitarbeit angeboten. - Die Zusammenarbeit mit Betrieben der Gemeinde (Ziegelei, Gärtnereibetriebe, Tischlereien, Landwirtschaft, Metallbearbeitung, diverse Handwerksbetriebe) wird einen Schwerpunkt der Arbeit im Ganztagsbetrieb darstellen. - Das DRK würde einen „Erste-Hilfe-Lehrgang“ anbieten. <p>Beispiele für AG-Angebot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tennis - Handball mit dem TSV - Tanzen mit der Tanzsportvereinigung - Flöten: Eine Ehrenamtliche würde gern eine Flöten-AG anbieten. - Kirche möchte ein Angebot im Rahmen der Ganztagschule machen. | <p>Kein Hinweis auf Einrichtungen der Jugendarbeit</p> |
| <p>Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe</p> | <p>Die in der Stundentafel vorgegebenen Unterrichtsfächer können aus organisatorischen Gründen auch an einem Nachmittag erteilt werden. Mit einem breitgefächerten Freizeit-Angebot möchte das Schulzentrum das Ziel verfolgen, die SchülerInnen vor Sinnlosigkeitserfahrungen zu bewahren, die in aller Regel aus Langeweile am Nachmittag entstehen. Ein gezielt sachgerecht organisierter Nachmittag, der sich</p> | <p>In der vor, bzw. nach dem Mittagessen verbleibenden Zeit und in den übrigen Pausen, können sich die SchülerInnen spontan und stärker unreglementiert im Rahmen selbstverständlicher Grenzen frei und offen beschäftigen. Dazu muß die Schule Freiräume zur Eigengestaltung durch die SchülerInnen schaffen. Vorhaben im Bereich der Fächer Arbeitslehre, Sozialkunde, Technik u.a. Projekte der einzelnen Klassen auch</p> | <p>Außerschulische Partner sind nicht erkennbar</p> |

| | | | |
|------------------------------|--|--|--|
| | <p>an den Bedürfnissen der SchülerInnen orientiert, unterstützt den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule in erheblichem Umfang.</p> <p>Die SchülerInnen sollen die Schule als Lebensraum erfahren, in dem Unterricht und Freizeit miteinander existieren können. Darum bemühen sich alle KollegInnen.</p> <p>Die SchülerInnen, die am Nachmittag verbindlichen Unterricht haben, beenden den Schulvormittag um 12.15 Uhr nach der 5. Stunde. Sie haben dann Gelegenheit, bis 13.15 Uhr in Gruppen ein Mittagessen in der Schule oder zu Hause einzunehmen.</p> <p>Um 13.15 Uhr beginnt wieder die Unterrichtsphase, diese kann bis 15.45 Uhr dauern.</p> <p>Die Teilnehmer am freiwilligen Nachmittagsangebot haben Unterricht bis um 13.05 Uhr, essen in der Zeit bis 14.15 Uhr und haben danach bis um 15.45 Uhr Gelegenheit, an den von ihnen gewählten Angeboten teilzunehmen.</p> | <p>außerhalb von Projektwochen, Kontakte zu Einrichtungen der Gemeinde, lassen sich in einer teilweise offenen Ganztagschule besser organisieren und einbinden.</p> <p>So können sie bei der Ausgestaltung des offenen Freizeitangebotes mit eigenen Ideen und mit Hilfe der die einzelnen Bereiche betreuenden KollegInnen die Schullebensaktivitäten organisieren und ausbauen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - z.B. die Betreuung der SchülerInnenbücherei, - die Organisation einer Pausencafeteria, - die Benutzung der für die SchülerInnen zur Verfügung stehenden Spielmöglichkeiten. <p>Gleichberechtigung der Geschlechter, Erziehung zu partnerschaftlichem Verhalten, vielseitige Rollenorientierung in Familie, Beruf und Gesellschaft wird, [...] besonders in den pädagogischen Situationen des gemeinsamen Mittagessens und der Freizeitangebote des Nachmittags im Bereich Hauswirtschaft, Werken, Technik, neue Medien gefördert.</p> <p>Lernen und Leben der verschiedenen Nationen besonders die Förderung beim Erlernen der deutschen Sprache und bei den Hausaufgaben, ist selbstverständlich.</p> | |
| Integration aller Schultypen | <ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung auf Berufswahl • Erwerb von Lebenskompetenz <ul style="list-style-type: none"> - gesunde Ernährung - Körperpflege - Tischsitten - Benehmen usw. • Stärkung durch individuelle Förderung <ul style="list-style-type: none"> - Sonderfördergruppen - Hausaufgabenbetreuung - schulformübergreifende Förderung | <p>Angebot am Nachmittag zur Freizeitgestaltung. Dabei wird eine enge Zusammenarbeit mit den aktiven Vereinen und Organisationen angestrebt. Die Schule arbeitet eng mit dem Präventionsrat zusammen.</p> | Kein Hinweis auf Einrichtungen der Jugendarbeit |
| Haupt- und Realschule | <p>Die Ganztagschule bietet gegenüber der Vormittagsschule verstärkt Hilfsmaßnahmen zur Stärkung der Lernbereitschaft, des Lerneinsatzes und des Lernerfolges. Wie bereits erläutert, kommt gerade der Hauptschule die Aufgabe zu, soziale Benachteiligungen auszugleichen. Erreicht werden kann dies durch konkrete Fördermaßnahmen für die Schüler und ihre stärkere zeitliche und emotionale Einbindung in die Schule:</p> | <p>Kooperationen mit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaft • Kultur • Sport • anderen gesellschaftlichen Einrichtungen und Angeboten <p>Weitere Kooperationspartner mit dem</p> | Die Zusammenarbeit ist ausführlich beschrieben und gewollt |

| | | | |
|-----------------------|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Differenzierter Förderunterricht in Kleingruppen • Hausaufgabenhilfe • Verfügungsstunden zur Entlastung des Fachunterrichts von erzieherischen und organisatorischen Aufgaben • Arbeitsgemeinschaften • Projekte und • außerunterrichtliche Angebote zur Einbindung von besonderen Neigungen und Interessen der Schüler in die schulische Arbeit. <p>Leistungsschwache Schüler werden am Nachmittag entsprechend ihrem Förderbedarf unterrichtet. Dadurch wird dem weiteren Leistungsabbau entgegengewirkt. Alle Maßnahmen sollen die Identifikation der Schüler mit ihrer Schule stärken, das Freizeitverhalten der Jugendlichen positiv verändern, sowie das Profil der Schule und ihre Attraktivität verbessern.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Kinder- und Jugendzentrum „Name“ • Altenpflegeheim • Musikschule • Der Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule kommt im Interesse einer ganzheitlichen Sicht der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen eine besondere Bedeutung zu: Eine Vernetzung zwischen Jugendarbeit und Schule bietet damit eine besondere Chance für Kinder und Jugendliche mit sozialer Benachteiligung, geringer Lernbereitschaft, motorischen Auffälligkeiten, mangelndem Sozialverhalten oder erhöhter Gewaltbereitschaft • Kirchengemeinde • Verknüpfung zwischen Altenheim und Schule An folgende Aktivitäten ist gedacht: Schüler lesen den älteren Menschen etwas vor, sie spielen Gesellschaftsspiele mit den älteren Menschen, sie bringen älteren Menschen den Umgang mit dem PC bei. | |
| Haupt- und Realschule | Im Rahmen ihres Bildungsauftrags hat die Schule gemäß Erlass zum Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, ihre Fähigkeit zu einem eigenverantwortlich geführten Leben, ihre sozialen Fähigkeiten und ein aktives Freizeitverhalten zu fördern. Dazu gehört insbesondere, auf den Übergang von der Schule in eine berufliche Tätigkeit vorzubereiten. Dies geschieht vor allem durch eine pädagogische Gestaltung der Unterrichtswoche und des Tagesablaufs, einer Öffnung von Schule und Unterricht zum außerschulischen sozialen, kulturellen und betrieblichen Umfeld, die Mitwirkung und Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung des Schullebens und der Ganztagsangebote. | Die VHS, die Kreismusikschule, die AG Kultur, die Kunstschule, Sportvereine und andere haben in einer ersten Besprechung ihre grundsätzliche Bereitschaft zur Kooperation erklärt und mögliche Angebote genannt. Eine Kooperationsvereinbarung im Rahmen des Netzwerks (Wirtschaftsrunde, Kommunale Jugendarbeit, SOS-Beratungsstelle) wird angestrebt. Unterstützung des Kreisjugendamts durch Schulsozialarbeiterin. | Jugendarbeit wird im Rahmen des Netzwerkes einbezogen. |
| Haupt- und Realschule | In einem Kooperationsverbund mit den Berufsbildenden Schulen in Name der Stadt und der Universität Name ist in den letzten Jahren ein pädagogisches Konzept entstanden, das konsequent und umfassend der eigentlich nicht so neuen Erkenntnis folgt, dass das <i>Lernen mit allen Sinnen</i> („Ler- | Mit dem Schritt zur „Eigenverantwortlichen Schule“ möchte die Haupt- und Realschule ihre Reformarbeit beschleunigen. Dazu muss das "Unternehmen“ konsequent professionalisiert werden: Der klassische Stundenplan" gehört praktisch der Ver- | Keine Hinweise auf Einrichtungen der Jugendhilfe. Diese Schule |

| | | | |
|------------------------------------|--|---|--|
| | <p>nen mit Kopf, Herz .und Hand", J. H. Pestalozzi 1819) einzig in der Lage ist, Lernprozesse mit der erforderlichen Nachhaltigkeit zu versehen. Sie löst sich damit bewusst vom „verschütten" Lernen, das vorwiegend „lehrerzentriert" in erster Linie. „Stoff vermittelt", d.h. nur den „Kopf anspricht und damit selbst dem erlernten Wissen in seiner Abstraktheit nur eine kurze Verweildauer in den Köpfen der Schüler beschert.</p> | <p>gangenheit an. Unterrichtsangebote werden nicht mehr ausschließlich im Stundentakt angeboten. Größere Zeitblöcke werden das Planangebot prägen. Dazu ist insgesamt ein größeres Zeitbudget zu nutzen. Nachmittagsangebote werden damit zum Regelfall.</p> <p>Lehrerinnen und Lehrer werden zunehmend als „Lernbegleiter" den Schülerinnen und Schülern helfen, im Sinne von Eigenverantwortlichkeit den eigenen Lernprozess zu bestimmen. Für den Kompetenzerwerb in der neuen Lehrerrolle sowie die „Managementarbeit" in Organisation und Verwaltung müssen umfassende Fortbildungsmaßnahmen erfolgen.</p> | <p>plant die klassische Rhythmisierung aufzuheben und bezieht den Nachmittag ein.</p> <p>Keine außerschulische Unterstützung beabsichtigt.</p> |
| <p>Gymnasium und Realschule</p> | <p>Umfangreiches Nachmittagsangebot: Für die Oberstufe findet an fünf Nachmittagen regelmäßig Unterricht statt, es sind dies Sportkurse für die Klassen 11 bis 13 und Leistungskurse für die Klassen 12 und 13. Im Bereich der Mittelstufe des Gymnasiums beträgt die Pflichtstundenzahl nach Stundentafel A 31 und nach Stundentafel B 32 Wochenstunden. An den Vormittagen stehen aber bekanntlich nur 30 Wochenstunden zur Verfügung.</p> <ul style="list-style-type: none"> • In den 9. und 10. Klassen der <i>Realschule</i> erteilen wir an ein oder zwei Nachmittagen in der Woche Wahlpflichtunterricht. • Seit wir den Schulhof vor etwa 13 Jahren in zwei Projektwochen neu gestaltet haben, ist die Gartenbau AG eine Pflichtveranstaltung für die 7. Klassen. • Von Montag bis Donnerstag bieten wir von 14:00 bis 15.45 Uhr eine Lernzeit an, d.h. dass SchülerInnen unter Aufsicht einer Lehrkraft ihre Hausaufgaben in der Schule anfertigen können. • Montags und mittwochs nachmittags Lese- Rechtschreibförderung in kleinen Gruppen | <p>Musikunterricht wird an zwei Nachmittagen von externen Lehrkräften in unserer Schule erteilt.</p> <p>Regelmäßig bieten wir etwa zehn Arbeitsgemeinschaften an, die alle nachmittags stattfinden.</p> | <p>Kein Hinweis auf Einrichtungen der Jugendarbeit und außerschulische Partner.</p> |
| <p>Kooperative Ganztags-schule</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Das Ganztagsangebot soll den Unterricht und die soziale Entwicklung ergänzen, vertiefen, erweitern und u.U. vorbereiten. 2. Das Selbstvertrauen und die Selbstverantwortung der Schüler werden durch ein schrittweises Hineinwachsen in | <p>Sozialpädagogin mit Schwerpunkten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Begleitung von sämtlichen Maßnahmen im Hauptschulzweig zur Berufsfindung und beruflichen Orientierung durch direkten ständigen Kontakt zu Firmen / Institutionen, die „Problem"schüler in Praxisphasen | <p>Kein Hinweis auf Einrichtungen der Jugendarbeit</p> |

| | | | |
|--------------------------|---|---|---|
| | <p>Verantwortlichkeiten durch die Angebote und Betätigungsmöglichkeiten in der Mittagspause und am Nachmittag entwickelt und gefestigt.</p> <p>3. Das Ganztagsangebot erweitert den musischen Unterricht hin zu Projekten, die Begeisterung und Nachhaltigkeit für musische Betätigung entwickeln und fördern.</p> <p>4. Das Ganztagsangebot entwickelt sportliche Angebote so, dass der Unterricht ergänzt und vertieft wird und - über Kooperationen - der Übergang zu selbstbestimmtem Sporttreiben verstärkt wird.</p> <p>5. Im Ganztagsangebot werden vertiefende Möglichkeiten angeboten, Berufe und Berufsfelder möglichst praxisnah kennen zu lernen. Möglichkeiten der Kooperation mit außerschulischen Anbietern werden erweitert (Handwerker, Unterrichtsangebote in hiesigen Betrieben, usw.).</p> <p>6. Das Ganztagsangebot wird eine nachhaltige Betreuungsmöglichkeit an vier Nachmittagen ermöglichen, wobei Betreuung stets mit Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten verbunden ist.</p> <p>7. Kursangebote für die „Lebenspraxis“ (Ernährung, Körperpflege, Technik im häuslichen Umfeld, ...) werden entwickelt und sollen sowohl im Bereich der allgemeinen sozialen Kompetenzen als auch bei der Lernmotivation wirksam werden.</p> | <p>betreuen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konfliktlotsentraining - Mittagsangebot für Schüler, die am Nachmittagsangebot teilnehmen - „Sozialtraining“ mit unterschiedlichen Schwerpunkten für Schüler und auch Eltern <p>Projekt zur Gründung von festen Firmenpartnerschaften mit der Schule z.B.:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tischlerei: Renovierung und Neuaufbau von Schrankwänden, Dachstühlen und Gesimsen 2. Elektriker: Verlegen und Einbau von elektrischen Grundversorgungen in ein Gartenhaus der Schule 3. HoGa: Planung und Durchführung von mehrgängigen Menüs für Großgruppen <p>Sportvereine</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Golf-Club 2. TSV (Badminton) 3. SV (Tennis) 4. SkatClub 5. Reitverein <p>Der Förderkreis unterstützt auch durch Personalmaßnahmen die Einrichtung und Durchführung der Nachmittagsangebote.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mitarbeit in 5 Kursen durch Ehrenamtliche | |
| Kooperative Gesamtschule | <p>Für die Einrichtung ganztagspezifischer Angebote an den beiden nicht verpflichtenden Nachmittagen erwartet die KGS ein entsprechendes Budget vom Land Niedersachsen. Im Einzelnen möchten wir folgende Maßnahmen umsetzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung des Bildungsangebots durch zusätzlichen Unterricht im Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlbereich • Veränderungen der Unterrichtsqualität durch mehr selbstreguliertes und eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen und verstärkte Schulung von Schlüsselqualifikationen z. B. in Arbeits- und Übungsstunden • Eine bessere Förderung von Schülerinnen und Schülern | <p>Partner für außerschulische Angebote zur Gestaltung der freiwilligen Nachmittage z.B. im wirtschaftlichen-, künstlerisch- musischen-, sportlich-spielerischen-, sozialen und kommunikativen- sowie dem handwerklichen und technischen Bereich.</p> <p>Bereits bestehende Aktivitäten sinnvoller Kooperation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durchführung des Unternehmensplanspiels „Management Information Game“ (MIG) mit ausgewählten Ausbildungsbetrieben in der Region • Fortbildungen in Zusammenarbeit mit dem Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft BNW | Kein Hinweis auf Einrichtungen der Jugendarbeit |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | <p>mit Bildungsdefiziten und Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausweitung des AG-Angebots auch mit Hilfe außerschulischer Institutionen • Einrichtung eines betreuten Freizeitbereichs • Stärkung der sozialpädagogischen Betreuung » Ausbau der Präventionsarbeit. <p>Durch die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen erwarten wir eine noch stärkere Verankerung unserer Schule innerhalb der Gemeinde und der Region. Für die Schülerinnen und Schüler werden neue Möglichkeiten eröffnet, nach eigener Wahl und Schwerpunktsetzung ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzuentwickeln. Für die Kooperationspartner ergeben sich durch die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern Anregungen zur Verbesserung der betrieblichen Weiterentwicklung.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit mit dem Landeskriminalamt Niedersachsen im Modellprojekt „Jugendarbeit zur Intensivierung der Prävention gegen Rechts“ • Zusammenarbeit mit dem örtlichen Polizeikommissariat und dem Beauftragten für Jugendstrafsachen • Begleitforschung durch das Name Institut / Sozialforschung in Name der Stadt • Projektarbeit in Zusammenarbeit mit dem Landesmusikrat Niedersachsen • Austausch von Medien mit dem Medienzentrum • Kooperation mit dem Name (Segelfliegen) • Elektronik-AG in Kooperation mit den DARC (Amateurfunk) <p>Zusätzlich wären wünschenswert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kurse mit der Kunsthalle und der Malschule • Bläserklasse in Zusammenarbeit mit der Musikschule • Organisation von Tanzkursen mit Tanzschulen • Kooperation mit dem TTC (Tischtennis) • Kooperation mit dem SV (Badminton) • Fortbildungsveranstaltungen mit der Feuerwehr • Zusammenarbeit mit sozialen Einrichtungen (Organisation von sozialen Diensten bei der Diakonie, im Altenwohnheim und Behindertenwerkstätten) | |
| <p>Schulzentrum mit Haupt- und Realschule und Gymnasium</p> | <p>Es soll ein sportbetonter Ganztagsschulzug mit den Schwerpunkten Handball und Leichtathletik eingerichtet werden. Die Einrichtung des Schulzuges soll mit dem Beginn des 6. Schuljahres und damit auch der Einführung der 2. Fremdsprache erfolgen, da eine zu frühzeitige Talent-sichtung zu viele Quereinsteiger verfehlen würde. Die Schülerinnen und Schüler sollen zusätzlich zur normalen Stundentafel 4 Stunden Sport bei qualifizierten Lehrern und Vereinsübungsleitern erhalten.</p> | <p>Die Trainerstunden, die nicht durch die Schule besetzt werden können (2 Handball + 2 Leichtathletik) werden durch den BSV mit hoch qualifizierten Trainern (Trainer 1. Frauen Handball Bundesliga, Vereinssportlehrer Handball des BSV, Vereinssportlehrer Leichtathletik des BSV) erteilt.</p> | <p>Kein Hinweis auf Einrichtungen der Jugendarbeit</p> |
| <p>Kooperative Gesamtschule als Ganztagschule</p> | <p>Mehr Bildungsmöglichkeiten über den klassischen schulischen Rahmen hinaus; Entlastung Berufstätiger und Alleinerziehender; Angebote der Kreativität und der Integration und Förderung Nichtdeutscher und Anderssprachen</p> | <p>Angebote außerschulischer Anbieter müssen unter der Aufsicht und der Verantwortung der Schulleitung organisiert werden. Dementsprechend müssen die Anbieter ausgewählt und die jeweils durchführenden schulexternen Personen in die von der Schule verantworteten An-</p> | <p>Einrichtungen der Jugendhilfe und das Jugendzentrum sind explizit erwähnt</p> |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | <p>chiger; Angebot eines Mittagessens und einer Mittags-Betreuung; Weiterführung und Ausbau vielfältiger Kooperationen; Wahrnehmung und Eroberung weiterer außerschulischer Lernorte; Erzielung einer besseren Ausstattung besonders im Freizeit- und Kreativbereich.</p> <p>Wir erhoffen uns, dass SchülerInnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • lernen selbst gesteuertes Lernen auszubauen • Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten entwickeln • angstfreie Kommunikation und gewaltfreie Konfliktreglung einüben und anwenden • Selbstständigkeit erwerben und Selbstverantwortung trainieren • Handlungskompetenzen erweitern • sinnvolle Freizeitgestaltung kennen und nutzen lernen • an der Entwicklung und Ausgestaltung von Modulen des Profils der Schule eigenverantwortlich mitwirken | <p>gebote eingegliedert werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kooperation mit im Landessportbund organisierten Sportvereinen • Kooperationen mit Einrichtungen des Landkreises • Kreis-VHS • Kreismusikschule • Kreisnaturschutzhof • Präventionsrat des Landkreises: <i>Betreuung und Förderung von Mädchen</i> • Kooperation mit Verbänden / Betrieben / Firmen der Region • Bundeswehr (Namegeschwader): Berlinerkundensfahrten, Praktikumsplätze • Kirchen • CVJM • Jugendzentrum Jugendamt • Kommun. Kino | |
| <p>Kooperative Gesamtschule (HS/RS)</p> | <p>Angesichts der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung von Ganztagsangeboten hat die Gesamtkonferenz der KGS am 3. November 2003 erneut dafür votiert, das Ganztagsangebot auszuweiten und die KGS künftig als Ganztagschule im Sinne des § 23 (1) NSchG zu führen. Im Anschluss an den Unterrichtsvormittag stellt die KGS als Ganztagschule ihren Schülerinnen und Schülern eine Mittagspause mit Mittagessen und verschiedenartige Nachmittagsangebote in Ergänzung des Pflichtunterrichts zur Wahl. Die Schülerinnen und Schüler erfahren in der Entscheidung für eines der Angebote, wie sie eigenverantwortlich mit Grundbedürfnissen, ihrer Freizeit und Bildungserfordernissen umgehen können.</p> <p>Das wahlfreie Ganztagsangebot der KGS vermittelt auf diese Weise grundlegende Kompetenzen für eine eigenverantwortliche Lebensgestaltung und dient der Vorbereitung auf eine eigenverantwortliche Gestaltung eines lebenslangen Lernens (Zukunftsbedeutung).</p> | <p>Die sinnvolle Freizeitgestaltung ihrer Schülerinnen und Schüler fördert die KGS vornehmlich durch</p> <ul style="list-style-type: none"> • die ständige Kooperation mit dem Jugendtreff „NoMoor“ • Sportvereinen vor Ort • Kreissparkasse (2.8. Börsenspiel). • Skating-Anlage genutzt werden. <p>Zur Ergänzung ihres außerunterrichtlichen Angebots steht die KGS in Verhandlungen mit weiteren möglichen Kooperationspartnern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kirchen beider Konfessionen • Musikschule • Verein der Musikfreunde der Gemeinschaft Name e.V. • Kampfkunstschule Name der Stadt | <p>Jugendtreff ist im Gebäude angesiedelt und kooperiert seit Jahren mit der Schule</p> |

| | | | |
|-------------------|---|---|--|
| <p>Realschule</p> | <p>Innerhalb des Nachmittagsangebotes können Freizeitmöglichkeiten angeboten werden, die den Schülerinnen und Schülern sonst verschlossen bleiben. Die Schule wird zu einem Lebensraum, innerhalb dessen soziale Verhaltensweisen mehr als bisher gelernt werden können. Schülerinnen und Schüler mit Leistungsdefiziten können besser als bisher gefordert werden. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können gefordert werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen sinnvolle Freizeitgestaltung. Die Schülerinnen und Schüler können sich stärker mit der Schule identifizieren, gestalten sie mit, übernehmen Verantwortung, entwickeln Teamgeist, erleben Schule als positiven Ort. Über außerschulische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (aus Vereinen Betrieben, Institutionen) wird der Horizont und Blick der Schülerinnen und Schüler erweitert. Die Sozial- und Selbstkompetenz kann durch die Inanspruchnahme von Kursen und Beratungsangeboten gesteigert werden. Kindern berufstätiger Eltern stehen am Nachmittag Gesprächspartner zur Verfügung. Sie sind nicht sich selbst überlassen.</p> | <p>Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere mit Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe: Die Schule ist bestrebt, mit möglichst vielen, mit Erziehungsarbeit beschäftigten Institutionen, zusammenzuarbeiten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Präventionsrat • Einrichtungen der Jugendhilfe • Erziehungsberatung • Verein gegen Essstörungen • Drogenberatung • Jugendamt • Pro Familia • Sportvereine • Bahnhoferverein <p>Angebote im Nachmittagsbereich (verpflichtend): Wahlpflichtkurse Stützkurse oder Hausaufgabenbetreuung insbesondere in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler (auch als Förderkurse für Leistungsstärkere) Angebote im Nachmittagsbereich (freiwillig) Sport (Kanu, Tanzen ...) Beratungsangebote (Arbeitsamt, Drogenberatung, Erziehungsberatung...) Mädchen- und Jungenarbeit Hausaufgabenhilfe Gestaltung der Innenräume der Schule und der Umgestaltung der Schulhöfe</p> | <p>Hinweise auf Träger der Jugendhilfe, keine explizite Nennung von Jugendarbeit</p> |
| <p>Realschule</p> | <p>Es soll ein zusätzliches Lernangebot unterbreitet werden, das den Interessen und Neigungen entspricht sich aber nicht im alltäglichen Lehrplan findet. Die geplanten jahrgangsübergreifenden Projekte aller Fachbereiche (orientiert an Schülerwünschen) sollen den Jungen und Mädchen Gelegenheit geben, Anregungen aus dem Unterricht aufzunehmen und zu vertiefen. Die Orientierung am Projekt fordert und fördert Eigenverantwortung, entwickelt Teamfähigkeit und Einsatzbereitschaft und damit</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Segelfliegergruppe • Förderverein der Schule • Elternteam (bereitet seit Jahren 2 mal wöchentlich Frühstück) • Musikschule • Auch das Jugendamt der wird in die geplante Arbeit einbezogen. • Arbeitsgemeinschaften <ul style="list-style-type: none"> - Laienspiel AG, | <p>Jugendhilfe (Jugendamt) wird einbezogen, kein Hinweis auf Jugendarbeit</p> |

| | | | |
|-----------|--|---|---|
| | <p>ein hohes Maß an sozialer Kompetenz. Die Arbeit in wechselnden und anderen Gruppenkonstellationen lassen neue Bindungen wachsen und fördern damit ein Bewusstsein für „unsere Schule“. Das Schulleben und auch das Schulklima werden positiv verändert, die Handlungskompetenz des Schülers wächst. Schüler erfahren und erleben ihre Lehrer in anderer Atmosphäre - ohne den Druck einer Leistungsbeurteilung. Zusätzliche Angebote besonders auch für stärkere Schüler in allen Fächern bereiten auf weiterführende Schulen vor. Durch das Kennenlernen neuer Lehr- und Lernmethoden, Unterrichtsformen und Projektarbeit werden positive Rückwirkungen auch auf den planmäßigen Vormittagsunterricht erwartet. Weiterhin ist beabsichtigt, Eltern verstärkt in die Ganztagsarbeit einzubeziehen, um über diesen Weg den gemeinsamen Erziehungsauftrag auch gemeinsam zu erfüllen.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Schülerzeitung - Homepage gefunden - Hausaufgabenbetreuung - Förderunterricht | |
| Gymnasium | <p>Die bestehenden und künftigen Angebote stehen im Zusammenhang mit dem Unterricht und sind eine Ergänzung des Unterrichts, Sie werden von der Schulleitung organisiert und koordiniert und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern angeboten.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Das Gymnasium arbeitet mit folgenden Trägern zusammen: <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsamt - Kreiswehrrersatzamt - Kreismusikschule - Kreisvolkshochschule - Berufsbildende Schulen - Deutsches Rotes Kreuz - Ruderverein - Sportverein • Folgende Arbeitsgemeinschaften werden für das Schuljahr angeboten: <ul style="list-style-type: none"> - Chor I und II - Orchester - Schulband I und II (Bigband) - Musical - Kunst - Kalender - Theater - Junior-Projekt - Medien - Schul - Homepage | Kein Hinweis auf Jugendhilfeeinrichtungen |

| | | | |
|-----------|---|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Schach - Jugend trainiert für Olympia - Tastenschreiben - Textverarbeitung - Erste Hilfe - Rudern | |
| Gymnasium | <p>Öffnung von Schule Dieses Gymnasium hat sich in den letzten Jahren verstärkt außerschulischen Partnern gegenüber geöffnet, um auf die veränderten gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen zu reagieren. Sowohl Schule als auch Universitäten, Fachhochschulen und Unternehmen haben erkannt, dass Schülerinnen und Schüler nur durch eine enge Verzahnung von theoretischen und anwendungsbezogenen Lerninhalten adäquat auf später an sie gestellte Anforderungen vorbereitet werden können.</p> | <p>Das ganztägliche Angebot an diesem Gymnasium wird in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern vor Ort gestaltet.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Musikschule des Landkreises • Musik- und Sportgemeinschaft • Muische Akademie in Name der Stadt • Staatstheater in Name der Stadt • Kinder-Universität in Name der Stadt • Universität Name der Stadt • Science Center Name der Stadt • TU Name der Stadt • Neuwerkschule im Netzwerk Schule –Wirtschaft • Verband der Metallindustriellen Niedersachsen • Kreisvolkshochschule: Zertifizierte Sprachkurse | Keine Hinweise auf Kooperationspartner aus der Jugendhilfe |
| Gymnasium | <p>Im Stadtgebiet gibt es bisher nur ein Ganztagsangebot an einem Gymnasium. Es ist aber davon auszugehen, dass es auch im Süden der Stadt einen großen Bedarf für eine Nachmittagsbetreuung gibt, da der Anteil von Alleinerziehenden und Elternhäusern mit zwei berufstätigen Elternteilen ständig zunimmt. Insofern ist eine starke Nachfrage nach individueller Förderung und pädagogischer Betreuung über den Vormittag hinaus zu erwarten. In die einzurichtenden Ganztagsklassen sollen sowohl Jugendliche aufgenommen werden, deren Eltern eine „verlässliche“ ganztägige Betreuung wünschen, als auch Schülerinnen und Schüler, die aufgrund von Lernschwierigkeiten Probleme mit dem Halbtagsschulbetrieb haben.</p> | <p>Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrumentalunterricht für eine Musikgruppe (Musikschule) - Rugby - Badminton - Judo - Hockey (TSV) - Laufen (Eintracht Name der Stadt) - Schach - AG (Elternverein) - Autogenes Training (Elternverein) | Einrichtungen der Jugendhilfe sind nicht eingeplant |

8.1.4 Kategorisierung pädagogischer Erwartungen

Die in den folgenden Beschreibungen der Kategorien verwendeten zentralen Begriffe und Kontexte entstammen den Antragsunterlagen der vorstehenden tabellarischen Auflistung. Zunächst wurde dieses Material unter dem Aspekt des Einbezugs von Kinder- und Jugendarbeit analysiert. Die Verdichtung der pädagogischen Leitlinien ermöglichte dann die Kategorisierung. Auf den Einbezug von Zitaten zur Begründung der Kategorien wird verzichtet, weil die Inhalte aus den Originalquellen der vorstehenden tabellarischen Reduktion entnommen sind. Insofern ist der erläuternde Text jeweils dem Kern nach empirisch hergeleitet. Die Vielzahl der darin enthaltenen Ausführungen lässt erkennen, dass dem angefügten Nachmittag im Ganztagsbetrieb gesteigerte Erwartungen entgegengebracht werden. In Zweifel steht, ob die Beteiligten (Lehrkörper, Eltern und die Schülerschaft sowie die Kooperationspartner) diesen entsprechen können.

8.1.4.1 Gesellschaftliche Dimension

Lehrkräfte identifizieren neue gesellschaftliche Bedingungen, deren Auswirkungen sich als Defizite in sozialen Bereichen, Suchtmittelmissbrauch, sinkender Belastbarkeit, abnehmender Verantwortungsbereitschaft, mangelnder Solidarität und Selbstständigkeit sowie in wachsender Gewaltbereitschaft bei Schülerinnen und Schülern manifestieren. Die zunehmenden Schwierigkeiten und Probleme von Kindern und Jugendlichen können von Elternhäusern mit zwei berufstätigen Elternteilen und zunehmend von Alleinerziehenden nicht mehr bewältigt werden. Der Betreuungs- und Unterstützungsbedarf nimmt zu. Ganztagsschule wird als eine Möglichkeit gesehen, berufstätige und alleinerziehende Eltern zu entlasten. Ganztagsschule wird auch zugesprochen, präventive Wirkungen zu entfalten und das zusammen „Lernen und Leben“ von Schülerinnen und Schülern verschiedener Nationen zu fördern und die sprachliche Förderung Nichtdeutscher und Anderssprachiger im Sinne der Integration voranzubringen.

8.1.4.2 Schulischer Mehrwert durch Ganztagsschule

Gemeinsames „Lernen und Leben“ und „Fördern und Fordern“ gelten als Grundkategorien für die Entwicklung des schulischen Mehrwerts bei der Begründung der Einführung von Ganztagsschulen. Im Rahmen der Gestaltung des Schullebens und der Ganztagsangebote wachsen neue Bindungen. Sie sollen ein Bewusstsein für „unsere Schule“

fördern. Durch eigenverantwortliches Mitwirken soll die Entwicklung und Ausgestaltung von Modulen für ein neues Profil der Schule gelingen. Schülerinnen und Schüler erfahren und erleben dabei ihre Lehrerinnen und Lehrer in anderer Atmosphäre - ohne den Druck einer Leistungsbeurteilung. Es wird die Hoffnung begründet, selbst gesteuertes Lernen auszubauen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten zu entwickeln, angstfreie Kommunikation und gewaltfreie Konfliktregelung einzuüben und anzuwenden. Als Mehrwert der Ganztagschule werden das Training zur Selbstständigkeit und Selbstverantwortung und der Erwerb und die Erweiterung der Handlungskompetenzen gesehen. Zur Überwindung von Lernschwierigkeiten und Problemen mit dem Halbtags-schulbetrieb soll die Ganztagschule ebenfalls die richtigen Antworten bereithalten.

8.1.4.3 Unterrichtsliche Dimension

Die Projektion auf die unterrichtliche Dimension umfasst, Lernprozesse mit der erforderlichen Nachhaltigkeit zu versehen. Damit ist gemeint, sich bewusst vom „verschütten“ Lernen, das vorwiegend „lehrerzentriert“ in erster Linie „Stoff vermittelt“, d.h. nur den „Kopf anspricht und damit selbst dem erlernten Wissen in seiner Abstraktheit nur eine kurze Verweildauer in den Köpfen der Schüler beschert“, zu lösen.

Mehr Bildungsmöglichkeiten über den klassischen schulischen Rahmen hinaus sollen durch zusätzlichen Unterricht im Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlbereich erschlossen, Anregungen aus dem Unterricht sollen aufgenommen und vertieft werden. Zur Stärkung der Lernbereitschaft, des Lerneinsatzes und des Lernerfolges sollen Stützkurse in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler und Hilfsmaßnahmen wie Hausaufgabenhilfe zur Sicherung des fachbezogenen Grundwissens angeboten werden. Ziel ist, die Unterrichtsqualität durch mehr selbstreguliertes und eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen z. B. in Arbeits- und Übungsstunden, zu verbessern.

8.1.4.4 Soziale Dimension

Ganztagschule will den Aufbau von sozialen Beziehungen der Schülerinnen und Schülern untereinander erleichtern. Schule soll so stärker zur Kommunikation und Begegnung untereinander beitragen. Es wird Begegnung ohne Leistungsdruck und Zensuren er-

möglich. Es sind Angebote möglich, die den Interessen der Schülerinnen und Schülern entgegen kommen. Schülerinnen und Schüler verschiedener Nationalitäten sollen Gemeinschaft und Integration erleben. Lernen geschieht mit mehr Praxisbezug. Gemeinschaft wird über den Pflichtunterricht hinaus erfahren. Schule soll als positiver Ort erlebt werden. Die Schule wird so zu einem Lebensraum, in dem soziale Verhaltensweisen mehr als bisher gelernt werden sollen. Auch vielfältige Begegnungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Lehrkräften und untereinander werden entstehen und zu einem guten Klima und entspannten Beziehungen beitragen. In dieser gewünschten Atmosphäre wird Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung übertragen.

8.1.4.5 Organisationale Dimension

Ein gezielt sachgerecht organisierter Nachmittag, der sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert, soll den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule in erheblichem Umfang unterstützen. Öffnung von Schule und Unterricht zum außerschulischen sozialen und kulturellen Umfeld, die Weiterführung und der Ausbau vielfältiger Kooperationen, die Wahrnehmung und Eroberung weiterer außerschulischer Lernorte sowie eine besonders im Freizeit- und Kreativbereich bessere Ausstattung als Ergebnis der Verknüpfung von Freizeit und Schule sollen dazu beitragen, die Schule zum Lebensraum zu machen und die Identifikation mit der Schule zu verstärken. Regeln und Pflichten entstehen durch eigene und gemeinsame Interessen und sind somit eher akzeptabel. Mitbestimmung und Beteiligung werden möglich. Die Organisation des Schulalltags ermöglicht sowohl bei Leistungsdefiziten als auch bei Leistungsstärke mehr Förderung. Ganztagschule soll dazu beitragen, „unsere Schule“ attraktiver zu machen und die Qualität der Schule zu verbessern. Das Angebot eines Mittagessens und einer Mittagspause sind obligatorisch.

8.1.4.6 Freizeitkompetenz

Ganztagschule soll Freizeitmöglichkeiten erschließen, die den Schülerinnen und Schülern sonst verschlossen bleiben. Diese Schulform hilft, Sinnlosigkeitserfahrungen zu vermeiden, die in aller Regel sonst aus Langeweile am Nachmittag entstehen. Lehrkräfte identifizieren mangelnde Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, stoßen auf „Null-Bock - Einstellungen“ bei Kindern und Jugendlichen an ihren Schulen und erheben den

Anspruch, durch den schulischen Freizeitbereich das „Rumgammeln“ und „Abhängen“ zu ersetzen und den Nutzen sinnvoller Freizeitgestaltung in Anspruch zu nehmen. Ganztagschule soll vermitteln, wie Schülerinnen und Schüler eigenverantwortlich mit Grundbedürfnissen, ihren Freizeit- und Bildungserfordernissen, umgehen können.

8.1.4.7 Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung

Das Selbstvertrauen und die Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler werden durch ein schrittweises Hineinwachsen in Verantwortlichkeiten gefördert. Dabei sollen Defizite zum Teil aufgefangen und die Steigerung des Selbstwertgefühls induziert werden. Ziel von Ganztagschule ist die Vermittlung von Sozial- und Selbstkompetenz als Merkmal einer Persönlichkeit, die Urteilsfähigkeit, soziale Integration und Toleranz, Möglichkeiten zur individuellen Entwicklung und Herausbildung von Kritikfähigkeit und Zivilcourage erworben hat. Die Förderung der Schülerpersönlichkeit und verstärkte Schulung von Schlüsselqualifikationen führt zum Erwerb von Lebenskompetenz. Das schließt gesunde Ernährung, Körperpflege, Tischsitten und richtiges Benehmen usw. ein.

8.1.4.8 Förderung der beruflichen Perspektive

Ganztagschule soll aufgrund der Verzahnung von theoretischen und anwendungsbezogenen Lerninhalten die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Sicherstellung der Ausbildungsfähigkeit ermöglichen und beansprucht dabei, auf eine eigenverantwortliche Gestaltung eines lebenslangen Lernens vorzubereiten (Zukunftsbedeutung). Berufsorientierung als Ziel von Ganztagschule basiert auf der Vermittlung von technischer und beruflicher Kompetenz und soll Schülerinnen und Schüler auf an sie gestellte spätere Anforderungen vorbereiten.

8.1.5 Zusammenfassung und Bewertung der Analyse von Schulkonzepten

Die zahlreichen Hinweise aus den Anträgen zur Umwandlung von Halbtagschulen in Ganztagschulen offener Prägung, wie sie hier zusammengefasst sind, wecken hohe Erwartungen. Die Differenzierung in die acht Dimensionen mit den entsprechenden Argumenten weisen keine Alleinstellungsmerkmale auf, die die Umwandlung von Halb-

tagsschule in offene Ganztagschule begründen. Schule hat schon immer auf gesellschaftliche Entwicklungen reagiert und Strömungen aufgenommen. Die Integrierte Gesamtschule beispielsweise steht für eine gesellschaftliche Vorstellung von Bildung, eine Schule für alle Kinder und Jugendlichen zu sein, unabhängig von ihrer Herkunft, ihren Fähigkeiten und Neigungen und ihren Berufsvorstellungen. Der pädagogische Mehrwert basierte ebenfalls auf Konzepten von „Fördern und Fordern“ und der Unterstützung durch leistungsbezogene Kurssysteme. Die Förderung des Sozialen, einem schulischen kommunikativen Miteinander und die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit sind Ziel jeder Schule. Dazu gehört auch die Berufsorientierung beispielsweise.

Die Analyse der Antragslyrik macht deutlich, dass Ganztagschule sich nicht mit einer spezifischen Pädagogik begründen lässt. Der zentrale Grund für die Einführung bleibt die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Der Motor liegt in einer politischen Reformrhetorik, die darauf angelegt ist, rasches, entschiedenes Handeln der Verantwortlichen in Politik und Verwaltung zu betonen. Das (Bildungs-)System versucht so, Fehlentwicklungen bei der Ausstattung lebensweltbezogener Räume auszugleichen und schulische Bildung als systemrelevantes Medium zur Aufrechterhaltung des Status quo zu funktionalisieren. Die beträchtlichen Erwartungen, die mit der Einführung von Ganztagschulen verbunden sind, korrelieren nicht mit dem Bestand eines erforderlichen ganztägig nutzbaren Lernumfeldes. Die additive Form von offener Ganztagschule entspricht einer ganztägig arbeitenden Halbtagsschule. Es scheint eben bei Politik und kommunaler Verwaltung eine zu einfache Vorstellung zu sein, durch rasch einzurichtende Ganztagschule und durch die Herrichtung von „Mittagstischen und Chillecken“ am Mittag und Freizeitbetreuung am Nachmittag, eine Strategie zur Überwindung des legendären PISA-Schocks gefunden zu haben.

Diese Strategie erfordert für die Entwicklung von Qualität im Schulalltag ein Unterstützungssystem, welches auf einem pädagogisches Konzept für die Organisation des ganzen Tages basiert. Richtig erkannt wird in den vorgelegten Schulkonzepten für den Ganztag, dass der Selbstgestaltungsprozess der Schule einen motivierten und gut fort- und weitergebildeten Lehrkörper braucht und ein gutes (Schul-)Management. Diese schulinternen Entwicklungsprozesse bedürfen auch der Unterstützung von außen. Dazu gibt es eine über die Bundesländergrenzen hinaus wirkende Organisation „Ganztägig Lernen“, die durchaus sinnvolle Hilfen bietet, ihr Wirken als Serviceagentur dabei je-

doch nur auf die offene Ganztagschule akzentuiert. Gerade zur Erfüllung des Standards der Vereinbarkeit von Beruf und Familie wären Umwandlungsprozesse in die gebundene Form der Ganztagschule erforderlich. Bereits am Freitag wird die Nachmittagszeit an der offenen Ganztagschule teilweise um eine Stunde gekürzt. Als minimale Voraussetzung zur Anerkennung als Ganztagschule sind auch nur drei Tage eines Nachmittagsangebots erforderlich. An den anderen zwei Tagen scheint, kritisch gefragt, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie dann eine untergeordnete Bedeutung aus Sicht der Schule zu haben, was sich auch dort findet, wo der Freitagnachmittag an der Ganztagschule gekürzt ist. Die zentralen Umwandlungsprozesse zu einer Ganztagschule bedürfen weitergehender moderierter Hilfen und Entwicklungsprozesse an den Schulen. Die vorgelegten Anträge weisen in der Regel interne schulische Fortbildungsmaßnahmen aus, die die Strukturierung der Umwandlung in offene Ganztagschule zum Gegenstand der Fortbildung haben, um die Standards des Landeprogramms zu erfüllen.

Die Akzeptanz und damit der Wille zur Einrichtung von Ganztagschulen der an der Umwandlung von Halbtagschulen beteiligten Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern und Schülerinnen und Schüler sind unverzichtbar. Die Anträge und vorgelegten Konzepte können die Hypothese nicht ausräumen, dass die Umwandlung zur Ganztagschule einer „von oben gewollten Norm“ entspricht, der sich die Fachkräfte an Schulen anpassen. Nur so ist die allumfassende *Breitband Antragslyrik* erklärbar. Die Formel ist erkennbar: Schnell und in der Fläche umwandeln und das eigentliche Halbtagsystem durch die Addition mit Nachmittagsangeboten zu einem Betreuungssystem ausbauen und erhalten. Diese „Betreuung light“ hilft nicht, Schule zu einer lebensweltorientierten Lern- und Lebensschule ganzheitlicher Prägung zu machen.

8.2 Analyse der E-Mail-Interviews

Die Darstellung³¹ der Ergebnisse der E-Mail-Interviews erfolgt zunächst personengruppenorientiert zu jeder Frage. In den nachfolgenden Auflistungen finden sich jeweils die 3. und 4. Reduktion der Antworten. Diese werden in der dritten Spalte als kategoriale Textmerkmale vermerkt (durch Streichungen werden Doppelungen eliminiert). Danach

³¹ In der tabellarischen Darstellung wird die Fundstelle in den Originalquellen gekennzeichnet mit „RK und Zahl“ (Reduktion Kategorie), die dann folgende Ziffer (teilweise in Klammern) weist auf die Frage hin und die gewählten Stichworte nehmen den Kerngehalt (Thema) der Frage auf. Gelegentlich findet sich „RK“ auch ausgeschrieben bzw. werden andere Stichworte zum Kern der Frage verwendet; z.B.: „RK 441 zu 1 Alleingang“ oder „Reduktion Kategorie 63 zu (1) Schule im Alleingang“. Die unterschiedliche Darstellung ist den jeweiligen Arbeitsphasen geschuldet. Der Anschein formaler Ungleichheit ist daher nur als vermeintlich anzusehen.

folgt die Zusammenfassung als Abstraktion der Textmerkmale zu jeder Personengruppe. Diese Abstraktion beinhaltet die Erkenntnisse zu jeder Frage und zu jeder Personengruppe. Die so verdichteten Aussagen bilden das erhobene Material ab. Sie wurden danach „nebeneinandergelegt“ und auf Übereinstimmungen überprüft. Diese Horizontale Analyse führt zu den Kernaussagen. Diese sind so geordnet, dass aus dem Material heraus Kernkategorien gebildet werden konnten.

Die Beschreibung der Kernkategorien mit angeführten Belegen aus dem Ursprungsmaterial erfolgt bei der Diskussion der Ergebnisse im Kontext des Kolonialisierungstheorems nach Jürgen Habermas. Darin wird der Nachweis geführt, dass das Kolonialisierungstheorem auch dreißig Jahre nach seiner Veröffentlichung Gültigkeit besitzt.

8.2.1 Ganztagsbildung am Ort Schule ohne Beteiligung der Jugendhilfe

8.2.1.1 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Verwaltung, Ämter, Freiberufliche

| Personengruppe: Verwaltung, LJ-Ämter, freiberufliche Experten | 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
|---|---|--|---------------------------------|
| R K 200 zu 1 Alleingang Jugendhilfe wird als Schule unterstützender Dienstleister und nicht als Partner einbezogen. Ziele aus dem Programm IZZB werden unterlaufen. | Schule funktionalisiert Jugendhilfe als Dienstleister und unterläuft Ziele des IZZB-Programms. | Veränderungsresistenz von Schule | |
| R K 211 zu 1 Alleingang von Schule bei GT-Bildung Ohne Jugendhilfe ist die Integration informellen, nonformalen und formalen Lernens in „Häusern des Lernens“ als Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung nicht möglich. | Integration der Lerntypen im Haus des Lernens als Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung nicht möglich, wenn Jugendhilfe ausgegrenzt wird. | Primat formellen Lernens in Schule | |
| R K 221 zu 1 Alleingang kostengünstigere Lösung durch Mitarbeit von Verbänden und Vereinen | Mitarbeit von Verbänden und Vereinen reduziert Kosten. | Primat der Kostenreduzierung | |
| R K 231 zu 1 Alleingang Schule versteht offene Arbeit als Anbieter von Freizeitaktivitäten, was sie (die Schule) selbst organisieren kann. Die Kommune als Schulträger spart Kosten durch Beteiligung offener Arbeit am Ganztage. | Schule versteht Kinder- und Jugendarbeit Arbeit als Freizeitanimation, die sie selbst „einkaufen“ kann, damit verzichte sie auf Ziele außerschulischer Jugendbildung und Partizipation. | Veränderungsresistenz von Schule, Verzicht von Schule auf außerschulische Jugendbildung, Schulträger spart durch Einsatz Offener Kinder- und Jugendarbeit | |
| R K 241 zu 1 Beim Alleingang von Schule wird Jugendarbeit von einer zentralen Entwicklung abgehängt. Die Kosten | Jugendarbeit wird von zentraler Entwicklung abgehängt, wenn sie unbeteiligt bleibt | Jugendarbeit ist zur Beteiligung an GTS gezwungen, will sie von den Entwicklungen nicht abge- | |

| | | |
|---|---|--|
| haben Land und Kommune sicherzustellen. | | hängt sein |
| R K 251 zu 1 Alleingang Ganztagsschulpersonalisierung, sofern sie in die Lehrerkollegien verlegt wird, verhindert Innovation; weil Schule Betreuungskräfte und Lehrer einzusetzen präferiert; erforderlich sind Akteure nichtformeller Bildung im Kontext Schule. | Ganztagsschulpersonalwirtschaft präferiert den Einsatz von Lehrkräften und Betreuungskräften, sie neigt zum Verzicht auf Akteure non-formaler Bildung | Lehr- und Betreuungspersonal wird in Schule gegenüber Akteuren non-formaler Bildung präferiert |
| R K 261 zu Alleingang Der Alleingang führt zu Bedeutungsverlust der Jugendarbeit und von Partizipation der Betroffenen. | Bedeutungsverlust von Jugendarbeit und Verzicht auf Partizipation bei Ganztagschule ohne Jugendarbeit. | Bedeutungszuwachs der Jugendarbeit und Partizipation an Schulen durch Beteiligung am Ganzttag (Anerkennungsthematik) |
| R K 271 zu 1 Alleingang [...] Rückzüge bringen Handlungssicherheit im System Schule und schützen vor Steuerung von außen. Der Reflex zum Rückzug wird durch das Einzelkämpfertum von Lehrkräften verstärkt. Jugendförderung und Schulpädagogik sind nicht vergleichbar. | Verzicht auf Kooperation mit Jugendarbeit verschafft Handlungssicherheit und schützt vor Fremdsteuerung. Einzelkämpfertum ist systemimmanent in Schule. Schule und Jugendarbeit sind zwei verschiedene Systeme | Primat der Handlungshoheit in Schule schützt vor Fremdsteuerung Schule und Jugendarbeit sind zwei eigenständige Systeme |
| K 281 zu 1 Alleingang Schule ist allein nicht in der Lage die Ganztagschulaufgaben allein zu erledigen. Die Kooperationsbereitschaft der Jugendarbeit ist höher aber durch den Finanzierungsvorbehalt der Kommune bestimmt. | Schule ist nicht in der Lage, den Ganzttag zu gestalten. Jugendarbeit hat hohe Kooperationsbereitschaft, sie ist jedoch von dem Finanzvorbehalt der Kommunen bestimmt. | Ganztagsschule erfordert Kooperationspartner |

Abstraktion/Zusammenfassung

Schule folgt dem Primat des formellen Lernens. Als eigenständiges System (Habermas 1981/1987, Bd. 2: 338) zeigt sie erhebliche Resistenz gegenüber Veränderungen. Zum Schutz vor Fremdsteuerung setzt Schule auf das Primat der eigenständigen Handlungshoheit. Der Einbezug von Lehr- und Betreuungspersonal gegenüber Akteuren aus der Kinder- und Jugendarbeit wird präferiert. Ohne Kooperationspartner sind die Aufgaben in der Ganztagschule nicht zu bewältigen. Insofern verfehlt ein „Alleingang von Schule“ das Ziel der Ganztagsbildung von Kindern und von Jugendlichen am Ort Schule. Politisch existiert auf kommunaler Ebene Bereitschaft, Kosten für die Entwicklung der Ganztagschule gering zu halten, indem die Beteiligung von Initiativen und Verbänden der Kinder- und Jugendarbeit an der Ganztagschule forciert wird. Die Existenz von Jugendarbeit und Schule als zwei eigenständige Systeme wird dabei negiert. Kinder- und Jugendarbeit gerät unter Druck. Für sie ergibt sich - auch zum Erlangen eines größeren gesellschaftlichen Bedeutungszuwachses - der Zwang zur Kooperation.

8.2.1.2 Reduktion und Abstraktion Personengruppe StadtjugendpflegerInnen, PraxisexpertenInnen

| Personengruppe: Stadtjugendpfleger, Praxisexperten | 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
|---|---|--|--------------------------|
| R K 301 zu 1 Schule ohne Jugendarbeit Ganztage ohne Jugendhilfe forciert Konkurrenz zwischen den Systemen. Die Jugendarbeit wird unterliegen. Die informelle Bildung wird als Ergänzung Eingang finden. Geringschätzung der Jugendarbeit durch fachliche Initiativen und Kompetenz der Fachkräfte überwinden. | Bei der Entwicklung des Ganztages ohne Jugendarbeit führt die entstehende Konkurrenz zur gesellschaftlichen Unterlegenheit der Jugendarbeit. Geringschätzung der Jugendarbeit durch Professionalität überwinden. | Beteiligung am Ganztage für Jugendarbeit alternativlos Bedeutungszuwachs durch Professionalität in der Beteiligung am Ganztage (Anerkennungsthematik) | |
| R K 321 zu 1 Alleingang Im Bereich der Ganztage Schulen ist Zusammenarbeit zwischen der örtlichen Jugendarbeit und den Schulen nötig. | Zusammenarbeit in der Ganztage Schule mit örtlicher Jugendarbeit unverzichtbar. | Kooperation unverzichtbar | |
| R K 341 zu 1 Alleingang von Schule Schule geht es in der Hauptsache um "die Studententafel" und nicht um weitergehende Zusammenarbeit. Solange dies so ist, wird bildungspolitisch auch nur Schule "herauskommen". | Solange es der Schule nicht um weitergehende Zusammenarbeit sondern nur um die „Studententafel geht“, wird auch nur Schule herauskommen. | Ohne weitergehende Bereitschaft zur Zusammenarbeit wird Schule und keine Ganztage Bildung etabliert | |
| R K 361 zu 1 Alleingang [...] Schule ohne Kinder- und Jugendarbeit wird außerschulische Bildungskonzepte ausklammern und reine Wissensvermittlung beibehalten. Damit entfällt das Ziel einer ganzheitlichen Bildung. | Verzicht auf Beteiligung von Kinder- und Jugendarbeit am Ganztage führt zur Exklusion außerschulischer Bildungskonzepte und zum Wegfall ganzheitlicher Bildung. | Exklusion außerschulischer Bildung stabilisiert Schule als formelle Bildungsinstitution | |
| R K 381 zu 1, Alleingang von Schule[...] Schule fragt nach und bittet um Mitarbeit am Nachmittag. | Schule sucht Mitarbeit am Nachmittag. | Additive vor integrativen Konzepten | |
| R K 401 zu 1 Alleingang Schule ist der Ort, an dem alle Kinder und Jugendlichen anzutreffen sind. Eine große Chance für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen würde nicht genutzt. | Schule als Ort zur Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch non-formale Bildung nutzen. | Non-formale Bildung in Ganztage Schule unverzichtbar | |
| R K 421 zu 1 Alleingang ohne Jugendhilfe.. Wollen Eltern und Schüler die Ganztage Schule, sollte sie eingeführt werden. Auf Qualitätsstandards für Ausstattung, Personal und Konzept zur Arbeit am Nachmittag achten. | Ganztage Schule additiv auf hohem Qualitätsniveau unter Einbezug von Eltern und Schülern einführen. | Ganztage Schulen unter Wahrung hoher Qualitätsstandards betreiben | |
| Red K 441 zu 1 Alleingang Es gibt Schulen, die ohne Beteiligung der Jugendhilfe landesfinanziert Ganztage Bildung realisieren. | Schulen realisieren Ganztage Bildung ohne Jugendhilfe. | Landesfinanzierte Ganztage Bildung ist möglich | |

Abstraktion/Zusammenfassung

Ohne die Bereitschaft zur Zusammenarbeit der Systeme Schule und Jugendarbeit an Ganztage Schulen wird Schule und keine ganztägige Bildung etabliert. Der Verzicht auf die Beteiligung der Jugendarbeit und die Präferenz additiver vor integrativen Konzepten

bei der Realisierung von Ganztagschule stabilisiert Schule als formelle Bildungsinstitution mit ihrer Selektionsfunktion. Für Jugendarbeit ist zur Erlangung eines größeren gesellschaftlichen Bedeutungszuwachses die Beteiligung an der Ganztagschule alternativlos. Dort, wo sie eingeführt wird, ist von den Partnern ein hoher Qualitätsstandard zu realisieren.

8.2.1.3 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH

| Personengruppe: Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH | 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
|--|--|---|---------------------------------|
| Reduktion Kategorie 1 zu (1) Alleingang von Schule Schule hat drei Optionen: Jugendarbeit als Billiglösung für Betreuungslücken einbeziehen; mit anderen als der Jugendarbeit kooperieren; es (z.B. im Rahmen gebundener GTS) "allein" gestalten. In allen drei Ausformungen verfehlt die Intention der IZZB-Mittel seine Wirkung. | Optionen für Schulen: Jugendarbeit oder andere als Billiglösung für Betreuungslücken einbeziehen oder es im Rahmen gebundener GTS "allein" gestalten. Intention der IZZB-Mittel verliert seine Wirkung. | Entweder Billiglösungen für Betreuungslücken durch Einbezug von Jugendarbeit und anderen Partnern oder als gebunden Ganztagschule allein weiterarbeiten | |
| Reduktion Kategorie 2 zu (1) Alleingang von Schule Schule reduziert bei Verzicht auf Kooperation Lernerfahrungen und entwertet den bildungspolitischen Eigenwert der in der Integration anderer Personen als Lehrkräfte beinhaltet ist. Der Schule sind auf modularisierte Angebote fixierte Partner lieber als die Jugendarbeit, sie ist unbequem und erzeugt Angst. | Schule reduziert Lernerfahrungen und entwertet den bildungspolitischen Eigenwert durch Integration externer Partner bei Verzicht auf Kooperation. Modularisierte Angebote anderer erhalten Vorrang vor unbequemer und „Angst machender“ Jugendarbeit. | Exklusion externer Partner entwertet den bildungspolitischen Ertrag und reduziert Lernerfahrungen. Modularisierte Angebote werden gegenüber denen der Jugendarbeit bevorzugt | |
| Reduktion Kategorie 13 zu (1) Alleingang von Schule Unterricht und außerschulische Bildung finden an der GTS additiv in unverbundenen Parallelwelten statt. | Schulische und außerschulische Bildung finden additiv in unverbundenen Parallelwelten statt. | Schule und außerschulische Bildung additiv in Parallelwelten | |
| Reduktion Kategorie 23 zu (1) Alleingang von Schule Schule bezieht weniger qualifizierte Kräfte (Ehrenamt) ein, um Schule als Ort der Lehreridentität unter dem Primat der Schulleitung zu festigen. | Einbezug weniger qualifizierte Kräfte zum Erhalt der Lehreridentität unter dem Primat der Schulleitung. | Manifestation von Schule durch Einbezug weniger qualifizierte Kräfte | |
| Reduktion Kateg. 32 zu (1) Alleingang von Schule Unter der Voraussetzung ausreichender Ressourcen ist Schule in der Lage, ihr traditionelles Bildungskonzept zu realisieren. | Ausreichende Ressourcen ermöglichen Schule traditionelles Bildungskonzept zu realisieren. | Optimale Ressourcen ermöglichen traditionelles Bildungskonzept | |
| Reduktion Kat. 42 zu (1) Schule ohne Jugendhilfe Inwieweit die Entwicklung der GTS die Jugendhilfe (Jugendarbeit) | Inwieweit die GTS die Jugendarbeit zurückdrängt ist z.Zt. unklar. | Ob GTS die Jugendarbeit zurückdrängt, ist unklar | |

| | | |
|---|---|--|
| zurückdrängt, ist z.Zt. unklar. | | |
| R K 50 zu (1) Alleingang von Schule Ganztagsbildung ist auch ohne Jugendhilfe durch Beteiligung anderer Disziplinen als der Jugendarbeit durch Multiprofessionalität abzusichern. | Ganztagsbildung ist ohne Jugendarbeit, aber durch Beteiligung anderer Professionen abzusichern. | Multiprofessionelle Beteiligung sichert Ganztagsbildung ohne Jugendarbeit |
| R K 63 zu (1) Schule im Alleingang Dualismus von Bildung und Erziehung wird durch den Alleingang von Schule im Ganztags zu einer arbeitsmarktkonformen Unterrichtsanstalt, die zu weniger selbstbestimmter Bildung führt. | Dualismus von Erziehung und Bildung führt Ganztagschule ohne multiprofessionelle Beteiligung zu einer arbeitsmarktkonformen Unterrichtsanstalt und weniger selbstbestimmter Bildung. | Ganztagschule bleibt ohne multiprofessionelle Beteiligung arbeitsmarktkonforme Unterrichtsanstalt |
| R K 71 zu (1) Alleingang von Schule Ganztagsbildung ist nur mit Jugendhilfe erfolgreich zu gewährleisten. | Ganztagsbildung nur mit Jugendhilfe erfolgreich zu gewährleisten. | Ganztagsbildung nur mit Jugendhilfe erfolgreich |
| R K 78 zu (1) Alleingang von Schule Der Alleingang ist bildungspolitisch negativ und trifft benachteiligte Jugendliche am stärksten. | Alleingang ist bildungspolitisch negativ und trifft benachteiligte Jugendliche. | Exklusion von Multiprofessionalität trifft benachteiligte Jugendliche |
| R K 79 zu Alleingang Ob ein Alleingang fiskalisch sinnvoll ist, ist noch nicht klar zu beantworten. | Ob Alleingang fiskalisch sinnvoll ist, ist nicht klar zu beantworten. | Sinnhaftigkeit exklusiven Vorgehens ist unklar |
| R-K 85 zu (1) Alleingang ... es wäre falsch! | | |
| R K 93 zu (1) Alleingang von Schule Die institutionelle Einbindung der Jugendhilfe in den Schulkontext ist eher kritisch zu sehen und sollte nur aus der Position der eigenen Identität heraus auf Augenhöhe erfolgen. | Einbindung der Jugendhilfe in den Schulkontext ist kritisch und nur aus der Position der eigenen Identität in Augenhöhe ermöglichen. | Jugendhilfe im Schulkontext nur aus der eigenen Identität in Augenhöhe ermöglichen |
| R K 101 zu (1) Alleingang der Schule Ganztagsbildung ohne Jugendarbeit ist einseitig und voreilig, weil zur Integration der sozialisatorischen und erzieherischen Aspekte die Jugendhilfe als Partner dringend erforderlich ist. | Zur Integration der sozialisatorischen und erzieherischen Aspekte ist die Jugendhilfe als Partner dringend erforderlich. | Integration sozialisatorischer und erzieherischer Aspekte mit Jugendhilfe |
| R K 108 zu 1 Schule ohne Jugendhilfe Diese Entwicklung wäre negativ, weil Schule kein ausreichendes Verständnis von Sozialarbeit und Jugendhilfe hat. | Schule hat kein ausreichendes Verständnis von Sozialarbeit und Jugendhilfe. | Schule fehlt Verständnis von Sozialarbeit und Jugendhilfe |
| R K 117 zu 1 Alleingang Wenn Schule den Alleingang macht, werden Erfahrungen der Jugendhilfe negiert. Die Verknüpfung schulischer Fachinhalte, mit einem an der Sozialpädagogik angelehnten Setting, führt zu mehr Bildung. Billige und kurzfristige Honorarleistungen sind im Kontext der Ganztagsbildung auszuschließen. | Erfahrungen der Jugendhilfe werden negiert. Verknüpfung schulischer Fachinhalte mit einem an der Sozialpädagogik angelehnten Setting führt zu mehr Bildung Billige und kurzfristige Honorarleistungen sind im Kontext der Ganztagsbildung auszuschließen. | Verknüpfung schulischer Fachinhalte mit an der Sozialpädagogik angelehnten Settings führt zu mehr Bildung, sofern auf Billiglösungen verzichtet wird. |
| R K 125 zu 1 Alleingang von Schule Schule wird gesellschaftlich weiterhin auf die Abprüfbarkeit von Wissen gegenüber der Förderung von Bildungsprozessen orientiert. Nur wenige Schulen etablieren Ganztagsbildung. | Gesellschaftlich wird die Abprüfbarkeit von Wissen gegenüber der Förderung von Bildungsprozessen präferiert. | Gesellschaftliche Präferenz der Abprüfbarkeit von Wissen gegenüber der Förderung von Bildungsprozessen |
| R K 132 zu 1 Alleingang von Schule Der Einsatz von nebenamtlichen Leistungen wird durch die ökonomische Situation forciert. | Einsatz nebenamtlicher Leistungen wird durch die ökonomische Situation forciert. | Fehlende Ressourcen forcieren Billiglösungen |

Abstraktion/Zusammenfassung

Eine optimal mit Ressourcen ausgestattete Schule ermöglicht die Realisierung eines klassischen, traditionellen Bildungskonzeptes. Indes erfordert Ganztagschule im Sinne einer Ganztagsbildung von Kindern und Jugendlichen weitergehende Ressourcen. Oder es werden alternativ Billiglösungen favorisiert, was dazu führt, dass Schule und außerunterrichtliche Bildung additiv in Parallelwelten stattfinden. Der Einbezug weniger qualifizierter Kräfte manifestiert Schule in ihrer klassischen Funktion als Selektionsinstitution. Erst die Verknüpfung schulischer Fachinhalte mit an der Sozialpädagogik angelehnten Settings führt zu mehr Bildung, was voraussetzt, dass die gesellschaftliche Präferenz der Abprüfbarkeit von Wissen gegenüber der Förderung von Bildungsprozessen überwunden wird. Die Integration sozialisatorischer und erzieherischer Aspekte in den Schulalltag erfordert Jugendhilfe am Ort Schule. Schule fehlt das Verständnis und der Umgang mit den die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fördernder Handlungsweisen der Jugendhilfe, was sich auch in der Präferenz von Schule spiegelt, modularisierte Angebote gegenüber denen der Jugendarbeit nachzufragen. Allerdings ist Kinder- und Jugendarbeit als Teil der Jugendhilfe im Schulkontext nur aus der eigenen Identität heraus und in Augenhöhe zu implementieren. Multiprofessionelle Beteiligung sichert (auch ohne Kinder- und Jugendarbeit) Ganztagsbildung. Ansonsten bleibt Ganztagschule arbeitsmarktkonforme Unterrichtsanstalt. Exklusion externer Partner entwertet den bildungspolitischen Ertrag, reduziert Lernerfahrungen und trifft benachteiligte Jugendliche besonders.

8.2.1.4 Horizontale Analyse über alle Personengruppen zur Frage (1)

| | |
|---------------------|--|
| Kernaussagen | <p>Auswirkungen auf Ganztagsbildung am Ort Schule ohne Beteiligung der Jugendhilfe</p> <p>Kernkategorie: Abspaltung der Expertenkultur</p> <ul style="list-style-type: none">• Ganztagschule folgt dem Primat formeller Bildung• Präferenz der Prüfbarkeit von Wissen• Ganztagschule folgt dem Primat der eigenständigen Handlungshoheit zum Schutz vor Fremdsteuerung <p>Kernkategorie: Konfliktdimension System und Lebenswelt</p> <ul style="list-style-type: none">• „Billiglösungen“ forcieren Existenz in Parallelwelten <p>Kernkategorie: Verständigung</p> <ul style="list-style-type: none">• Ganztagsbildung ist nur als Co-Produktion möglich |
|---------------------|--|

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Nachrangigkeit der Wissensvermittlung gegenüber der Förderung von Bildungsprozessen überwinden • Kostensenkung durch Beteiligung von Jugendverbänden (Ehrenamt) verfehlt Ziel einer Ganztagsbildung |
|--|--|

8.2.2 Die Insellösung: Auswirkungen des Verzichts von Schule auf Kooperation mit Jugendhilfe bei optimaler Ausstattung

8.2.2.1 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Verwaltung, Ämter, Freiberufliche

| Personengruppe: Verwaltung, Ämter, freiberufliche Experten | | |
|---|--|--|
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 201 zu 2 allein mit Ressourcen Unter den Voraussetzungen ausreichender Ressourcen perfektioniert und stabilisiert Schule ihr hermetisch abgeschlossenes System. Die Ziele einer Ganztagsbildung <i>werden unterlaufen</i> und Jugendliche nicht auf den Umgang mit sich verändernden Wissensbeständen vorbereitet. | Optimal ausgestattet perfektioniert und stabilisiert Schule ihr hermetisch abgeschlossenes System und unterläuft Ziele einer Ganztagsbildung zu Lasten der Vorbereitung von Jugendliche auf den Umgang mit sich verändernden Wissensbeständen. | Schule perfektioniert und stabilisiert ihr hermetisch abgeschlossenes System unter Verzicht auf Bildungsziele zum Umgang mit sich verändernden Wissensbeständen |
| R K 212 zu 2 Allein mit Ressourcen .. Schulen würden auf die Jugendhilfe verzichten - Kindern und Jugendlichen würden dann notwendige Lernerfahrungen vorenthalten. Zeitbudget würde für Zwecke des Unterrichts genutzt, was, um das zu verhindern, die Jugendhilfe als integrativen Kompetenzpartner unter das Dach der Schule zu gehen verpflichtet ist (Schüler nicht im Ganztage der Schule "überlassen"). | Kindern und Jugendlichen würden notwendige Lernerfahrungen vorenthalten. Zeitbudgets im Ganztage würden für Zwecke des Unterrichts genutzt, was die Jugendhilfe als integrativen Kompetenzpartner unter das Dach der Schule zu gehen verpflichtet (Schüler nicht im Ganztage der Schule "überlassen"). | Schule folgt dem Primat zu unterrichten und bewertet andere Lernerfahrungen nachrangig, was die Jugendhilfe zur Kompetenzpartnerschaft verpflichtet |
| R K 222 zu 2 Allein mit Ressourcen Ganzheitliches Konzepts von Ganztagsbildung <i>nur mit</i> außerschulischen Experten | Konzepts von Ganztagsbildung nur mit außerschulischen Experten | Integrierte Ganztagsbildung nur multiprofessionell möglich |
| R K 232 zu 2 Allein mit Ressourcen Stärken und Prinzipien der Jugendhilfe sind im Ganztage unverzichtbar. Die Beteiligung der Jugendarbeit am Ganztage ist kein an Ressourcen anzulehnendes, sondern ein an der Fachlichkeit zu messendes Thema. | Stärken und Prinzipien der Jugendhilfe (Jugendarbeit) sind im Ganztage unverzichtbar und nicht an Ressourcen, sondern an der Fachlichkeit zu messen. | Integration von Stärken und Prinzipien der Jugendarbeit an Ganztage an Fachlichkeit messen |
| R K 242 zu 2 Schule allein mit Ressourcen [...] Anstreben, von der Handlungsebene auf die administrative Ebene Einfluss zu nehmen. | Von der Handlungsebene auf die administrative Einfluss nehmen (induktiv). | System Schule induktiv verändern |
| R K 252 zu 2 Allein mit Ressourcen Jugendhilfe verfügt über eine Vielfalt, die zur Gestaltung des Ganztags unverzichtbar ist und gemein- | Vielfalt der Jugendhilfe ist zur Gestaltung des Ganztags unverzichtbar | Vielfalt der Jugendhilfe gemeinsam mit Schule in kommunalen |

| | | |
|--|--|---|
| sam mit Schule in einer kommunalen Bildungslandschaft ihre Wirkung entfalten muss. | und gemeinsam mit Schule in kommunalen Bildungslandschaft zu nutzen. | Bildungslandschaften nutzen |
| R K 262 zu 2 Alleingang mit Ressourcen Jugendhilfe hat gesetzlichen Auftrag, der nicht von Schule übernommen werden kann. | Schule kann gesetzlichen Auftrag der Jugendhilfe nicht übernehmen. | Keine Substitution der Jugendhilfe durch Schule |
| R K 272 zu 2 Alleingang mit Ressourcen Die Schule ist angesichts fehlender Ressourcen nicht in der Lage, ein entsprechendes <i>neues</i> Bildungskonzept umzusetzen. Es entwickelt sich der Trend (z.B. in NRW) in Richtung der Ergebnisverbesserung aus dem System Schule heraus. Angebote der Jugendhilfe drohen „als günstig einzukaufen“ klassifiziert zu werden. Es geht vordergründig jedoch nicht um fiskalische Aspekte. | Schule ist mangels Ressourcen nicht in der Lage, ein <i>neues</i> Bildungskonzept umzusetzen, sie entwickelt Ergebnisverbesserung aus dem System Schule heraus. Angebote der Jugendhilfe drohen „als günstig einzukaufen“ klassifiziert zu werden. Es geht vordergründig jedoch nicht um fiskalische Aspekte (Vorherrschaft von Schule). | Schule ist nicht in der Lage, Ganztagsbildung umzusetzen und entwickelt Ergebnisverbesserung aus dem System Schule heraus indem sie Angebote der Jugendhilfe „günstig einzukaufen“ klassifiziert und so ihren Hegemonialanspruch durchsetzt |
| R K 282 zu 2 allein mit Ressourcen [...] Gewinn durch Kooperation (<i>für Jugendarbeit</i>): Wertschätzung der eigenen Arbeit steigern und Öffentlichkeitsansehen verbessern.—Bildungserfahrungen ohne Leistungsdruck, mehr Kenntnis über die Alltagswelt der Kinder und bessere Einsicht sowie Verständnis für schulische Lernprozesse ermöglichen. Gewinn einer Kooperation für die Schule: Entlastung von sozialpädagogischen Aufgaben und Anregungen für veränderte Lernformen- und Inhalte aufnehmen. | Kooperation verschafft Jugendarbeit gesteigerte Wertschätzung und verbessertes öffentliches Ansehen sowie Einsicht und Verständnis für schulische Lernprozesse. Die Schule gewinnt Entlastung von sozialpädagogischen Aufgaben und erhält Anregungen für veränderte Lernformen und -inhalte. Ganztagschule ermöglicht Bildungserfahrungen ohne Leistungsdruck und Kenntnis über die Alltagswelt von Schülerinnen und Schülern. | Verzicht auf Integration von Jugendarbeit in der Ganztagschule reduziert Kenntnisse über die Lebenswelt, verhindert eine Entlastung der Lehrkräfte von sozialpädagogischen Aufgaben sowie den Einbezug von Anregungen für veränderte Lernformen und verwehrt Jugendarbeit Einblick und Verstehen in schulische Lernprozesse. |

Abstraktion/Zusammenfassung

Wird Schule bestmöglich ausgestattet, perfektioniert und stabilisiert sie ihr hermetisch abgeschlossenes System unter Verzicht auf Bildungsziele zum Umgang mit sich verändernden Wissensbeständen. Schule ist nicht in der Lage, Ganztagsbildung allein umzusetzen und entwickelt Ergebnisverbesserung aus dem System Schule heraus. Angebote der Jugendhilfe werden als „günstig einzukaufen“ klassifiziert. Verzicht auf Integration von Jugendarbeit in der Ganztagschule reduziert Kenntnisse über die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Es wird eine Entlastung der Lehrkräfte von sozialpädagogischen Aufgaben verhindert sowie der Einbezug von Anregungen für außerschulische Lernformen verwehrt. Die Entwicklung eines Verständnisses in schulische Lernprozesse für Fachkräfte der Jugendarbeit wird unmöglich gemacht. Der Hegemonialanspruch wird durchgesetzt. Schule folgt dem Primat zu unterrichten und bewertet andere Lernerfahrungen nachrangig. Die Integration von Stärken und Prinzipien der Jugendarbeit an Ganztagschule ist nur fachlich zu legitimieren. Dazu müssen fiskalische Überlegungen inhaltlichen Erfordernissen weichen. Integrierte Ganztagsbildung an Schule ist nur multiprofessionell erfolgreich. Eine Substitution der Jugendhilfaufgaben ist durch Schule

nicht möglich. Die Vielfalt der Jugendhilfe mit ihren non-formalen Bildungsqualitäten und die formellen, auf Wissensvermittlung basierenden Lernkonzepte der Schule, sind nur gemeinsam zu entfalten.

8.2.2.2 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Stadtjugendpflegerinnen, PraxisexpertenInnen

| Personengruppe: Stadtjugendpfleger, Praxisexperten | | |
|---|--|---|
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 302 zu 2 allein mit Ressourcen Ganztagsschule ist <i>nur</i> gemeinsam zu konzipieren und strukturell abzusichern. Ihnen (<i>der Schule</i>) bleibt nichts anderes übrig, als die Leistung anderer Professionen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als unverzichtbar anzuerkennen. | Anerkennung der Leistungen anderer Professionen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen durch Schule ist unverzichtbar. Ganztagsschule nur gemeinsam konzipieren und strukturell absichern | Ganztagsschule ist Co - Produktion multiprofessioneller Akteure |
| R K 322 zu 2 Allein mit Ressourcen Zum Erhaltung einer Vielfalt der Angebote für Kinder und Jugendliche muss eine Kooperation erfolgen. | Vielfalt der Angebote für Kinder und Jugendliche durch Kooperation erhalten | Kinder- und Jugendarbeit durch Kooperation absichern |
| R K 342 zu 2 Alleingang Schule mit Schule wird trotz eigener Ressourcen nie Jugendhilfe machen können. Erst durch veränderte Ausbildung zum Lehramt könnte sich das ändern. | Schule wird trotz eigener Ressourcen keine Jugendhilfeeinrichtung. | Jugendhilfe ist/bleibt für Schule unverzichtbar |
| R K 362 zu 2, allein mit Ressourcen Wenn Ganztagsschule über alle Ressourcen verfügt, wird sie die Jugendhilfe ausklammern, obwohl es Erkenntnisse gibt, dass keines der Systeme die Herausforderungen heute allein bewältigen kann. | Ganztagsschule würde auch optimal ausgestattet die Jugendhilfe ausklammern, obwohl keines der Systeme die Herausforderungen allein bewältigen kann. | Nur als Co-Produktion von Schule und Jugendhilfe sind die Herausforderungen zu bewältigen |
| Red K 382 zu 2, Allein mit Ressourcen [...] Wegen fehlender Ressourcen in Schulen wird es zu keinem Alleingang kommen. Ganztagschule ist auf Jugendarbeit angewiesen. | Wegen fehlender Ressourcen wird es zu keinem Alleingang kommen. Ganztagschule ist auf Jugendarbeit angewiesen. | Wegen fehlender Ressourcen bleibt Ganztagschule auf Jugendarbeit angewiesen |
| R K 402 zu 2 Allein mit Ressourcen Lehrkräfte <i>haben</i> Schwerpunkt in der Vermittlung von Fachkompetenzen und weniger auf Förderung sozialer Kompetenz. | Lehrkräfte vermitteln Fachkompetenzen und fördern weniger soziale Kompetenz. | Durch Multiprofessionalität im Ganztags soziale Kompetenzen fördern |
| R K 422 zu 2 allein mit Ressourcen Da Schule nicht optimal für den Ganztagsbetrieb ausgestattet ist, ist sie auf Kooperation mit der Jugendhilfe angewiesen. | Nicht optimal für den Ganztagsbetrieb ausgestattete Schule ist auf Kooperation mit der Jugendhilfe angewiesen. | Ganztagsschule erfordert Kooperation mit Jugendhilfe |
| R K 442 zu 2 Schule ohne Jugendhilfe Bildung ist mehr Schule: In die „Bildungskette“ ist Jugendhilfe vom Elementarbereich bis zur Jugendarbeit einzubeziehen. | Da Bildung mehr als Schule ist, ist Jugendhilfe vom Elementarbereich bis zur Jugendarbeit in die „Bildungskette“ einzubeziehen. | „Bildungskette“ erfordert den Einbezug der Jugendhilfe vom Elementarbereich bis hin zur Jugendarbeit |

Abstraktion/Zusammenfassung

Nur multiprofessionelle Systeme sind in der Lage, gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen. Die Entwicklung derjenigen Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen, durch die sie in die Lage versetzt werden, ihre Lebensplanung zu entwerfen und zu realisieren, erfordert den Einbezug der Jugendhilfe vom Elementarbereich bis hin zur Jugendarbeit in die „Bildungskette“ junger Menschen. Insofern ist die Ganztagschule im Sinne von Ganztagsbildung nur als Co-Produktion mit anderen Bildungsträgern denkbar. Diese Multiprofessionalität gewährleistet die Förderung basaler Kompetenzen. Aufgrund fehlender Ressourcen bleibt die Jugendarbeit als Teil der Jugendhilfe für die noch so gut ausgestattete Ganztagschule weiterhin eine Option.

8.2.2.3 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH

| Personengruppe: Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH-Experten | 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
|---|---|---|---------------------------------|
| Reduktion Kategorie 3 zu (2) Alleingang von Schule Jugendarbeit droht als Institution überflüssig zu werden, wenn Schule, ausgestattet mit Ressourcen, "es allein macht": Sozialpädagogik lässt sich in multifunktionellen Teams in den Schulalltag integrieren, Jugendarbeit nicht (Was Schule anfasst, wird zur Schule!). Damit drohen genuine Bildungseffekte der Kinder- und Jugendarbeit verloren zu gehen. | Jugendarbeit droht als Institution überflüssig zu werden: Sozialpädagogik lässt sich in multifunktionellen Teams in den Schulalltag integrieren, Jugendarbeit nicht. Genuine Bildungseffekte gehen der Kinder- und Jugendarbeit verloren. | Institution Kinder- und Jugendarbeit verliert genuine Bildungseffekte, wenn sie durch multifunktionelle Teams an Schule ersetzt wird | |
| Reduktion Kategorie 14 zu (2) Alleingang der Schulen Lehrerkollegien an GTS verfügen über wenig bis keine Kompetenz für außerunterrichtliche Bildung. | Lehrerkollegien an GTS fehlt Kompetenz für außerunterrichtliche Bildung. | Lehrerkräften fehlt Kompetenz für außerunterrichtliche Bildung | |
| Red K 24 zu (2) Alleingang von Schule Schule erlebt das Handlungsfeld Jugendhilfe difus und nicht als Profession im Gegensatz zum eigenen stabileren professionellen Selbstverständnis. | Schule erlebt das Handlungsfeld Jugendhilfe difus im Gegensatz zum eigenen stabileren professionellen Selbstverständnis. | Professionalität der Jugendhilfe wird von Schule nicht anerkannt | |
| Reduktion Kategorie 33 zu (2) Alleingang von Schule "Der Alleingang von Schule" ist positiv zu sehen, weil klare Ausrichtung und Verantwortlichkeit gegeben sind. Für Kinder und Jugendliche verringern sich außerschulische Lernerfahrungen. | Obwohl sich für Kinder und Jugendliche außerschulische Lernerfahrungen verringern, ist Ganztagschule ohne Jugendarbeit positiv, weil klare Ausrichtung und Verantwortlichkeit gegeben sind. | Trotz geringerer außerschulischer Lernerfahrungen bringt Ganztagschule ohne Jugendarbeit positive Effekte | |
| Red. Kat. 42 zu (2) Ohne Jugendhilfe werden Lerner- | | | |

| | | |
|--|--|--|
| fahrungen für Kinder und Jugendliche reduziert und das Profil offener Arbeit zerfällt. | Ausschluss der Jugendhilfe reduziert Lernerfahrungen für Kinder und Jugendliche und das Profil offener Arbeit zerfällt. | Ausschluss der Jugendhilfe reduziert Lernerfahrungen und fördert den Zerfall des Profils offener Arbeit |
| R K 51 Multiprofessionalität sichert Ganztagsbildung auch ohne Beteiligung der Jugendhilfe. | Multiprofessionalität sichert Ganztagsbildung auch ohne Beteiligung der Jugendhilfe. | Multiprofessionalität sichert Ganztagsbildung auch ohne Beteiligung der Jugendhilfe |
| R K 57 zu (2) Alleingang der Schule Alle Bereiche sind derzeit einzubeziehen. | Alle Bereiche sind einzubeziehen. | Alle Bereiche sind einzubeziehen |
| R K 64 zu (2) Alleingang mit Ressourcen Schule schließt Jugendhilfe nicht aus, weil sie an den Übergängen eine Zuständigkeit reklamiert. Des Weiteren ist Jugendhilfe mit ihren informellen Bildungsaspekten unverzichtbar | Je länger Kinder und Jugendliche sich in formellen Bildungskontexten aufhalten, desto unverzichtbarer ist Jugendhilfe mit ihren informellen Bildungsaspekten – insbesondere an den Übergängen. | Je länger Kinder und Jugendlichen sich in formellen Bildungskontexten aufhalten, desto unverzichtbarer sind informelle Bildungsangebote |
| R K 80 zu (2) Schule macht es sofort „allein“, weil sie unnötige Experimente vermeiden will. Jugendarbeit sollte sich auf Kooperation einlassen und Kompromisse schließen. | Schule macht es „allein“, weil sie unnötige Experimente vermeiden will. Jugendarbeit sollte sich auf Kooperation einlassen und Kompromisse schließen. | Schule forciert Alleingang und vermeidet unnötige Experimente, was Jugendarbeit zur Kooperation verpflichtet |
| R K 86 zu (2) Wenn ausreichend Ressourcen vorhanden sind, verzichtet Schule auf Kooperation. | Wenn ausreichend Ressourcen vorhanden sind, verzichtet Schule auf Kooperation. | Optimale Ressourcen führen zum Verzicht auf Kooperation |
| R K 108 zu 2 Schule allein mit Ressourcen Lehrkräfte haben geringe Selbstzweifel an dem, was sie tun. Das ist keine gute Voraussetzung für Bereitschaft, dazuzulernen, obwohl sie hochbezahlt sind. | Lehrkräfte haben geringe Zweifel an dem, was sie tun. Das ist keine gute Voraussetzung für Bereitschaft, dazuzulernen, obwohl sie hochbezahlt sind. | Obwohl Lehrkräfte hochbezahlt sind, haben sie geringe Bereitschaft, dazuzulernen |
| R K 109 zu 2 Schule macht es allein mit Ressourcen Es fehlt an gesellschaftlicher Entschlossenheit die Statusdifferenzen der Akteure in einer neuen Form der Ganztagsbildung anzugleichen. | Es fehlt gesellschaftliche Entschlossenheit die Statusdifferenzen der Akteure in einer neuen Form der Ganztagsbildung anzugleichen. | Ganztagsbildung erfordert den gesellschaftlichen Ausgleich von Statusdifferenzen |
| R K 118 zu 2 Alleingang mit Ressourcen .. Trennung von Jugendhilfe und Schule überwinden und Bildung als integratives Konzept politisch durch ein Ministerium für alle Kinder und Jugendlichen - egal welcher Herkunft - forcieren. | Trennung von Jugendhilfe und Schule in einem politisch integrativen Konzept durch ein Bildungsministerium für alle Kinder und Jugendlichen überwinden. | Integrative Ganztagsbildung politisch in einem Ministerium für alle Kinder und Jugendlichen forcieren |
| R K 126 zu 2 Allein mit Ressourcen Schule ist auf die Kooperation mit Spezialisten der Jugendarbeit angewiesen, da Lehrkräfte bereits in der Ausbildung Jugendhilfethemen gegenüber resistent und später dem Lehrplan mehr verpflichtet sind als der Begleitung und Ermöglichung informellen Lernens. Daher gelingt es ihnen auch nicht, die Lebensweltorientierung von Kindern und Jugendlichen mit der Schule zu verbinden. | Lehrkräfte sind dem Lehrplan mehr verpflichtet und der Begleitung und Ermöglichung informellen Lernens gegenüber resistent. Es gelingt ihnen nicht, die Lebensweltorientierung von Kindern und Jugendlichen mit der Schule zu verbinden. Daher ist Schule auf die Kooperation mit Spezialisten der Jugendarbeit angewiesen | Lehrkräften gelingt die Integration der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern nicht. Sie sind informellem Lernen gegenüber resistent, was Kooperation mit Spezialisten der Jugendarbeit erfordert. |
| R K 133 zu 2 Schule allein mit Ressourcen Die Überwindung der Trennung von Schule und Sozialpädagogik erfor- | Bis zur Änderung der Ausbildung der Schulpädagogen und der Schulstruktur erfordert die Integration von | Die Veränderung der Ausbildung der Lehrkräfte und der Schulstruktur ermöglicht die Integrati- |

| | | |
|---|---|--|
| dert die Beteiligung anderer Experten an Bildungsprozessen in der GTS solange die Ausbildung der Schulpädagogen und die Schulstruktur nicht verändert wurden. | Schule und Sozialpädagogik die Beteiligung anderer Experten an Bildungsprozessen im Ganzttag. | on von Schule und Sozialpädagogik an Bildungsprozessen im Ganzttag. |
|---|---|--|

Abstraktion/Zusammenfassung

Die optimal ausgestattete Ganzttagsschule³² führt zum Verzicht auf Kooperation mit der Jugendhilfe. Sie realisiert ihrer inneren Dynamik folgend den klassischen Schulbetrieb mit ihrem ausgeprägten Auftrag zur Selektion und geringen Bereitschaft zur Veränderung, was insbesondere Jugendarbeit, aber auch andere Handlungsfelder zur Kooperation herausfordert. Jugendarbeit wird als Bildungsinstitution nicht anerkannt. Schließt Schule sie aus, werden Kindern und Jugendlichen Lernerfahrungen vorenthalten, obwohl der längere Aufenthalt in formellen Bildungskontexten mehr non-formale Bildungsangebote erfordert. Der Institution Schule gelingt die Zusammenführung der außerschulischen Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern mit Schule nicht. Ihr fehlen Kompetenzen und professionelle Identität zur Gestaltung entsprechender Lernarrangements für die Integration entsprechender Bildungsprozesse in den Schulalltag – auch dann, wenn sie mit auskömmlichen Ressourcen ausgestattet ist. Die hohe Bezahlung von Lehrkräften steht in einem Missverhältnis zu ihrer Bereitschaft, dazuzulernen. Zur Überwindung dieser Defizite und einer gewissen Resistenz gegenüber der Integration non-formalen Lernens als Bestandteil von Ganztagsbildung in Schule, ist die Kooperation mit Spezialisten unverzichtbar. Diese Multiprofessionalität könnte Ganztagsschulbildung auch ohne Jugendarbeit positive Effekte sichern. Durch die Beteiligung anderer Professionen an Schule droht der Institution Kinder- und Jugendarbeit, ihre Option, beteiligt zu sein, zu verlieren. Infrage steht, ob es ihr gelingt, außerschulisch ihr Profil zu wahren. Die Veränderung der Ausbildung der Lehrkräfte und der Schulstruktur ermöglicht die verbindliche Integration von Schul- und Sozialpädagogik an Bildungsprozessen im Ganzttag. Des Weiteren erfordert Ganztagsbildung an Schulen den gesellschaftlichen Ausgleich von Statusdifferenzen. Politisch ist auch deshalb integrative Ganztagsschulbildung im föderativen Schulsystem in einem Ministerium für alle Kinder und Jugendlichen auf Länderebene zu forcieren.

³² Auffällig ist die vergleichbar ähnliche Argumentation zur „Personengruppe Verwaltung, Ämter, Freiberufliche“, siehe Seite 325.

8.2.2.4 Horizontale Analyse über alle Personengruppen zur Frage (2)

| | |
|---------------------|---|
| Kernaussagen | <p>Auswirkungen des Verzichts von Schule auf Kooperation mit Jugendhilfe (Jugendarbeit), wenn sie personell, finanziell und sächlich optimal ausgestattet ist</p> <p>Kernkategorie: Lebensweltliche Sinnggebung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lebensweltorientierung der Ganztagschule erfordert Einbezug der Jugendhilfe • Nur ein multiprofessionelles System ist in der Lage, die Ganztagsbildung als gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen • Integration multiprofessioneller Partner verändert Schule <p>Kernkategorie: Abspaltung der Expertenkultur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die ohne Jugendhilfe bestmöglich ausgestattete Ganztagschule perfektioniert und stabilisiert ihr hermetisch abgeschlossenes System <p>Kernkategorie: Verständigungsdimension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausgleich von Statusdifferenzen und bildungspolitische Steuerung sowie veränderte Ausbildung ermöglicht die verbindliche Integration von Schul- und Sozialpädagogik an Bildungsprozessen im Ganzttag <p>Kernkategorie: Brüchigkeit im Handlungsfeld</p> <ul style="list-style-type: none"> • Multiprofessionalität in Schule ohne Jugendarbeit führt zum Zerfall des Profils offener Arbeit |
|---------------------|---|

8.2.3 Fähigkeiten, Stärken und Schwächen der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit

8.2.3.1 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Verwaltung, Ämter, Freiberufliche

| | | |
|---|--|--|
| Personengruppe: Verwaltung, LJ-Ämter, freiberufliche Experten | | |
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 202 zu 3 aus Antwort zu Frage 2 ³³ Umgang mit Schulabsentismus (Schüler für Schule fit machen). Sonstige, an den individuellen Hilfen und außerschulischen Bildungsprozessen angelehntes Profil der Jugendarbeit, ist im Schulalltag wenig gefragt. | Schulabsentismus (Schüler für Schule fit machen). Profil der Jugendarbeit, individuelle Hilfen zu ermöglichen und außerschulische Bildungsprozesse zu gestalten, sind im Schulalltag wenig gefragt. | Schulabsentismus, individuelle Hilfen ermöglichen und außerschulischen Bildungsprozesse gestalten |

³³ Der Text ist der Frage zwei entnommen, weil sich dort zu Stärken und Schwächen geäußert wurde.

| | | |
|--|---|---|
| R K 203 zu 3 Stärken, Fähigkeiten Lebensweltbezug und die Förderung benachteiligter Jugendlicher zu Eigentätigkeit und Kompetenzgewinn. | Lebensweltbezug und Förderung benachteiligter Jugendlicher zu Eigentätigkeit und Kompetenzgewinn. | Lebensweltbezug, Förderung benachteiligter Jugendlicher zu Eigentätigkeit und Kompetenzgewinn |
| R K 213 zu 3 Stärken [...] Prinzipien der Jugendarbeit fördern die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen. | Prinzipien der Jugendarbeit fördern die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen. | Ihre Prinzipien und Förderung von Schlüsselkompetenzen |
| R K 223 zu 3 Stärken der Jugendarbeit Jugendarbeit ist befähigt, im Rahmen ganzheitlicher Förderung psychosoziale Kompetenzen zu stärken. | Im Rahmen ganzheitlicher Förderung psychosoziale Kompetenzen zu stärken. | Durch ganzheitliche Förderung psychosoziale Kompetenzen stärken. |
| R K 233 zu 3 Stärken [...] Professionalität, durch ständige Weiterbildung individueller Förderung durch/zur soziale Gruppenarbeit, Berufsorientierung, außerschulische Bildung, zielgruppenorientierte (sozialpädagogische) Methoden, Arbeit auch mit schwierigen Jugendlichen, Vernetzung mit anderen Institutionen in der Kommune/im Stadtteil, Flexibilität in den Angeboten, zielgruppenorientierte Angebote, Bedürfnis- und Lebensweltorientierung, Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Gestaltungs- und Handlungsspielräume für Kinder und Jugendliche, Teamfähigkeit. Ihre Anwendung steigert das professionelle Profil gegenüber der Schule. | Professionalität gegenüber der Schule durch ständige Weiterbildung und durch Anwendung von Prinzipien und Methoden steigern: Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Lebensweltorientierung, Bedürfnis-, Zielgruppenorientierung und Flexibilität bei Programmen, Erhalt von Gestaltungs- und Handlungsspielräume für Kinder und Jugendliche, Förderung zur Gemeinschaftsfähigkeit und individuelle Förderung im Rahmen (sozialer) Gruppenarbeit und anderer Formen außerschulischer Bildung, Anwendung (sozialpädagogische) Methoden, Arbeit auch mit schwierigen Jugendlichen (z.B. zur Berufsorientierung), Vernetzung mit anderen Institutionen in der Kommune oder im Stadtteil. | Profil durch Weiterbildung und Anwendung von Prinzipien und Methoden erhalten: Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Lebensweltorientierung, Bedürfnis-, Zielgruppenorientierung und Flexibilität bei Programmen, Erhalt von Gestaltungs- und Handlungsspielräumen, Förderung zur Gemeinschaftsfähigkeit und individuell im Rahmen (sozialer) Gruppenarbeit und anderer Formen außerschulischer Bildung, Anwendung (sozialpädagogische) Methoden, Arbeit auch mit schwierigen Jugendlichen (z.B. zur Berufsorientierung), Netzwerkarbeit |
| RK 243 zu 3 Stärken .. Jugendarbeit ist hart an der Lebenswelt und biografischen Entwicklungen tätig. Sie muss diesen Anspruch allerdings empirisch noch einlösen. | Jugendarbeit ist an der Lebenswelt und biografischen Entwicklungen tätig. Sie muss diesen Anspruch allerdings empirisch noch einlösen. | Lebensweltorientierung und Förderung persönlicher Entwicklung möglich, was allerdings empirisch noch einzulösen ist |
| R K 253 zu 3 Stärken Zugänge zu Kindern und Jugendlichen sind freiwillig, partizipativ, ergebnisoffen, multiperspektivisch, sie betreibt keine Auslese. | Kinder und Jugendliche kommen freiwillig, Jugendarbeit ist partizipativ, ergebnisoffen, multiperspektivisch und betreibt keine Auslese. | Freiwilligkeit, Partizipation, Ergebnisoffenheit, multiperspektivisch und integrativ (keine Auslese) |
| R K 263 zu Stärken Individuelle Hilfen zur Lebensbewältigung geben. | Individuelle Hilfen zur Lebensbewältigung geben. | Individuelle Hilfen zur Lebensbewältigung geben |
| R K 273 zu 3 Stärken [...] Das Wissen über die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen außerhalb von Unterricht und Schule, sowie um die räumlich und sozialen Organisationsformen und um die persönlichen Lebensgeschichten, die jugendhilfespezifische Orientierung am Einzelnen und das sozialpädagogische Curriculum des nichtformalen und informellen Lernens. | Wissen über die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen außerhalb von Unterricht und Schule, sowie um die räumlich sozialen Organisationsformen und persönlichen Lebensgeschichten, jugendhilfespezifische Orientierung am Einzelnen und sozialpädagogisches Curriculum des nichtformalen und informellen Lernens. | Lebensweltorientierung außerhalb von Unterricht und Schule, Sozialraumorientierung, individuelle, und jugendhilfespezifische Förderung und Gestaltung informeller Bildungsprozesse |
| R K 273 a zu 3 Stärken und Fähigkeiten Voraussetzung für eine Kooperation ist, sich den Sozialraum Schule anzueignen und die Struktur des Lehrens, Lernens und Lebens im System Schule sich wirklich zu erschließen. Nur so kann Jugendar- | Voraussetzung für eine Kooperation ist, sich den Sozialraum Schule anzueignen und die Struktur des Lehrens, Lernens und Lebens im System Schule sich wirklich zu erschließen. Nur so kann Jugendar- | Die Erschließung des Sozialraums Schule und das Erkennen der Struktur des Lehrens, Lernens und Lebens im System Schule, sind Bedingungen zur Kooperation und Aner- |

| | | |
|---|---|---|
| beit in der Kooperation als kompetenter und verlässlicher Partner erscheinen, der sein Gegenüber als kompetent wahrnimmt. | beit in der Kooperation als kompetenter und verlässlicher Partner erscheinen, der sein Gegenüber als kompetent wahrnimmt. | kennung der Kinder- und Jugendarbeit als kompetenten Partner |
| R K 283 zu 3 Empfehlungen .. Professionalität, gutes Marketing, perfekte Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. | Professionalität, gutes Marketing, perfekte Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. | Zur Akzeptanz der Kinder- und Jugendarbeit gehört ein hohes Maß an Professionalität, Öffentlichkeitsarbeit |

Abstraktion/Zusammenfassung

Die Erschließung des Sozialraums Schule und das Erkennen und Verstehen der Struktur des Lehrens, Lernens und Lebens im System Schule, ermöglicht Kooperation. Erst das Einlösen dieses Anspruchs versetzt Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit in die Lage, als kompetente Partner, ihre Stärken voll entfaltet in die Ganztagsbildung „in und neben der Schule“ einzubringen, ohne unreflektiert Teil des Systems zu werden („Alles, was Schule anfasst, wird zur Schule“). Zur Wahrung eines eigenständigen Profils und zur Erreichung von Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern, bei Lehrkräften und Eltern gehört ein hohes Maß an Professionalität. Die Fähigkeit zur Integration der Lebensweltorientierung in die Ganztagschule durch sozialpädagogische Fachkräfte ist empirisch noch einzulösen. Unstrittig ist indes, dass Kinder- und Jugendarbeit zur Förderung persönlicher Entwicklungen und Vermittlung individueller Hilfen für Kinder und Jugendliche ein großes Potential an Stärken zur Erweiterung der Bildungsprozesse im Ganztage vorweisen kann. Dazu gehört die Kompetenz, außerschulische Bildungsprozesse zu gestalten, den Lebensweltbezug herzustellen und durch ganzheitliche Förderung psychosoziale Kompetenzen zu festigen. Eine weitere Bedeutung liegt in der Befähigung der Förderung zu Eigentätigkeit. Die Realisierung entsprechender Programme in der Kinder- und Jugendarbeit erfolgt auf Basis von Freiwilligkeit bedürfnis-, zielgruppenorientiert und flexibel sowie ergebnisoffen, multiperspektivisch und integrativ (keine Auslese). Dabei verfolgt sie Ziele nach Förderung von Gemeinschaftsfähigkeit im Rahmen von Gruppenarbeit und anderer Formen außerschulischer und non-formaler Bildung. Sie unterstützt bei der individuellen Lebensplanung und vermittelt jugendhilfespezifische Dienstleistungen durch Netzwerkarbeit. Sozialraumorientierung ermöglicht neben der Bündelung auch den gezielten Einsatz von Ressourcen sowie den Erhalt von Gestaltungs-, Handlungs- und Spielräumen für Kinder und Jugendliche. Obwohl Kinder- und Jugendarbeit sich an alle Kinder und Jugendlichen der entsprechenden Altersgruppe eines Sozialraums wendet, stellt sie ihre Leistungen insbesondere benachteiligten, „schwierigen Jugendlichen“, zur Verfügung. Zur Wahrung eines partnerschaftlichen Kooperationsverhältnisses gehört darüber hinaus regelmäßige Weiterbildung und, we-

sentlich, die konkrete Anwendung vorstehender Prinzipien und sozialpädagogischer Methoden.

8.2.3.2 Reduktion und Abstraktion Personengruppe StadtjugendpflegerInnen, PraxisexpertInnen

| Personengruppe: Stadtjugendpfleger, Praxisexperten | | |
|--|---|--|
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 303 zu 3 Stärken [...] Jugendarbeit zeichnet sich durch Transparenz, Kreativität, Weitblick und Bildungskompetenz aus. | Jugendarbeit zeichnet sich durch Transparenz, Kreativität, Weitblick und Bildungskompetenz aus. | Transparenz, Kreativität, Weitblick, Bildungskompetenz |
| R K 323 zu 3 Die Freiwilligkeit der Teilnahme | Freiwilligkeit der Teilnahme | Freiwilligkeit |
| R K 343 zu 3 Stärken [...] Lebensweltorientierung, informelle Bildung auf Basis von Freiwilligkeit, sie ist situativ und bedürfnisorientiert, stellt Räume und andere Ressourcen zur Verfügung und ermöglicht nicht pädagogisierte und nicht von Lehrplänen bestimmte "Freiräume". Schwäche: Öffentlichkeitsarbeit und fehlendes Selbstbewusstsein, die eigenen Stärken zu präsentieren. Es fehlt gesellschaftliche, öffentliche Anerkennung der Tätigkeit. | Jugendarbeit integriert Lebensweltorientierung, forciert informelle Bildung, findet freiwillig statt, ist situativ und bedürfnisorientiert, ermöglicht Räume und stellt andere Ressourcen in nicht pädagogisierte und nicht von Lehrplänen bestimmte "Freiräume". Ihr Defizit liegt im fehlenden Selbstbewusstsein, die eigenen Stärken zu präsentieren. Es fehlt die gesellschaftliche, öffentliche Anerkennung ihrer Tätigkeit. | Lebensweltorientierung, informelle Bildung, Freiwilligkeit, situativ und bedürfnisorientiert, ermöglicht Ressourcen in nicht pädagogisierten und in nicht von Lehrplänen bestimmten "Freiräumen". Ihr Defizit liegt im fehlenden Selbstbewusstsein, die eigenen Stärken zu präsentieren. Es fehlt die gesellschaftliche, öffentliche Anerkennung ihrer Tätigkeit. |
| R K 363 zu 3, Stärken und Fähigkeiten .. mangelhafte Selbstdarstellung und unzureichende Positionierung. Der Gefahr der Instrumentalisierung durch Schule ist eine klare Strukturierung der Arbeit entgegenzusetzen - hohe Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft - Betonung des informellen Lernens in Gruppen - Verstärkung des Präventionsgedankens und Umsetzung geeigneter Programme - Einbringung erlebnisorientierter Angebote - professionelle und kompetente Jugendberatung - gezielte Nutzung lokaler Netzwerke - qualifizierter Umgang mit Problemgruppen durch besondere Integrationsmaßnahmen - Schaffung individueller Freiräume | mangelhafte Selbstdarstellung und unzureichende Positionierung. hohe Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft, Betonung des informellen Lernens in Gruppen, Verstärkung des Präventionsgedankens und Umsetzung geeigneter Programme, Einbringung erlebnisorientierter Angebote, professionelle und kompetente Jugendberatung, gezielte Nutzung lokaler Netzwerke, Qualifizierter Umgang mit Problemgruppen durch besondere Integrationsmaßnahmen, Schaffung individueller Freiräume | mangelhaften Selbstdarstellung und unzureichende Positionierung, hohe Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft, informelles Lernen in Gruppen, Verstärkung des Präventionsgedankens und Umsetzung geeigneter Programme, erlebnisorientierter Angebote, Jugendberatung, Nutzung lokaler Netzwerke, qualifizierter Umgang mit Problemgruppen durch besondere Integrationsmaßnahmen, Schaffung individueller Freiräume |
| R K 383 zu 3, Stärken [...] Netzwerkkompetenz, Projektkompetenz, Sponsorsuche, Jugendpolitik erfahren (JHA, Kommissionen), sicher in Finanzierungsmodellen. | Netzwerkkompetenz, Projektkompetenz, Jugendpolitik erfahren (JHA, Kommissionen) | Netzwerkkompetenz, Projektentwicklungs- und Finanzierungs-kompetenz, jugendpolitisch engagiert |
| R K 403 zu Stärken [...] Partizipation, Persönlichkeitsbildung, Methodenvielfalt, Organisationstalent, Fachkenntnisse u.a. in Sucht-, Gewalt-, Gesundheitsthemen, | Partizipation, Persönlichkeitsbildung, Methodenvielfalt, Organisationstalent, Fachkompetenz bei Sucht-, Gewalt-, Gesundheitsthemen, Netzwerkgestalter | Partizipation, Persönlichkeitsbildung, Methodenvielfalt, Organisationstalent, Präventionskompetenz bei Sucht-, Gewalt, Gesundheit, Netzwerkgestalter |

| | | |
|--|--|--|
| Netzwerkgestalter | | |
| R K 423 zu 3 Lernfeld zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen: Toleranz, Sozialverhalten und Integrationsfähigkeit und Verständnis für demokratische Teilhabe auf Basis von Freiwilligkeit. | Vermittlung von Schlüsselqualifikationen: Toleranz, Sozialverhalten, Integrationsfähigkeit, Verständnis für demokratische Teilhabe auf Basis von Freiwilligkeit. | Vermittlung von Schlüsselqualifikationen: Toleranz, Sozialverhalten, Integrationsfähigkeit, Vermittlung demokratischer Teilhabe auf Basis von Freiwilligkeit. |
| R K 443 zu 3 Stärken[...] Kompetenz zu motivieren durch Hinhören, Beteiligen und Einbeziehen. Jugendarbeit adressiert die Subjektebene und trägt zum Perspektivwechsel bei. | Beteiligen und Einbeziehen. Jugendarbeit adressiert die Subjektebene und trägt zum Perspektivwechsel bei. | Beteiligen und Einbeziehen. Subjektorientierung |

Abstraktion/Zusammenfassung

Die Qualität (Offener) Kinder- und Jugendarbeit liegt darin, ihren Zielgruppen Ressourcen in nicht pädagogisierten und in nicht von Lehrplänen bestimmten Settings zur Verfügung zu stellen. Ihre sozialpädagogische Praxis folgt dem Primat der Subjekt- und Lebensweltorientierung. Die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an Programmen und Angeboten ist freiwillig. Die pädagogischen Ziele sind an den die Persönlichkeit junger Menschen non-formal bildenden Prozessen ausgerichtet und helfen, bei der Befähigung, später ein selbstbestimmtes Leben entwerfen und führen zu können. Erwerb von Toleranz, Sozialverhalten, Befähigung zur Integration und demokratischer Teilhabe und Mitwirkung sind weitere Wirkungsziele der Kinder- und Jugendarbeit. Die Durchführung pädagogischer Prozesse erfolgt situativ und bedürfnisorientiert unter Einbeziehung lokaler Netzwerke. Sozialpädagogische Akteure verfügen in der Regel über ein Methodenrepertoire und Projektmanagementkompetenz. Sie sind in einem hohen Maße kommunikationsfähig und kooperativ, was sie zur Zusammenarbeit mit Schule prädestiniert. Ihr Wirken lässt stets eine Nähe zu jugendpolitischem Engagement erkennen. Als Reflex auf Programme zur Förderung von Prävention entwirft und realisiert sie kompetent zu Themen wie beispielsweise Gewalt und Konfliktschlichtung, Migration und Integration, Gesundheit und Suchtthemen geeignete, außerschulische Angebote. Jugendarbeit unterstützt im Rahmen vorberuflicher Bildung am Übergang in Ausbildung und Arbeitswelt. Ihr Defizit liegt im fehlenden Selbstbewusstsein, die eigenen Stärken zu präsentieren und sich öffentlich entsprechend zu positionieren. Darin ist begründet, dass die gesellschaftliche, öffentliche Anerkennung ihrer Tätigkeit eher gering ausfällt.

8.2.3.3 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH

| Personengruppe: Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH-Experten | 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
|---|---|--|---------------------------------|
| Reduktion Kategorie 4 zu (3) Professionalität professioneller Umgang der Jugendarbeit mit ihren Stärken und Integration dieser in "moderne" Bildungssettings mit Schule (und anderen) | professioneller Umgang mit ihren Stärken und Integration dieser in "moderne" Bildungssettings mit Schule (und anderen) | Stärken professionell in moderne Bildungssettings mit Schule und anderen integrieren | |
| Reduktion Kategorie 15 zu (3) Professionalität Es gibt zwischen den beteiligten Akteuren keine Gremien zur Planung und Steuerung auf der Arbeitsebene. | Es fehlen unter den Beteiligten Gremien zur Planung und Steuerung auf der Arbeitsebene. | Gremien zur Steuerung und Planung auf der Arbeitsebene fehlen | |
| Reduktion Kategorie 16 zu (3) Professionalität Kompetenz zur Arbeit an den unterrichtlichen Defiziten und individuelle Interessen zu fördern | Kompetent zur Arbeit an den unterrichtlichen Defiziten und individuelle Interessen zu fördern | Kompetent unterrichtliche Defizite und Stärkung individuelle Interessen zu bearbeiten | |
| Reduktion Kategorie 25 zu (3) Professionalität Jugendarbeit muss seinen Beitrag zur Qualität der Trias deutlicher als Basis für Co-Produktionen konturieren. | Beitrag zur Qualität der Trias als Basis für Co-Produktionen konturieren. | Jugendarbeit als Co-Produzent von Bildung | |
| Reduktion Kategorie 34 zu (3) Professionalität Kenntnisse von Lebenswelten und Einbezug sehr persönlicher Erfahrungen in die pädagogische Arbeit | Lebensweltbezug und Integration sehr persönlicher Erfahrungen in die pädagogische Arbeit | Lebensweltbezug und Integration persönlicher Erfahrungen in die pädagogische Arbeit | |
| R K 44 zu (3) Stärken [...] Lebenslagenbezug und die Unterstützung bei der Realisierung von Lebensentwürfen | Lebenslagenbezug und Unterstützung bei der Realisierung von Lebensentwürfen | Lebenslagenbezug und Unterstützung bei der Realisierung von Lebensentwürfen | |
| Reduktion Kath. 52 zu (3) Stärken und Fähigkeiten Kompetenz, mit heterogenen Gruppen umzugehen, individuelles Krisenmanagement und Teamfähigkeit | Kompetenz, mit heterogenen Gruppen umzugehen, individuelles Krisenmanagement und Teamfähigkeit | Kompetenz, mit heterogenen Gruppen zu arbeiten, individuelles Krisenmanagement, Teamfähigkeit | |
| R K 65 zu (3) Professionalität und Stärken Das Gewicht von Jugendarbeit definiert sich auch über stadtpolitische Entscheidungen, den Einbezug von aktiven Trägern und dem Selbstbewusstsein der handelnden Akteure sowie ihrer Professionalität. | Bedeutung von Jugendarbeit definiert sich über stadtpolitische Entscheidungen, den Einbezug von aktiven Trägern, dem Selbstbewusstsein der handelnden Akteure und ihrer Professionalität. | stadtpolitische Entscheidungen, aktive Trägern, und selbstbewusstes professionelles Handeln definieren die Bedeutung von Jugendarbeit | |
| R K 72 zu (2) Stärken [...] Wenn Jugendarbeit und Schule miteinander arbeiten, kann auf "sich behaupten" verzichtet werden. | Miteinander arbeiten anstelle "sich behaupten" zu müssen | Miteinander arbeiten anstelle "sich behaupten" zu müssen | |
| R K 87 zu (3) Stärken und Fähigkeiten Zur Vermeidung von "Pausencloster" bedarf es eigener, ausgewiesener Programme und ihrer Evaluation. | es bedarf eigener, ausgewiesener Programme und ihrer Evaluation | es bedarf eigener, ausgewiesener Programme und ihrer Evaluation | |
| R K 94 zu (3) Stärken [...] Förderung von selbstbestimmten Lernprozessen und der Auseinandersetzung mit entwicklungsbedingten Bedürfnissen und Konflikten | Förderung selbstbestimmter Lernprozesse und Auseinandersetzung mit entwicklungsbedingten Bedürfnissen und Konflikten | Förderung selbstbestimmten Lernens und Auseinandersetzung mit entwicklungsbedingten Bedürfnissen und Konflikten | |

| | | |
|---|---|--|
| R K 103 zu (3) Stärken der Jugendarbeit Da im unterrichtlichen Lernen universelle Aufgaben wahrzunehmen sind, ist die sozialpädagogische Freizeitarbeit in ihrer erzieherischen und bildenden Dimension in ein Konzept von Ganztagsbildung zu integrieren und von Experten für Lebenswelt orientierte Arbeit durchzuführen. | Unterrichtliches Lernen erfordert die Integration sozialpädagogischer (Freizeit)Arbeit in ihrer erzieherischen und bildenden Dimension in ein Konzept von Ganztagsbildung als ein von Experten für Lebenswelt orientierte Arbeit gestalteter Prozess. | Unterrichtliches Lernen erfordert die Integration sozialpädagogischer (Freizeit)Arbeit in ihrer erzieherischen und bildenden Dimension in ein Konzept von Ganztagsbildung als ein von Experten für Lebenswelt orientierte Arbeit gestalteter Prozess. |
| R K 110 zu 3 Stärken und Empfehlungen Jugendarbeit bleibt trotz kompetenter Angebote und professionellen Handelns unterbewertet. | Jugendarbeit bleibt trotz kompetenter Angebote und professionellen Handelns unterbewertet. | Jugendarbeit bleibt trotz kompetenter Angebote und professionellen Handelns unterbewertet. |
| R K 119 zu 3 Stärken und Professionalität Zur Steigerung der Anerkennung und Professionalität ist die Ausbildung für Sozialpädagogen und Erzieher an Lehrerstandards anzupassen. Wichtig ist die Schaffung einer Angebotsstruktur durch die Jugendhilfe, die Kinder allein in Anspruch nehmen können | Anerkennung und Professionalität durch Anpassung der Ausbildung von Sozialpädagogen und Erziehern an Lehrerstandards. Schaffung einer Angebotsstruktur durch die Jugendhilfe, die Kinder allein in Anspruch nehmen können | Anerkennung und Professionalität durch Anpassung der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte an Lehrerstandards. Schaffung einer Angebotsstruktur der Jugendhilfe in Schule, die Kinder freiwillig wählen können |
| R K 127 zu 3 Stärken der Jugendarbeit Die Kompetenz, informelle Lernprozesse zu fördern und zu begleiten, zu einem professionellem Ansatz* gegenüber der Schule herausbilden und damit der Kolonialisierung der Schülerinnen und Schüler in der GTS vorzubeugen. * www.infed.org, britisches Beispiel zur informellen Bildung | Kompetenz, non-formale Lernprozesse zu fördern und zu begleiten zu einem professionellen Ansatz* gegenüber der Schule herausbilden, um der Kolonialisierung der Schülerinnen und Schüler in der GTS vorzubeugen. | Non-formale Lernprozesse zu einem eigenständigen professionellen Ansatz der Jugendarbeit in Schule herausbilden, um der Kolonialisierung der Schülerinnen und Schüler in der GTS vorzubeugen. |
| R K 134 zu 3 Stärken und Empfehlungen Eigensinnigkeit des anderen Lernens. Allerdings müssen der Nachholbedarf, die Anschlussfähigkeiten an Schule herzustellen und Jugendarbeit im Rahmen einer erweiterten Bildungskonzeptes auszuweisen, ausgeglichen werden. | Eigensinnigkeit des anderen Lernens. Der Nachholbedarf, die Anschlussfähigkeiten an Schule herzustellen und Jugendarbeit im Rahmen eines erweiterten Bildungskonzeptes auszuweisen, ist noch auszugleichen. | Anschlussfähigkeiten an Schule im Rahmen eines erweiterten Bildungskonzeptes, in dem der Eigensinn non-formaler Bildung der Jugendarbeit ausgewiesen ist, herstellen. |

Abstraktion/Zusammenfassung

Die Bedeutung von Jugendarbeit wird über stadtpolitische Entscheidungen, aktive Träger und selbstbewusstes professionelles Handeln definiert. Ihre genuinen Stärken sind die Herstellung von Lebenslagenbezügen und die Unterstützung bei der Realisierung von Lebensentwürfen, dem Lebensweltbezug und der Fähigkeit, persönliche Erfahrungen und entwicklungsbedingte Bedürfnisse und Konflikte in die pädagogische Arbeit zu integrieren, sowie die Förderung selbstbestimmten Lernens. Jugendarbeit verfügt über Kompetenzen, mit heterogenen Gruppen sozialpädagogisch zu arbeiten, Hilfen zur Bewältigung individueller Krisen zu geben oder interdisziplinär zu vermitteln und unterrichtliche Defizite zu bearbeiten. Dieses Leistungsspektrum kann Jugendarbeit in moderne Bildungssettings integrieren. Allerdings bleibt sie trotz dieser hohen Fachlichkeit gesellschaftlich unterbewertet. Die grundsätzliche Anerkennung ihrer Professionalität in Schule ist erst vollends durch die Anpassung der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte

an Lehrerstandards mit dem Ziel des Ausgleichs gesellschaftlicher Statusdifferenzen zu erreichen. Jugendarbeit kann ihre Rolle als Co-Produzentin von Bildung jetzt schon entfalten: Dazu muss der Druck, sich gegenseitig „behaupten zu müssen“, paradigmatisch durch „zusammen zu arbeiten“ aufgelöst werden. Als ausgewiesene Expertinnen und Experten zur Gestaltung lebensweltorientierter Bildungsprozesse können Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit dazu beitragen, die Anforderung an Ganztagsbildung, Sozialpädagogik in ihrer erzieherischen und bildenden Dimension in unterrichtliches Lernen zu integrieren. Das setzt voraus, die Qualität der non-formalen Bildung zu einem eigenständigen Konzept der Jugendarbeit auszubilden. Diese Anschlussfähigkeiten an Schule im Rahmen eines erweiterten Bildungskonzeptes, in dem der Eigensinn non-formaler Bildung der Jugendarbeit ausgewiesen ist, muss erst noch nachgewiesen und hergestellt werden. Hierzu bedarf es Gremien zur Steuerung und Planung auf der Arbeitsebene, die im Ganztagsbetrieb in institutionalisierter Form fehlen. Ferner sind eigene, ausgewiesene Programme und eine Angebotsstruktur der Jugendarbeit am Ort Schule erforderlich, die Kinder freiwillig wählen können, und ihre Evaluation.

8.2.3.4 Horizontale Auswertung über alle Personengruppen zur Frage (3)

| | |
|---------------------|---|
| Kernaussagen | <p>Fähigkeiten und Stärken der Kinder- und Jugendarbeit als Teil der Jugendhilfe</p> <p>Kernkategorie: Lebensweltliche Sinngebung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinder- und Jugendarbeit folgt dem Primat der Subjekt- und Lebensweltorientierung und kann ihre Qualität in moderne Bildungssettings im Ganztags an Schule integrieren. • Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme weiterhin aufrechterhalten. • Ziel non-formaler Bildung der Kinder- und Jugendarbeit ist die Herausbildung der Fähigkeit bei Kindern- und Jugendlichen, später ein selbstbestimmtes Leben planen und führen zu können. • Kinder- und Jugendarbeit stellt seine Ressourcen und Leistungen Benachteiligten zur Verfügung. <p>Kernkategorie: Verständigungsdimension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Professionalität sozialpädagogischer Fachkräfte zur Integration der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen im Rahmen eines erweiterten Bil- |
|---------------------|---|

| | |
|--|---|
| | <p>dungskonzeptes non-formaler Bildung muss erst noch hergestellt und empirisch nachgewiesen werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinder- und Jugendarbeit fehlt es an Selbstbewusstsein. Sie bleibt trotz hoher Fachlichkeit gesellschaftlich unterbewertet. • Es bedarf institutionalisierter Gremien zur Steuerung und Planung auf der Arbeitsebene im Ganztagsbetrieb. • Personale Kompetenzen der Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit prädestinieren zur Zusammenarbeit mit Schule. • Ausgleich gesellschaftlicher Statusdifferenzen ermöglicht Anerkennung der Professionalität der Kinder- und Jugendarbeit an Schule. <p>Kernkategorie: Weiterbildungsdimension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professionalität erfordert ständige Qualifizierung und Anwendung von Kompetenz. • Kinder- und Jugendarbeit muss sich die Befähigung, mit Schule zu kooperieren, durch Erschließen des Sozialraum Schule in seiner Struktur des Lehrens, Lernens und Lebens erarbeiten. |
|--|---|

8.2.4 Entwicklung von Ganztagsschule und Auswirkungen auf Kernbereiche der Kinder- und Jugendarbeit

8.2.4.1 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Verwaltung, Ämter, Freiberufliche

| | | |
|--|--|--|
| Personengruppe: Verwaltung, LJ-Ämter, freiberufliche Experten | | |
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 204 zu 4 Folgen In "Häusern des Lernens" mit teiloffenen Angeboten aufgehen. | In "Häusern des Lernens" mit teiloffenen Angeboten aufgehen. | In "Häusern des Lernens" mit teiloffenen Angeboten aufgehen. |
| R K 214 zu 4 Folgen Konkurrenzkampf um die Zeit der Kinder und Jugendlichen am Nachmittag wird zu Gunsten der Schule entschieden. Dies führt zu einer Ausrichtung der außerschulischen Bildungseinrichtungen an der Schule. Dabei kommt es zum Verlust von Prinzipien der Jugendarbeit wie z.B. der Freiwilligkeit. | Ausrichtung der außerschulischen Bildungseinrichtungen an der Schule und Verlust von Prinzipien der Jugendarbeit wie z.B. der Freiwilligkeit. Jugendarbeit verliert den Konkurrenzkampf um die Zeit der Kinder und Jugendlichen am Nachmittag. | Schulformierung außerschulischer Bildungseinrichtungen, Verlust des Prinzips Freiwilligkeit in der Jugendarbeit und Niederlage in der Konkurrenz um die Zeit der Kinder und Jugendlichen am Nachmittag. |
| R K 224 zu 4 Folgen Konkurrenz um Zeitbudgets von | Verlagerung der Öffnungszeit nach hinten und mehr Wochenendaktivi- | Veränderung der Öffnungszeit nach hinten und mehr Woche- |

| | | |
|--|---|---|
| Kindern und Jugendlichen zwingt zu Wochenendaktivitäten und verlagert die Öffnungszeit nach hinten. R K 234 zu 4 Folgen | täten als Folge der Konkurrenz um Zeitbudgets von Kindern und Jugendlichen | nendaktivitäten als Folge der Konkurrenz um Zeitbudgets von Kindern und Jugendlichen. |
| Veränderung der Öffnungszeiten auf das Wochenende und in den Abend hinein. Geling diese Veränderung nicht, kann sich die Klientel ändern: Auszubildenden, Schulverweigerern, arbeitslosen Jugendliche wird der Zugang erschwert. Zur Bewältigung dieser Entwicklungen sind Absprachen im Einzugsgebiet erforderlich. | Veränderung der Öffnungszeiten auf das Wochenende und in den Abend hinein. Gelingt diese Veränderung nicht, kann sich die Klientel ändern: Auszubildenden, Schulverweigerern, arbeitslosen Jugendlichen wird der Zugang erschwert. Zur Bewältigung dieser Entwicklungen sind Absprachen im Einzugsgebiet erforderlich. | Veränderung der Öffnungszeiten auf das Wochenende und in den Abend hinein. Veränderung der Klientel: Auszubildenden, Schulverweigerern, arbeitslosen Jugendlichen wird der Zugang erschwert. Weitergehende Absprachen im Sozialraum zur Bewältigung neuer Entwicklungen erforderlich |
| R K 244 zu 4 Folgen auf Kernbereiche Je nach Umgang mit den Krisenindikatoren (statistisch belegter Rückgang) durch die Kommunalpolitik, pro- oder antizyklisch, einer gut kommunizierten Gegenposition (Jugend ist eine knappe gesellschaftliche Ressource) zur Kinderpolitik und der Etablierung einer neuen Trias von "politischer Öffentlichkeit, guter Forschung und Evaluation sowie überzeugenden Praxis", könnte die Jugendarbeit in eine düstere Zeit gehen. | Je nach (pro- oder antizyklisch) Umgang mit Krisenindikatoren (statistisch belegter Rückgang) durch die Kommunalpolitik, einer gut kommunizierten Gegenposition (Jugend ist eine knappe gesellschaftliche Ressource) zur Kinderpolitik sowie der Etablierung einer neuen Trias von "politischer Öffentlichkeit, guter Forschung und Evaluation sowie überzeugenden Praxis", könnte die Jugendarbeit in eine düstere Zeit gehen. | Jugendarbeit droht negative Perspektive, was abhängig ist von: pro- oder antizyklischer Bewertung der Krisenindikatoren der Jugendarbeit, dem Gelingen der Kommunikation einer Gegenposition zur Kinderpolitik, der Entwicklung der Jugendarbeit als eigenständig, Jugend als knappe gesellschaftliche Ressource erkannt wird, der Etablierung einer Trias von "politischer Öffentlichkeit, guter Forschung und Evaluation sowie überzeugender Praxis". |
| R K 254 zu 4 Folgen Finanzierung von Jugendarbeit in Abhängigkeit zur Kooperation mit Schulen. Ganztagschule führt dazu, dass Kinder- und Jugendliche von der Jugendarbeit abwandern (es wird nicht zweimal etwas angenommen). Kinder- und Jugendarbeit, deren Qualität durch Settings, die auf Freiwilligkeit, Partizipation usw. basieren, verlieren im Ganztags Image und Qualität in der Öffentlichkeit. | Finanzierung in Abhängigkeit zur Kooperation mit Schule. Ganztagschule führt zur Abwanderung von Kindern und Jugendlichen, weil nicht zweimal etwas angenommen wird. Kinder- und Jugendarbeit, deren Qualität durch Settings, die auf Freiwilligkeit, Partizipation usw. basieren, verlieren im Ganztags Image und Qualität der Öffentlichkeit. | Finanzierung in Abhängigkeit zur Qualität der Kooperation mit Schule. Ganztagschule führt zur Abwanderung von Kindern und Jugendlichen, weil nicht zweimal etwas angenommen wird. Kinder- und Jugendarbeit, deren Qualität durch Settings, die auf Freiwilligkeit, Partizipation usw. basieren, verlieren im Ganztags Image und Qualität in der Öffentlichkeit. |
| R K 254a zu 4 Folgen auf Kernbereiche Es gibt immer weniger passungsfähige Angebote für den Ganztagsbetrieb: sperrige Konzepte, Raum, Zeit, organisatorischer Aufwand. Schulleitungen ziehen es vor, so Ergebnisse der Begleitforschung, mit leicht zu lenkendem und anpassungsfähigem Personal zusammenzuarbeiten, das preiswert, nützlich im Sinne der Schulkonzeption, Probleme kompensierend und "unaufwendig" ist. | Es gibt immer weniger passungsfähige Angebote für den Ganztagsbetrieb: sperrige Konzepte, Raum, Zeit, organisatorischer Aufwand. Schulleitungen ziehen es vor, so Ergebnisse der Begleitforschung, mit leicht zu lenkendem und anpassungsfähigem Personal zusammenzuarbeiten, das preiswert, nützlich im Sinne der Schulkonzeption, Probleme kompensierend und "unaufwendig" ist. | Es gibt immer weniger passungsfähige Angebote für den Ganztagsbetrieb: sperrige Konzepte, Raum, Zeit, organisatorischer Aufwand. Schulleitungen ziehen es vor, so Ergebnisse der Begleitforschung, mit leicht zu lenkendem und anpassungsfähigem Personal zusammenzuarbeiten, das preiswert, nützlich im Sinne der Schulkonzeption, Probleme kompensierend und "unaufwendig" ist. |
| R K 264 zu 4 Folgen Interesse an offener Jugendarbeit wird nachlassen und alle Träger betreffen. | Interesse an offener Jugendarbeit wird nachlassen und alle Träger betreffen. | Interesse an offener Jugendarbeit wird nachlassen und alle Träger betreffen. |
| R K 274 zu 4 Folgen auf Kernbereiche Erfolgreiche Jugendarbeit ist: Die Lebenswirklichkeit berücksichtigen und Bedürfnisse und Problemlagen auch in ihren zeitlichen und räumlichen Dimensionen berücksichtigen. Das Angebotsspektrum ist sozialräumlich zu organisieren und die Angebotszeiten an die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen | Das Angebotsspektrum ist künftig sozialräumlich zu organisieren, die Angebotszeiten sind an die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen anzupassen und die Lebenswirklichkeit, Bedürfnisse und Problemlagen auch in ihren zeitlichen und räumlichen Dimensionen zu berücksichtigen. | Das Angebotsspektrum künftig sozialräumlich organisieren, die Angebotszeiten an die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen anpassen und die Lebenswirklichkeit, Bedürfnisse und Problemlagen auch in ihren zeitlichen und räumlichen Dimensionen berücksichtigen. |

| | | |
|---|-------------------------------|---------------------------------|
| anzupassen. | | |
| R K 284 zu 4 Mehr Konkurrenz untereinander | Mehr Konkurrenz untereinander | Konkurrenz untereinander |

Abstraktion/Zusammenfassung

Je nach pro- oder antizyklischer Bewertung der Krisenindikatoren der Jugendarbeit durch kommunalpolitische Entscheidungen, eröffnen sich Jugendarbeit unterschiedliche Perspektiven. Prozyklische Wertung führt wegen der besseren Kostennutzenrelation zur Diffusion in "Häuser des Lernens" mit teiloffenen Angeboten. Antizyklische Abschätzung vorzunehmen führt, trotz belegtem Rückgang der Ressourcen und zurückgehender Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Programmen, zur weiteren Förderung von Jugendarbeit, ohne diese von der Qualität der Kooperation mit Schule abhängig zu machen. Gerade in Zeiten, in denen ein Rückgang der Anzahl von Jugendlichen in einer Gesellschaft registriert wird und „Jugend als knappe gesellschaftliche Ressource“ zählt, bestimmt das Gelingen der offensiven Kommunikation einer Gegenposition zur Kinderpolitik die Zukunft der Jugendarbeit entscheidend mit. In dieser Position ist Jugendarbeit als eigenständig erforderlich zu begründen. Der Trias von „Bildung, Betreuung und Erziehung“ ist eine neue Trias von "politischer Öffentlichkeit, guter Forschung und Evaluation sowie überzeugender Praxis der Jugendarbeit" entgegenzusetzen. Trotz immer weniger passungsfähiger Angebote für den Ganztagsbetrieb - sperrige Konzepte, Raum, Zeit, organisatorischer Aufwand - und der Bevorzugung von Angeboten durch Schulleitungen, mit leicht zu lenkendem und anpassungsfähigem Personal zusammenzuarbeiten, das preiswert, nützlich im Sinne der Schulkonzeption, Probleme kompensierend und "unaufwendig" ist, hat Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund der Entwicklung von Ganztagschulen in ihrem Kerngeschäft non-formaler Bildung im Freizeitsektor von Kindern und Jugendlichen verschiedene Auswirkungen zu bewältigen. Ganztagschule führt zur Abwanderung von Kindern und Jugendlichen, weil nicht zweimal etwas angenommen wird. Das Interesse an offener Jugendarbeit wird nachlassen und alle Träger betreffen. Die auf Prinzipien wie Freiwilligkeit und Partizipation beispielsweise basierende Qualität der Settings der Kinder- und Jugendarbeit verliert im Ganztags Image und Qualität. Die Ausrichtung außerschulischer Bildungseinrichtungen am Schulbedarf führt zum Verlust dieser Freiwilligkeit und zu einer Niederlage in der Konkurrenz um die Zeit der Kinder und Jugendlichen am Nachmittag. Als Folge der Realisierung von Standards, wie der Integration der Lebenswirklichkeit, ihrer Bedürfnisse und Problemlagen in die sozialpädagogische Praxis und die Berücksichtigung ihrer zeitlichen und räumlichen Dimensionen, sind die Angebotszeiten an die Lebenssituation der

Kinder und Jugendlichen anzupassen: Verlegung der Öffnungszeiten nach hinten, mehr Wochenendaktivitäten und Ferienprogramme als Folge der Konkurrenz um Zeitbudgets von Kindern und Jugendlichen. Diese Veränderungen führen zur Veränderung der Klientel in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Auszubildenden, Schulverweigerern, und arbeitslosen Jugendlichen wird der Zugang erschwert. Zur Bewältigung neuer Entwicklungen sind weitergehende Absprachen im Sozialraum erforderlich und das Angebotspektrum sozialräumlich zu organisieren.

8.2.4.2 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Stadtjugendpfleger, Praxisexperten

| Personengruppe: Stadtjugendpfleger, Praxisexperten | 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
|--|--|--|--------------------------|
| <p>R K 324 zu 4 Folgen auf Kernbereiche Jugendarbeit</p> <p>Kindern und Jugendlichen wird Zeit fehlen, ihre Freizeit in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu verbringen. Leerstände in der Jugendarbeit. Vermischung unterschiedlicher sozialer Milieus, die in offenen Einrichtungen gegeben ist, fällt bei Einschränkung des Angebots weg.</p> | <p>Kindern und Jugendlichen fehlt Zeit, ihre Freizeit in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu verbringen. Leerstände in der Jugendarbeit. Vermischung unterschiedlicher sozialer Milieus fällt bei Einschränkung des Angebots weg.</p> | <p>Als Folge fehlenden Zeitbudgets bei Kindern und Jugendlichen Leerstände in der Jugendarbeit und durch Einschränkung des Angebots monosoziale Milieus in den Einrichtungen.</p> | |
| <p>R K 344 zu 4 Folgen auf Kernbereich Folgen sind gering, solange Ganztagschule Vereine und Einzelpersonen zur Gestaltung involviert. Auch nach 16/17.00 Uhr haben die Einrichtungen ihre Berechtigung. In dieser Öffnungszeit wird ein Rückgang von Besucherinnen und Besuchern erfolgen, die zur Entwicklung qualitativer Angebote und mehr Professionalität zu nutzen ist. Diese "neue Vorbereitungszeit" ermöglicht die Entwicklung von hochwertigen Angeboten zur Zusammenarbeit mit Ganztagschule unter Wahrung des eigenen Profils. Sollte Schule Ressourcen der Jugendarbeit gezielt einfordern, wird damit eine politische Dynamik ausgelöst, die Jugendarbeit nur übersteht, wenn sie fachlich darauf sehr gut vorbereitet ist, was insbesondere bei den Fachkräften vor Ort "noch nicht angekommen zu sein scheint".</p> | <p>Folgen gering, solange Ganztagschule andere zur Gestaltung involviert. Sollte Schule allerdings Ressourcen der Jugendarbeit gezielt einfordern, übersteht Jugendarbeit diese politisch ausgelöste Dynamik nur, wenn sie fachlich darauf sehr gut vorbereitet ist, was Fachkräfte vor Ort noch nicht antizipiert haben. Die nach 16/17.00 Uhr reklamierte Existenzberechtigung von Einrichtungen wird bei einem Rückgang von Besucherinnen und Besuchern in dieser als "neue Vorbereitungszeit" bewerteten Öffnungszeit zur Entwicklung von mehr Professionalität für die auf Zufall und Beliebigkeit basierende Zusammenarbeit mit Ganztagschule genutzt.</p> | <p>Sollte Schule Ressourcen der Jugendarbeit gezielt einfordern, übersteht Jugendarbeit diese politisch ausgelöste Dynamik nur, wenn sie fachlich darauf sehr gut vorbereitet ist, was Fachkräfte vor Ort noch nicht antizipiert haben.</p> <p>Die nach 16/17.00 Uhr reklamierte Existenzberechtigung von Einrichtungen der Jugendarbeit wird bei einem Rückgang von Besucherinnen und Besuchern in dieser als "neue Vorbereitungszeit" bewerteten Öffnungszeit zur Entwicklung von mehr Professionalität für die auf Zufall und Beliebigkeit basierende Zusammenarbeit mit Ganztagschule genutzt.</p> | |
| <p>Red K 364 zu 4 Folgen auf Kernbereiche Rückgang der Nutzerzahlen und der Frequentierung offener Angebote. Weitere Einsparungen in der Kinder- und Jugendarbeit. (die mittel- oder langfristig kostspielige Folgemaßnahmen der Jugend-</p> | <p>Rückgang der Nutzung offener Angeboten und Einsparungen in der Kinder- und Jugendarbeit, die später kostspielige Folgemaßnahmen in anderen Stellen der Jugendhilfe oder der Justiz induzie-</p> | <p>Rückgang der Inanspruchnahme und Einsparungen induzieren Folgekosten in andern Feldern der Jugendhilfe oder Justiz</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| hilfe oder Justiz induzieren) | ren. | |
| R K 384 zu 4, Folgen auf Kernbereiche Wenn freizeitgestaltende Jugendarbeit sich profiliert, wird sie durch die Zusammenarbeit "nicht untergehen". (Angst doch "unterzugehen", sich anzustrengen C.H.) | Profilierte freizeitgestaltende Jugendarbeit wird durch die Zusammenarbeit "nicht untergehen". | Professionell freizeitgestaltende Kinder- und Jugendarbeit hat Perspektive, auch in der Zusammenarbeit mit der Ganztagschule. |
| R K 404 zu 4 Folgen auf Kernbereiche Jugendeinrichtungen müssen sich weiterhin spezialisieren, um zu bestehen. Einrichtungen werden anderen Gruppen zur Verfügung gestellt (Vereinen, Verbänden, Alten usw.). Fachkräfte werden als Feuerwehr zur Problembehandlung eingesetzt, solange Arbeitsverträge bestehen. Jugendarbeit gilt als freiwillige Leistung. | Jugendarbeit gilt als freiwillige Leistung, daher müssen sich Einrichtungen spezialisieren, um zu bestehen, ansonsten werden die Immobilien anderen Nutzungen zugeführt und die Fachkräfte in sozialen Brennpunkten eingesetzt, solange Arbeitsverträge bestehen. | Jugendarbeit gilt als freiwillige Leistung, daher müssen sich Einrichtungen spezialisieren, um zu bestehen, ansonsten werden die Immobilien anderen Nutzungen zugeführt und die Fachkräfte in sozialen Brennpunkten eingesetzt, solange Arbeitsverträge bestehen. |
| R K 424 zu 4 Auswirkungen Besucherzahlen werden zurückgehen, Einrichtungen werden schließen. Für beide Institutionen gilt, sich neu zu justieren. Schule verfügt nicht über Kompetenzen zur Gestaltung des Nachmittags. | Besucherzahlen gehen zurück, Einrichtungen schließen. Es gilt sich neu zu justieren. Schule verfügt nicht über Kompetenzen zur Gestaltung des Nachmittags. | Als Folge zurückgehender Besucherzahlen schließen Einrichtungen. Das Verhältnis von Schule und Jugendarbeit muss vor dem Hintergrund der fehlenden Kompetenz von Schule, den Ganzttag allein zu gestalten, neu justiert werden. |
| R K 444 zu 4 Auswirkungen[...] Weniger Kinder in kommunalen und verbandlichen Aktivitäten. Der Jugendarbeit gelingt ein Bekanntmachen der Möglichkeiten der Jugendarbeit. Schüler/Jugendliche entwickeln Interesse an Mitbestimmungen. | Weniger Kinder in kommunalen und verbandlichen Aktivitäten. Gelingt der Jugendarbeit ein Bekanntmachen der Möglichkeiten der Jugendarbeit, Entwickeln Schüler/Jugendliche Interesse an Mitbestimmung | Weniger Kinder in kommunalen und verbandlichen Aktivitäten. Gelingt der Jugendarbeit ein Bekanntmachen der Möglichkeiten der Jugendarbeit, entwickeln Schüler/Jugendliche Interesse an Mitbestimmung. |

Abstraktion/Zusammenfassung

Aufgrund des fehlenden Zeitbudgets bei Kindern und Jugendlichen kommt es zu weniger Inanspruchnahme von Angeboten in kommunalen und verbandlichen Aktivitäten der Jugendarbeit. In Folge von Einschränkung der Angebote entfällt die Vermischung verschiedener ethnischer Gruppen und es entwickeln sich monokulturelle Milieus in Einrichtungen der Jugendarbeit. Zurückgehende Besucherzahlen führen zur Schließung von Einrichtungen. Da Kinder- und Jugendarbeit in der stadtpolitischen Öffentlichkeit als freiwillige Leistung gilt, wird befürchtet, dass die Immobilien anderen Nutzungen zugeführt und die Fachkräfte in sozialen Brennpunkten eingesetzt werden, solange Arbeitsverträge bestehen. Diese Einsparungen verursachen Folgekosten in andern Feldern der Jugendhilfe. Vor diesem Hintergrund wird Kinder- und Jugendarbeit das Verhältnis zur Schule neu justieren. Da Schule ohne Partner den Ganzttag allein nicht gestalten kann, hat Jugendarbeit gute Chancen, sich durch Spezialisierung auf die Zusammenarbeit mit Ganztagschule erfolgreich einzustellen. Sollte Schule Ressourcen der Jugendarbeit gezielt einfordern, übersteht Jugendarbeit die damit einhergehende politisch ausgelöste

Dynamik nur, wenn sie darauf fachlich sehr gut vorbereitet ist. Nur eine wirksame Kinder- und Jugendarbeit hat die Chance auf eine Perspektive.

8.2.4.3 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH

| Personengruppe: Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH-Experten | | |
|--|--|---|
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| Reduktion Kategorie 5 zu (4) Folgen auf die Kernbereiche Jugendarbeit muss ein Segment ausdifferenzierter Dienstleistung für die Zusammenarbeit mit Schule ausprägen. | Jugendarbeit muss Segment ausdifferenzierter Dienstleistung für die Zusammenarbeit mit Schule ausprägen. | Segment ausdifferenzierter Dienstleistung für Zusammenarbeit mit Schule ausprägen. |
| Reduktion Kategorie 6 zu (4) Folgen auf die Kernbereiche Existenz sowohl der Offenen Arbeit als auch der Jugendverbandsarbeit auf niedrigerem Finanzniveau <u>und</u> die Beteiligung an Bildungslandschaften als Gegenmodell zur Vereinnahmung im Schulkontext. | Existenz der Offenen Arbeit und Jugendverbandsarbeit auf niedrigerem Finanzniveau. Beteiligung an Bildungslandschaften als Gegenmodell zur Vereinnahmung im Schulkontext. | Existenz der Jugendarbeit auf niedrigerem Finanzniveau. Präferenz für Bildungslandschaften als Gegenmodell zur Vereinnahmung im Schulkontext. |
| Reduktion K 17 zu (4) Folgen auf Kernbereiche knapperes Zeitbudget der Adressaten, Verlagerung von Inanspruchnahme von Angeboten aus Freizeit in Schule, Ressourcengewinn für Verbände und Einrichtungen und höhere Absicherung und Statusgewinn sowie erhebliche Gewinne für die Kinder selbst | knapperes Zeitbudget der Adressaten, Verlagerung und Inanspruchnahme von Angeboten aus Freizeit in Schule, Ressourcengewinn für Verbände und Einrichtungen, höhere Absicherung und Statusgewinn sowie erhebliche Gewinne für die Kinder selbst | knapperes Zeitbudget, Verlagerung und Inanspruchnahme von Angeboten in Schule, Ressourcengewinn und höhere Absicherung und Statusgewinn für Verbände und Einrichtungen, erhebliche Gewinne für die Kinder selbst |
| Reduktion Kategorie 35 zu (4) Folgen auf die Kernbereiche Einfluss zur Mitgestaltung von Jugendarbeit wird geringer | Einfluss von Jugendarbeit zur Mitgestaltung wird geringer | Einfluss von Jugendarbeit zur Mitgestaltung wird geringer |
| R K 45 zu (4) Folgen für die Kernbereiche Lerneinbußen durch Wegbleiben, Standortbestimmung ist erforderlich | Lerneinbußen durch Wegbleiben, Standortbestimmung ist erforderlich | Verlust non-formaler Bildungsqualität, neue Standortbestimmung erforderlich |
| Reduktion Kat. 53 zu (4) Folgen auf die Kernbereiche Druck zur Kooperation mit GTS, nachlassendes öffentliches Interesse und finanzielle Einbußen | Druck zur Kooperation mit GTS, nachlassendes öffentliches Interesse und finanzielle Einbußen | Druck zur Kooperation, nachlassendes öffentliches Interesse, finanzielle Einbußen |
| R K 58 zu (4) Folgen für Kernbereich Jugendarbeit Der Einbezug von Sport, Kunstschulen, Musikschulen in GTS fördert außerschulische Bildungsoptionen | Einbezug von Sport, Kunstschulen, Musikschulen in GTS fördert außerschulische Bildungsoptionen | Einbezug von Sport, Kunstschulen, Musikschulen in GTS fördert außerschulische Bildungsoptionen |
| R K 66 zu (4) Folgen für die Kernbereiche [...] Durch die Konkurrenz zur GTS erhält Jugendarbeit neue Impulse. | neue Impulse für Jugendarbeit durch Konkurrenz zur GTS | neue Impulse für Jugendarbeit durch GTS |
| R K 73 zu (4) Folgen Zeitfenster ändern sich zum Nachteil der Jugendarbeit | Zeitfenster ändern sich zum Nachteil der Jugendarbeit | Durch neue Zeitfenster Nachteil für Jugendarbeit |
| R K 81 zu (4) Jugendarbeit wird innerhalb der Jugendhilfe zur Ressource un- | Jugendarbeit wird innerhalb der Jugendhilfe zur Ressource un- | Jugendarbeit diffundiert in andere Felder der Jugendhilfe |

| | | |
|--|--|---|
| geahnten Ausmaßes | geahnten Ausmaßes | |
| R Kat 88 zu (4) Folgen auf Kernbereiche Neue Vernetzungen ermöglichen spezielle Angebote in den weniger genutzten Räumen der Kinder- und Jugendarbeit. | Vernetzungen ermöglichen spezielle Angebote in den weniger genutzten Räumen der Kinder- und Jugendarbeit. | Räumliche Ressourcen für andere Nutzungen |
| R K 95 zu (4) Folgen für Kernbereiche Um nicht im Wettbewerb mit politisch höher priorisierten Handlungsfeldern wie der GTS und frühkindlichen Bildung bspw. zerrieben zu werden oder mangels Ausstattung und in Folge wenig attraktiver Angebote in die Bedeutungslosigkeit abzurutschen, muss Jugendarbeit ihr Angebotsprofil klar und konzentriert strukturieren; der Wettbewerb mit kommerziellen Anbietern ist nur schwer zu gewinnen. | Wettbewerb mit politisch höher priorisierten Handlungsfeldern wie GTS und frühkindliche Bildung zwingt Jugendarbeit zu klar konzentriertem und strukturiertem Angebotsprofil, um in Folge wenig attraktiver Angebote nicht in die Bedeutungslosigkeit abzurutschen; der Wettbewerb mit kommerziellen Anbietern ist nur schwer zu gewinnen. | Wettbewerb mit politisch höher priorisierten Handlungsfeldern wie GTS und frühkindliche Bildung zwingt Jugendarbeit zu klar konzentriertem und strukturiertem Angebotsprofil, um in Folge wenig attraktiver Angebote nicht in die Bedeutungslosigkeit abzurutschen; der Wettbewerb mit kommerziellen Anbietern ist nur schwer zu gewinnen. |
| R K 104 zu (4) Folgen für Kernbereich Jugendarbeit Jugendarbeit muss als Teil der Jugendhilfe mitwirken. | Jugendarbeit hat als Teil der Jugendhilfe Mitwirkungspflicht | Jugendarbeit hat als Teil der Jugendhilfe Mitwirkungspflicht |
| R K 111 zu 4 Ressourcenverknappung, Verlust von Standards und Benachteiligung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen bzw. ein Anrennen aus der Position des schwächeren Partners in der GTS über viele Jahre hinweg. | Ressourcenverknappung, Verlust von Standards und Benachteiligung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen, ein Anrennen aus der Position des schwächeren Partners in der GTS | Ressourcenverknappung, Verlust von Standards und Benachteiligung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen, ein Anrennen aus der Position des schwächeren Partners in der GTS |
| R K 120 zu 4 Folgen auf Kernbereiche Jugendarbeit wird nachrangig gegenüber anderen Handlungskonzepten, wenn sie nicht in die Ganztagsbildung mit Schule "einsteigt". Nur die sozialkulturellen Handlungsansätze der Jugendarbeit haben eine reelle Chance, zu "überleben" | Gegenüber anderen Handlungskonzepten wird Jugendarbeit nachrangig, wenn sie nicht in die Ganztagsbildung mit Schule "einsteigt". Nur die sozialkulturellen Handlungsansätze der Jugendarbeit haben eine reelle Chance, zu "überleben" | Bedeutungsverlust der Jugendarbeit nur durch Zweigleisigkeit aufzuhalten: Kooperation mit GTS und sozialkulturelle Akzentuierung der Arbeit |
| R K 128 zu 4 Folgen auf Kernbereiche Vereinnahmung in der GTS führt zu einem niedrigen professionellen Niveau und zu einer Verringerung von Möglichkeiten nach der Schule z.B. zu Pfadfindern, zum Sport zu gehen oder sich an anderen Freizeitbeschäftigungen zu beteiligen. | Vereinnahmung in der GTS senkt professionelles Niveau und verringert Beteiligung bei z.B. Pfadfindern, im Sport oder anderen Freizeitbeschäftigungen nach der Schule. | Vereinnahmung in der GTS senkt professionelles Niveau und verringert Beteiligung an anderen Freizeitbeschäftigungen nach der Schule. |
| R K 135 zu 4 Folgen Zuständigkeiten der Jugendarbeit und Kooperationspartner neu definieren. | Zuständigkeiten der Jugendarbeit und Kooperationspartner neu definieren. | Neu Positionsbestimmung aller Beteiligten erforderlich |

Abstraktion/Zusammenfassung

Mit der Einführung der Ganztagschule wird die Existenz der Jugendarbeit auf niedrigerem Niveau forciert. Sie gerät in den Sog der Kooperationsverpflichtung, erfährt nachlassendes öffentliches Interesse und finanzielle Einbußen. Neue Zeitfenster benachteiligen die Jugendarbeit, ihre Angebote zu platzieren. Ihr Einfluss zur Mitgestaltung wird geringer – bis hin zu der Vorstellung, in anderen Feldern der Jugendhilfe aufzugehen und ihre räumlichen Ressourcen für andere Nutzungen zur Verfügung zu stellen. Dieser Verlust jugendarbeiterischer Bildungsqualität, erfordert neue Standort- und Positionsbe-

stimmung aller Beteiligten im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit. Hierbei gibt es eine Präferenz, sich als Gegenmodell zur Vereinnahmung im Schulkontext und Teil kommunaler Bildungslandschaften zu definieren. Der Bedeutungsverlust der Jugendarbeit ist nur durch eine Doppelstrategie aufzuhalten: Kooperation mit Ganztagschule und soziokulturelle Akzentuierung der Arbeit in den Einrichtungen. Jugendarbeit ist als Teil der Jugendhilfe zur Mitwirkung an der Gestaltung von Ganztagschule verpflichtet. Bestenfalls kommt es dadurch zu einem Ressourcengewinn und zu höherer Absicherung sowie Statusgewinn für Verbände und Einrichtungen der Jugendarbeit.³⁴ Dazu sollte sie im Rahmen ihrer sozialräumlichen Orientierung ein Segment ausdifferenzierter Dienstleistung für die Zusammenarbeit ausprägen. Sonst gerät sie in eine Situation des Anrennens aus der Position des schwächeren Partners in der Ganztagschule. Gerade weil sie im Wettbewerb mit politisch höher priorisierten Handlungsfeldern wie frühkindlicher Bildung, aber auch mit der Entwicklung von Ganztagschule selbst, steht, ist sie besonders gefordert, sich in ihrem Angebotsprofil klar, konzentriert und strukturiert einzumischen. Andernfalls droht in Folge weniger attraktiver Angebote die Perspektive des Abrutschens in die Bedeutungslosigkeit. Ungewollt würde sie so einen Beitrag zur Verringerung von Bildungschancen für Kinder und Jugendlichen leisten. Auch mit kommerziellen Anbietern befindet sich Jugendarbeit im Wettbewerb, was dazu führt, dass sie mit ihren Leistungen insbesondere benachteiligte Kinder und Jugendliche erreicht. Durch die Verlagerung und Inanspruchnahme von Angeboten in die Ganztagschule verfügen Kinder und Jugendliche über ein knapperes Zeitbudget zur Beteiligung z.B. bei Pfadfindern, am Sport oder an anderen Freizeitbeschäftigungen nach der Schule. Inwieweit der Einbezug von Sport, Kunstschulen, Musikschulen in Ganztagschule diese außerschulischen Bildungsoptionen vollends kompensiert, bleibt abzuwarten.

8.2.4.4 Horizontale Auswertung der Deskription über alle Personengruppen zur Frage (4)

| | |
|---------------------|---|
| Kernaussagen | <p>Auswirkungen auf Kernbereiche der Jugendarbeit</p> <p>Kernkategorie: Machtdimension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ganztagschule bewirkt Existenz der Jugendarbeit auf niedrigem Niveau mit Bedeutungsverlust in der Öffentlichkeit und Geldeinbußen. |
|---------------------|---|

³⁴ Ob sich Gewinne für Kinder und Jugendliche selbst ergeben, wäre zu einem späteren Zeitpunkt zu überprüfen.

- Jugendarbeit wird als Teil der Jugendhilfe in die Ganztagschule involviert.

Kernkategorie: Brüchigkeit im Handlungsfeld

- Benachteiligten Gruppen wird der Zugang zur offenen Jugendarbeit erschwert.
- Aufgrund des fehlenden Zeitbudgets bei Kindern und Jugendlichen kommt es zu weniger Inanspruchnahme von Angeboten in kommunalen und verbandlichen Aktivitäten der Jugendarbeit. Zurückgehende Besucherzahlen führen zur Schließung von Einrichtungen. Mindestens ist eine Verlegung der Aktionszeiten erforderlich.

Kernkategorie: Weiterbildungsdimension

- Ihre Existenz ist nur über eine hohe Fachlichkeit (als starker Partner) zu sichern.
- Kinder- und Jugendarbeit muss sich neu justieren: Spezialisierung in Richtung Zusammenarbeit und Profilierung als Teil der kommunalen Bildungslandschaft.

Kernkategorie: Verständigungsdimension

- Der politischen Schwerpunktsetzung einer Betreuungsarbeit von Kindern ist als Gegenposition eine offensive Kommunikation über die Bedeutung und Fähigkeiten der Jugendarbeit entgegenzusetzen.
- Der Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung ist eine neue Trias von politischer Öffentlichkeit, guter Forschung und Evaluation sowie überzeugender Praxis der Jugendarbeit entgegenzusetzen.
- Chancen nutzen durch Verarbeitung von Impulsen aus dem Sozialraum.
- Je nach pro- oder antizyklischer Bewertung der Krisenindikatoren der Jugendarbeit durch kommunalpolitische Entscheidungen, eröffnen sich Jugendarbeit unterschiedliche Perspektiven:
 - Prozyklische Wertung führt wegen Diffusion in "Häuser des Lernens" mit teiloffenen Angeboten.
 - Antizyklische Wertung führt zur weiteren Förderung von Jugendarbeit, ohne diese von der Qualität der Kooperation mit Schule abhängig zu machen.

8.2.5 Der Kinder- und Jugendarbeit gelingt das Profil als Kompetenzpartner

8.2.5.1 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Verwaltung, Ämter, Freiberufliche

Der Kinder- und Jugendarbeit gelingt es, sich als Kompetenzpartner zu profilieren, wenn ...

| Personengruppe: Verwaltung, LJ-Ämter, freiberufliche Experten | 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
|---|---|---|---------------------------------|
| R K 205 zu 5 Kompetenzpartnerschaft Der Bedeutungszuwachs steigt. <i>Freien und kirchlichen Trägern gelingt die Darstellung dessen, was sie tun, kompetenter.</i> | der Bedeutungszuwachs steigt. <i>Freien und kirchlichen Trägern gelingt die Darstellung dessen, was sie tun, kompetenter.</i> | ... der Bedeutungszuwachs steigt. Freien und kirchlichen Trägern gelingt die Darstellung dessen, was sie tun, kompetenter. | |
| R K 215 zu 5 Kompetenzpartnerschaft das klare und abgegrenzte Profil und die Wahrung einer hohen Qualität in der Arbeit erfolgt. | klares und abgegrenztes Profil und eine hohe Qualität der Arbeit durchgehalten wird. | ... klares und abgegrenztes Profil und hoher Qualitätsstandard gehalten werden. | |
| R K 225 zu 5 Kompetenzpartnerschaft <i>Freie Träger sind im Vorteil bei der Entwicklung von Kompetenzpartnerschaft, Sie können flexibler reagieren.</i> | <i>Freie Träger sind im Vorteil bei der Entwicklung von Kompetenzpartnerschaft, sie können flexibler reagieren.</i> | ... sie flexibel auf Anforderungen reagieren kann. Freie Träger sind bei der Entwicklung von Kompetenzpartnerschaft im Vorteil. sie können flexibler reagieren. | |
| R K 235 zu 5 Kompetenzpartnerschaft Jugendarbeit weniger bedeutsam als andere Bereiche der Jugendhilfe, Jugendarbeit muss sich zur Profilierung auf ihre Stärken besinnen und mit allen Akteuren kommunizieren. <i>Freie Träger sind im Vorteil</i> | Jugendarbeit weniger bedeutsam als andere Bereiche der Jugendhilfe, sie muss sich zur Profilierung auf ihre Stärken besinnen und mit allen Akteuren kommunizieren. <i>Freie Träger sind im Vorteil</i> | ... sie sich auf ihre Stärken besinnt und mit allen Akteuren kommuniziert. Freie Träger sind im Vorteil. | |
| R K 245 zu 5 Kompetenzpartnerschaft ... es der Jugendarbeit gelingt, die Trias von politischer Öffentlichkeit, Forschung und Evaluation sowie guter Praxis zu etablieren. <i>Die Jugendverbände drohen als kostengünstige Betreuungs- und Ergänzungsangebote (Ehrenamtlichkeit) zu verflachen.</i> | ... es ihr gelingt, die Trias von politischer Öffentlichkeit, Forschung, guter Praxis und Evaluation zu etablieren. <i>Jugendverbände drohen als kostengünstige Betreuungs- und Ergänzungsangebote (Ehrenamtlichkeit) zu verflachen.</i> | ... es ihr gelingt, die Trias von politischer Öffentlichkeit, Forschung, guter Praxis und Evaluation zu etablieren. Jugendverbände drohen als kostengünstige Betreuungs- und Ergänzungsangebote (Ehrenamtlichkeit) zu verflachen. | |
| R K 255 zu 5 Kompetenzpartnerschaft Zur Erreichung der Kompetenzpartnerschaft ist die Trägerschaft nicht von Bedeutung. Es kommt auf fachspezifische, inhaltliche und organisatorische Parameter an. Kinder- und Jugendarbeit muss ihre Profession generell und mit mehr Selbstbewusstsein kommunizieren. | Kinder- und Jugendarbeit muss ihre Profession generell und mit mehr Selbstbewusstsein kommunizieren. <i>Zur Erreichung der Kompetenzpartnerschaft ist die Trägerschaft nicht von Bedeutung. Es kommt auf fachspezifische, inhaltliche und organisatorische Parameter an.</i> | ... ihre Profession generell und mit mehr Selbstbewusstsein kommuniziert. Die Trägerschaft ist nicht von Bedeutung, es kommt auf fachspezifische, inhaltliche und organisatorische Parameter an. | |

| | | |
|---|---|--|
| R K 265 zu 5 Kompetenzpartnerschaft ... vor allem Jugendliche auch außerschulische Kontakte und Freizeitaktivitäten wünschen. Kompetenzpartnerschaft außerhalb der Schule bleibt dann erhalten | ... Jugendliche auch außerschulische Freizeitaktivitäten und Kontakte wünschen. Kompetenzpartnerschaft außerhalb der Schule bleibt dann erhalten | ... außerhalb der Schule weiterhin entsprechende Jugendarbeitsaktivitäten stattfinden |
| R K 275 zu 5 Kompetenzpartnerschaft es gelingt, Bildungs- und Freizeitprofil zu schärfen und nach außen deutlich zu kommunizieren. Es spricht jedoch vieles dafür, dass auch eine gut profilierte Offene Arbeit Teil der Institution Schule wird. Das bringt Nachteile, aber auch viele Vorteile für die pädagogische Arbeit an Schule mit sich. <i>Vorteile für die freie Seite der Trägerlandschaft.</i> | ... es gelingt, Bildungs- und Freizeitprofil zu schärfen und zu kommunizieren, was offensichtlich auch dazu führt, dass Jugendarbeit Teil der Institution Schule wird und neben wenigen Nachteilen insbesondere viele Vorteile für die pädagogische Arbeit an Schule bringt. <i>Vorteile für die freie Seite der Trägerlandschaft.</i> | ... es gelingt, Bildungs- und Freizeitprofil zu schärfen und zu kommunizieren. Jugendarbeit wird Teil der Institution Schule, was neben wenigen Nachteilen insbesondere viele Vorteile für die pädagogische Arbeit an Schule hervorbringt. Vorteile für die freie Seite der Trägerlandschaft. |
| R K 285 zu 5 Kompetenzpartnerschaft und freie Träger <i>Freie Träger besitzen mehr Flexibilität und können schneller agieren.</i> | <i>Freie Träger besitzen mehr Flexibilität und können schneller agieren.</i> | Freie Träger besitzen mehr Flexibilität und können schneller agieren. |

Abstraktion/Zusammenarbeit

Der Kinder- und Jugendarbeit gelingt die Kompetenzpartnerschaft und damit Anreicherung der pädagogischen und bildungsbezogenen Arbeit an Schule, wenn sie ihre Bedeutung im Rahmen eines klaren und abgegrenzten Profils steigert, hohe Qualitätsstandards realisiert und Anforderungen flexibel einbezieht. Dazu ist es erforderlich, ihre Stärken und ihre Profession generell und mit mehr Selbstbewusstsein mit allen Akteuren im Sozialraum zu kommunizieren. Darüber hinaus ist die Trias „der Herstellung politischer Öffentlichkeit, Einbezug der Forschung sowie guter Praxis und Evaluation“ zu etablieren. Es sind Zweifel berechtigt, ob durch selbstbewusstes Handeln allein zu verhindern ist, dass Jugendarbeit Teil der Institution Schule wird. Deshalb bleibt unverzichtbar, auch weiterhin außerhalb der Schule entsprechende Jugendarbeitsaktivitäten anzubieten. Fachspezifische, inhaltliche und organisatorische Parameter sind zur Erlangung der Kompetenzpartnerschaft ausschlaggebender als die Trägerschaft. Allerdings wird freien Trägern nachgesagt, dass sie flexibler agieren und ihnen ihre Darstellung dessen, was sie tun, kompetenter gelingt. Im Kontext ihres Engagements in der Ganztagschule droht ihnen eine Verflachung der Bedeutung als kostengünstiger Dienstleister für Betreuungs- und Ergänzungsangebote.

8.2.5.2 Reduktion und Abstraktion Personengruppe StadtjugendpflegerInnen, PraxisexpertInnen

Der Kinder- und Jugendarbeit gelingt es, sich als Kompetenzpartner zu profilieren, wenn ...

| Personengruppe: Stadtjugendpfleger, Praxisexperten | 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
|--|--|--|---------------------------------|
| <p>R K 305 zu Kompetenzpartnerschaft Jugendhilfe sollte Lobbytum von Schule nutzen, um sich zu behaupten und vor Ort weiter etabliert zu bleiben.</p> <p><i>Kein Vorteil für freie Träger, hängt vom Engagement und der Qualifikation der Fachkräfte ab.</i></p> | <p>Jugendhilfe Lobbytum von Schule nutzt, um sich zu behaupten und weiter etabliert zu bleiben.</p> <p><i>Kein Vorteil für freie Träger, hängt vom Engagement und der Qualifikation der Fachkräfte ab.</i></p> | <p>... Jugendhilfe Lobbytum von Schule nutzt</p> <p>Kein Vorteil für freie Träger, weil Qualifikation und Engagement der Fachkräfte bestimmend sind.</p> | |
| <p>R K 325 zu 5 Kompetenzpartnerschaft Finanzierung kommunaler Einrichtungen wird hinterfragt (Reduzierung, Verlagerung).</p> | <p>... weiterhin finanziert wird und es zu keiner Reduzierung und Verlagerung kommt.</p> | <p>... weiterhin finanziert wird und es zu keiner Reduzierung kommt.</p> | |
| <p>R K 345 zu 5 Kompetenzpartnerschaft Kompetenzpartnerschaft gelingt, wenn Fachkräfte gut ausgebildet sind und auf die komplexe Struktur der Ganztagschule reagieren können.</p> <p><i>Freier Träger verfügen über besser qualifiziertes Personal, haben davon aber weniger. Ihre Expansionsbestrebungen gelingen nur, wenn eine öffentliche Förderung erfolgt.</i></p> | <p>wenn Fachkräfte gut ausgebildet sind und auf die komplexe Struktur der Ganztagschule reagieren können.</p> <p><i>Freier Träger verfügen über besser qualifiziertes Personal, haben davon aber weniger. Ihre Expansionsbestrebungen gelingen nur, wenn eine öffentliche Förderung erfolgt.</i></p> | <p>... Fachkräfte gut ausgebildet auf die komplexe Struktur der Ganztagschule reagieren können.</p> <p>Freier Träger sind von öffentlicher Förderung alimentiert</p> | |
| <p>R K 356 zu 6, Kompetenzpartnerschaft ... wenn hoher Grad an Professionalität eingebracht wird.</p> <p><i>Freie Träger sind nicht bevorteilt, sie arbeiten mit Ehrenamtlichen und verfügen über weniger personelle und finanzielle Ressourcen.</i></p> | <p>... wenn hoher Grad an Professionalität eingebracht wird.</p> <p><i>Freie Träger arbeiten mit Ehrenamtlichen und verfügen über weniger personelle und finanzielle Ressourcen.</i></p> | <p>... wenn hoher Grad an Professionalität eingebracht wird.</p> <p>Freie Träger arbeiten mit Ehrenamtlichen und verfügen über weniger personelle und finanzielle Ressourcen.</p> | |
| <p>R K 385 zu 5, Kompetenzpartnerschaft Kompetenzpartnerschaft gelingt, wenn Jugendpflege imagerträchtig arbeitet</p> | <p>... Jugendpflege imagerträchtig arbeitet</p> | <p>... Jugendarbeit an ihrem Image arbeitet</p> | |
| <p>R K 405 zu 5 Kompetenzpartnerschaft [...] Kompetenzpartnerschaft gelingt nicht, freie Träger nicht im Vorteil</p> | <p>Kompetenzpartnerschaft gelingt nicht, <i>freie Träger nicht im Vorteil</i></p> | <p>Kompetenzpartnerschaft gelingt nicht, freie Träger nicht im Vorteil</p> | |
| <p>R K 425 zu 5 Kompetenzpartnerschaft Sportvereine und freie Träger werden die gleichen Probleme wie die Offene Kinder- und Jugendarbeit bekommen.</p> <p>Um den Nachmittagsbereich abdecken zu können ist Ganztagschule auf Kompetenzpartnerschaft mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit angewiesen.</p> | <p>... Ganztagschule den Nachmittag nicht allein gestalten kann. Dann ist sie auf Kompetenzpartnerschaft mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit angewiesen.</p> <p><i>Sportvereine und freie Träger werden die gleichen Probleme wie die Offene Kinder- und Jugendarbeit bekommen.</i></p> | <p>... Ganztagschule den Nachmittag nicht allein gestalten kann. Dann ist sie auf Kompetenzpartnerschaft mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit angewiesen.</p> <p>Sportvereine und freie Träger werden die gleichen Probleme wie die Offene Kinder- und Jugendarbeit bekommen.</p> | |

| | | |
|---|--|---|
| R K 445 zu 5 Kompetenzpartnerschaft .. Kompetenzpartnerschaft gelingt nicht auf der Strukturebene, sie gelingt auf der operativen Ebene | Kompetenzpartnerschaft gelingt nicht auf der Strukturebene, sie gelingt auf der operativen Ebene | ... die operativen Ebene bedient wird. Kompetenzpartnerschaft gelingt auf der Strukturebene nicht. |
|---|--|---|

Abstraktion/Zusammenfassung

Kompetenzpartnerschaft gelingt, wenn Fachkräfte der Jugendarbeit gut ausgebildet auf der operativen Ebene auf die komplexe Struktur der Ganztagschule reagieren können. Dafür müssen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung stehen. In diesen Prozess ist ein hoher Standard an Professionalität einzubringen. Die Jugendarbeit gewinnt hierbei durch das höhere Ansehen der Schule, riskiert aber, von Schule vereinnahmt zu werden. Ganztagschule kann den Nachmittag nicht allein gestalten. Sie ist auf Kompetenzpartnerschaft angewiesen, was allerdings nicht dazu führt, Kompetenzpartnerschaft auf der Strukturebene zuzulassen. Freie Träger sind bei der Erlangung von Kompetenzpartnerschaft nicht im Vorteil, weil Qualifikation und Engagement der Fachkräfte hierbei bestimmend sind. Außerdem verfügen sie über weniger personelle und finanzielle Ressourcen. Der Einsatz ehrenamtlicher Kräfte wird langfristig nicht durchzuhalten sein.

8.2.5.3 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH

Der Kinder- und Jugendarbeit gelingt es, sich als Kompetenzpartner zu profilieren, wenn ...

| | | |
|---|--|---|
| Personengruppe: Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH-Experten | | |
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Merkmale |
| R Kategorie 7 zu (5) Kompetenzpartnerschaft Für Kompetenzpartnerschaft ist die Herausbildung ausdifferenzierter Dienstleistungssegmente als Beitrag zur kommunalen Bildungslandschaft von Bedeutung. <i>Dieses Ziel, so ist zu vermuten, wird nicht allein freien Trägern überlassen (Beibehaltung der Jugendarbeit in öffentlicher Trägerschaft).</i> Es kommt darauf an, gemeinsame Gremien für Planung und Durchführung und Abstimmungen auf der operativen Ebene einzurichten. | gemeinsame Gremien für Planung und Durchführung und Abstimmungen auf der operativen Ebene eingerichtet werden und die Herausbildung ausdifferenzierter Dienstleistungssegmente als Beitrag zur kommunalen Bildungslandschaft erfolgt sind. <i>Dieses Ziel wird nicht allein freien Trägern überlassen (Beibehaltung der Jugendarbeit in öffentlicher Trägerschaft).</i> | ... gemeinsame Gremien für Planung, Durchführung und Abstimmungen auf der operativen Ebene eingerichtet und die Herausbildung ausdifferenzierter Dienstleistungssegmente als Beitrag zur kommunalen Bildungslandschaft erfolgt sind. Es bleibt bei der Beibehaltung der Jugendarbeit in öffentlicher Trägerschaft. |
| R Kategorie 26 zu (5) Kompetenzpartnerschaft Handlungsfähigkeit durch Handlungsformen (Gremien?) für die | Handlungsfähigkeit durch Handlungsformen (Gremien) für die Realisierung von Handlungskonzepten | ... Handlungsfähigkeit durch gemeinsame Gremien für die Realisierung von Handlungskonzepten |

| | | |
|---|---|--|
| Realisierung von Handlungskonzepten herstellen. | hergestellt sind | hergestellt ist. |
| R K 36 zu (5) Gelingt Kompetenzpartnerschaft Die Erreichung der Kompetenzpartnerschaft der Jugendarbeit aller Träger ist noch nicht entschieden. | Die Erreichung der Kompetenzpartnerschaft der Jugendarbeit aller Träger ist noch nicht entschieden. | Erreichung der Kompetenzpartnerschaft der Jugendarbeit aller Träger ist noch nicht entschieden. |
| R K 46 zu Kompetenzpartnerschaft Finanzielle Absicherung und Kontinuitätssicherung ermöglicht Kompetenzpartnerschaft | Finanzielle Absicherung und Kontinuität gesichert ist | ... finanzielle Absicherung und Kontinuität gesichert ist. |
| Red. Kat. 54 zu (5) Kompetenzpartnerschaft Der Jugendarbeit wird es nicht gelingen, sich als Kompetenzpartner zu profilieren | Der Jugendarbeit wird es nicht gelingen, sich als Kompetenzpartner zu profilieren | Jugendarbeit wird es nicht gelingen, sich als Kompetenzpartner zu profilieren |
| R K 58 zu (5) Kompetenzpartnerschaft Lokale Bedingungen beeinflussen die Entwicklungen zur Kompetenzpartnerschaft | Lokale Bedingungen beeinflussen die Entwicklungen | ... positive lokale Entwicklungen, Bedingungen geschaffen sind. |
| R K 67 zu (5) Kompetenzpartnerschaft Kompetenzpartnerschaft ist ungewiss. | Kompetenzpartnerschaft ist ungewiss. | Kompetenzpartnerschaft ist ungewiss. |
| R K 74 zu Kompetenzpartnerschaft Kompetenzpartnerschaft im Sinne des gemeinsamen Ganzen wird gelingen | Kompetenzpartnerschaft im Sinne des gemeinsamen Ganzen wird gelingen. | ... im Sinne des gemeinsamen Ganzen Entwicklungen eingeleitet werden. |
| R K 82 zu (5) Die Erreichung der Kompetenzpartnerschaft gelingt in Projekten und bei Dienstleistungsangeboten | Erreichung der Kompetenzpartnerschaft gelingt in Projekten und bei Dienstleistungsangeboten | gelingt projektbezogen und bei Dienstleistungsangeboten |
| R K 89 zu (5) Kompetenzpartnerschaft Kompetenzpartnerschaft durch professionelles Handeln und durch Imagegewinn "im Ganztage" | Kompetenzpartnerschaft durch professionelles Handeln und durch Imagegewinn "im Ganztage" | ... professionelles Handeln im Ganztage überzeugt wird. |
| Reduktion K 96 zu 5 Kompetenzpartnerschaft Je nach Bedingung der handelnden Akteure | Je nach Bedingung der handelnden Akteure | ... die handelnden Akteure es ermöglichen |
| R K 105 zu (5) Kompetenzpartnerschaft Kompetenzpartnerschaft wird durch hochwertige Angebote erreicht, die konsequent sozialisatorisch begründet werden (professionelles Handeln). | Kompetenzpartnerschaft durch hochwertige Angebote möglich, die konsequent sozialisatorisch begründet werden (professionelles Handeln). | ... hochwertige, konsequent sozialisatorisch begründete, Angebote professionell integriert werden. |
| R K 112 zu 5 Kompetenzpartnerschaft Ob die Kompetenzpartnerschaft gelingt, kann noch nicht beurteilt werden. Differenzen (Ausspielen) schadet dem gesellschaftlichen Ziel der Schaffung einer Ganztagsbildung. <i>Freie Träger könnten sich eher ein Stück vom Kuchen abschneiden: die Kommunen übernehmen dann die Armut-Klientel.</i> | Ob die Kompetenzpartnerschaft gelingt, kann noch nicht beurteilt werden. Differenzen (Ausspielen) schadet dem gesellschaftlichen Ziel der Schaffung einer Ganztagsbildung. <i>Freie Träger könnten sich eher ein Stück vom Kuchen abschneiden: die Kommunen übernehmen dann die Armut-Klientel.</i> | ... Ganztagsbildung als gesellschaftliches Ziel gewollt ist. Gelingen kann noch nicht beurteilt werden. Freie Träger könnten sich eher ein Stück vom Kuchen abschneiden: die Kommunen übernehmen dann die Armut-Klientel. |
| R K 121 zu 5 Kompetenzpartnerschaft Gegenüber freien und kirchlichen Trägern ist die kommunale Jugendarbeit in Bezug auf die Kompetenzpartnerschaft im Nachteil. <i>Durch mehr Entscheidungsfreiheit liegt der Vorteil dort.</i> | Gegenüber freien und kirchlichen Trägern ist die kommunale Jugendarbeit in Bezug auf die Kompetenzpartnerschaft im Nachteil. <i>Durch mehr Entscheidungsfreiheit liegt der Vorteil dort.</i> | ... freie und kirchliche Träger es wollen. Durch mehr Entscheidungsfreiheit liegt der Vorteil dort. Die kommunale Jugendarbeit ist im Nachteil. |
| R K 129 zu 5 Kompetenzpartnerschaft Gleiche Augenhöhe herstellen. | Gleiche Augenhöhe herstellen. | ... gleiche Augenhöhe hergestellt ist. |
| R K 135 zu 5 | Zum Gelingen sind die gewachse- | ... gewachsene lokale Strukturen |

| | | |
|---|---|---|
| Zum Gelingen der Kompetenzpartnerschaft sind die je gewachsenen lokalen Strukturen und die Fachlichkeit aller Träger ausschlaggebend. | nen lokalen Strukturen und Fachlichkeit aller Träger ausschlaggebend. | und Fachlichkeit aller Träger es wollen. |
|---|---|---|

Abstraktion/Zusammenfassung

Eine Voraussetzung zum Gelingen von Kompetenzpartnerschaft zwischen Ganztagschule und Jugendarbeit ist die gesellschaftliche Anerkennung von Ganztagsbildung als gemeinsames Ziel von Schule und Jugendhilfe. Hierzu sind im Sinne eines gemeinsamen Ganzen weitreichende Entwicklungen insbesondere auf der lokalen Ebene zur Schaffung positiver Bedingungen einzuleiten. Gewachsene lokale Strukturen und ein hohes Maß an Fachlichkeit aller Träger sind hierbei bedeutend. Jugendarbeit überzeugt in diesem Kontext nur durch hochwertige, sozialisatorisch begründete Angebote und professionelle Haltung.

Eine weitere Voraussetzung sind gemeinsame Gremien von Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräften für Planung, Durchführung und Abstimmungen auf der operativen Ebene zur Herstellung und Herausbildung ausdifferenzierter Handlungskonzepte und Dienstleistungssegmente. Diese sind als Beiträge im Katalog kommunaler Bildungslandschaften auszuweisen und finanziell abgesichert zu verstetigen. Trotz des sich abzeichnenden verstärkten Engagements von Jugendarbeit an der Ganztagsbildung von Kindern und Jugendlichen - projektbezogen und bei Dienstleistungsangeboten - wird es Jugendarbeit nicht gelingen, sich strukturell als Kompetenzpartner zu profilieren und gleiche Augenhöhe herzustellen. Sie bleibt Juniorpartner.

Inwieweit die Kompetenzpartnerschaft zwischen der Jugendarbeit aller Träger und Schule herstellbar ist, ist noch nicht entschieden. Ihr Gelingen kann noch nicht beurteilt werden. Es ist zu vermuten, dass freie Träger durch mehr Entscheidungsfreiheit im Vorteil sind, „sich ein Stück vom Kuchen abzuschneiden“. Die kommunale Jugendarbeit übernimmt dann die Armut-Klientel.

8.2.5.4 Horizontale Auswertung der Deskription über alle Personengruppen zur Frage (5)

| | |
|---------------------|---|
| Kernaussagen | Der Kinder- und Jugendarbeit gelingt es, sich als Kompetenzpartner zu profilieren Kernkategorie: Weiterbildungsdimension |
|---------------------|---|

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Kinder- und Jugendarbeit gelingt Kompetenzpartnerschaft durch die Realisierung hoher Qualitätsstandards und durch ein abgegrenztes Profil gegenüber der Schule als Ort formaler Bildung. • Kinder- und Jugendarbeit muss die Trias „der Herstellung politischer Öffentlichkeit, Einbezug der Forschung sowie guter Praxis und Evaluation“ etablieren. <p>Kernkategorie: Machtdimension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinder- und Jugendarbeit bleibt trotz erhöhtem Engagement Juniorpartner, eine Integration ihrer Kompetenz in die Struktur „auf Augenhöhe“ der Ganztagschule wird ihr verwehrt. • Inwieweit freie Träger bei der Entwicklung von Kompetenzpartnerschaft bevorteilt sind, ist ambivalent zu beurteilen. • Freien Trägern droht eine Verflachung als kostengünstige Dienstleister für Betreuung und Ergänzungsanbieter. <p>Kernkategorie: Verständigungsdimension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine Voraussetzung sind gemeinsame Gremien von Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräften zur Herstellung und Herausbildung ausdifferenzierter Handlungskonzepte und Dienstleistungssegmente sowie die Anerkennung von Ganztagsbildung als gemeinsames Ziel. |
|--|--|

8.2.6 Überlebt die Kinder- und Jugendarbeit - Wird Schule das Jugendzentrum der Zukunft?

8.2.6.1 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Verwaltung, Ämter, Freiberufliche

Es geht auch „um das Überleben der Offenen Arbeit“, Schule wird (+) / wird nicht (-) das Jugendzentrum der Zukunft.

| | | |
|---|---|---|
| Personengruppe: Verwaltung, LJ-Ämter, freiberufliche Experten | | |
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 206 zu 6 Überleben [...] Um zu überleben ist die Frage nach den Bedarfen von Jugendlichen zu stellen und hierzu sind dann Strukturen anzupassen. | Bedarfe von Jugendlichen bestimmen erforderliche Strukturen | (-) Strukturen und Angebote bedarfsorientiert anpassen |
| R K 216 zu 6 Überleben | weil sich die Entwicklung einseitig in | Entwicklung verschiebt sich ein- |

| | | |
|--|--|---|
| Ein konsequent sozialraumorientiertes Konzept lässt Jugendarbeit sterben, weil sich die Entwicklung einseitig in Richtung Schule verschiebt. | Richtung Schule verschiebt und ein konsequent sozialraumorientiertes Konzept Jugendarbeit sterben lässt (Stadtteilschulen) | seitig in Richtung Schule. Ein konsequent sozialraumorientiertes Konzept (Stadtteilschulen) lässt Jugendarbeit sterben. |
| R K 226 zu 6 Schule als Jugendzentrum Nach dem die Jugendzentren "abgewirtschaftet" wurden (Gammelzentren), Ressourcen auf eine Institution lenken. In diesem Prozess die Schule zu einem Ort der Vielfalt der Kulturen, als Lern- und Lebenswelt und Berufserfindungszentrum entwickeln. | Ressourcen auf die Institution Schule als einen Ort der Vielfalt der Kulturen, als Lern- und Lebenswelt und Berufserfindungszentrum gelenkt werden sollte, nach dem die Jugendzentren (Gammelzentren) "abgewirtschaftet" wurden. | Jugendzentren haben abgewirtschaftet. Ressourcen sollten auf die Institution Schule als einen Ort der Vielfalt der Kulturen, als Lern- und Lebenswelt und Berufserfindungszentrum gelenkt werden. |
| R K 236 zu Überleben offener Arbeit Das Überleben der Offenen Arbeit hängt von der Bedeutung ab, die ihr am Ort beigemessen wird. Schulen werden aus räumlichen Gründen nicht die Jugendzentren von morgen - entsprechende Raumressourcen fehlen ihr. Angebote des Ganztagesbetriebs werden auch an außerschulischen Orten stattfinden. | sie aufgrund fehlender räumlicher Ressourcen nicht die Bedingungen vorweisen und Angebote des Ganztagesbetriebs auch an außerschulischen Orten stattfinden. Das Überleben der Offenen Arbeit hängt von der Bedeutung ab, die ihr am Ort beigemessen wird. | (-) räumliche Ressourcen fehlen Existenz der Offenen Arbeit hängt von der Bedeutung ab, die ihr kommunal beigemessen wird. |
| R K 246 zu 6 Die Kooperation mit Schule legitimiert die anderen, ohne Bezug zur Schule stattfindenden, Angebote und Aktivitäten der Jugendarbeit wesentlich. | die Kooperation mit Schule die anderen, ohne Bezug zur Schule stattfindenden, Angebote und Aktivitäten der Jugendarbeit wesentlich legitimiert. | Die Kooperation mit Schule legitimiert die ohne Bezug zur Schule stattfindenden, anderen Aktivitäten der Jugendarbeit. Schule als Legitimation von Jugendarbeit |
| R K 256 zu 6 Überleben ... Die Entwicklung der Ganztagschule ist vor dem Hintergrund europäischer Vergleichbarkeit nicht aufzuhalten. Kinder- und Jugendarbeit unterliegt einer Paradoxie: zur Mitgestaltung "verdammte" bei gleichzeitiger Schaffung eigener Konkurrenz. Es gilt also alternative Formate, Zeiten und Themen für die Zeit nach der Schule zu entwickeln. | die Entwicklung der Ganztagschule ist vor dem Hintergrund europäischer Vergleichbarkeit nicht aufzuhalten. Kinder- und Jugendarbeit unterliegt einer Paradoxie: zur Mitgestaltung "verdammte" bei gleichzeitiger Schaffung eigener Konkurrenz. Es gilt also alternative Formate, Zeiten und Themen für die Zeit nach der Schule zu entwickeln. | Entwicklung der Ganztagschule ist vor dem Hintergrund europäischer Vergleichbarkeit nicht aufzuhalten. Kinder- und Jugendarbeit unterliegt einer Paradoxie: zur Mitgestaltung "verdammte" bei gleichzeitiger Schaffung eigener Konkurrenz. Es gilt also alternative Formate, Zeiten und Themen für die Zeit nach der Schule zu entwickeln. |
| R K 266 zu 6 Schule wird das Jugendzentrum der Zukunft zum Nachteil der Kinder und Jugendlichen. Differenzierte Freizeitgestaltung wird schwieriger. | Schule wird das Jugendzentrum der Zukunft zum Nachteil der Kinder und Jugendlichen. Differenzierte Freizeitgestaltung wird schwieriger. | (+) Schule wird das Jugendzentrum der Zukunft zum Nachteil der Kinder und Jugendlichen. Differenzierte Freizeitgestaltung wird schwieriger. |
| R K 276 zu Schule JZ der Zukunft Es gelten in der Kooperationsdynamik folgende Anforderungen: Jugendarbeit und Schule haben eine gemeinsame Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen in den Bereichen Lernen, Erziehung und Betreuung. Dafür muss Jugendarbeit dort agieren, wo die Kinder und Jugendlichen sind. Jugendarbeit hat in der Kooperation mit Schule ein eigenes Profil: Selbstorganisation, demokratische Strukturen, soziales Lernen, religiöse Bildung, Sport. Jugendarbeit hat einen eigenständigen Bildungsauftrag: Eigene Räume und Orte mit der Eigendynamik und Eigenwilligkeit jugendlicher Selbstorganisation und Ehrenamtlichkeit. Nicht die Schule als Jugendzentrum | Jugendarbeit und Schule eine gemeinsame Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen in den Bereichen Lernen, Erziehung und Betreuung haben. Dafür muss Jugendarbeit dort agieren, wo die Kinder und Jugendlichen sind. Jugendarbeit in der Kooperation mit Schule ein eigenes Profil hat: Selbstorganisation, demokratische Strukturen, soziales Lernen, religiöse Bildung, Sport. Jugendarbeit einen eigenständigen Bildungsauftrag hat: Eigene Räume und Orte mit der Eigendynamik und Eigenwilligkeit jugendlicher Selbstorganisation und Ehrenamtlichkeit. Nicht die Schule als Jugendzentrum hat eine Zukunft, sondern das Jugendzentrum an, in und mit der | Nicht die Schule als Jugendzentrum hat eine Zukunft, sondern das Jugendzentrum an, in und mit der Schule hat Zukunft, weil: Jugendarbeit dort agieren muss, wo Kinder und Jugendliche sind und Jugendarbeit und Schule eine gemeinsame Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen in den Bereichen Lernen, Erziehung und Betreuung wahrnehmen. (-) Jugendarbeit hat ein eigenes Profil: Selbstorganisation, demokratische Strukturen, soziales Lernen, religiöse Bildung, Sport. (-) Jugendarbeit einen eigenständigen Bildungsauftrag mit eigenen Räumen und der Eigendy- |

| | | |
|---|--|---|
| hat eine Zukunft, sondern das Jugendzentrum an, in und mit der Schule hat Zukunft. | Schule hat Zukunft. | namik und Eigenwilligkeit jugendlicher Selbstorganisation und Ehrenamtlichkeit wahrnimmt. |
| R k 286 zu 6 Schule gewinnt an Bedeutung, JZ der Zukunft? Aufgrund veränderter Familiensituationen (Funktionsverlust) gewinnt Schule mehr an Bedeutung für Kinder und deren Erziehung. | Aufgrund veränderter Familiensituationen (Funktionsverlust) Schule mehr an Bedeutung für Kinder und deren Erziehung gewinnt. | Aufgrund des Funktionsverlustes gewinnt Schule mehr an Bedeutung für Kinder und deren Erziehung. |

Abstraktion/Zusammenarbeit

Aufgrund des Funktionsverlustes der Familie und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie gewinnt Schule mehr an Bedeutung für Kinder und Jugendliche und deren Erziehung. Das führt dazu, dass Ressourcen auf die Institution Schule als einen Ort der Vielfalt der Kulturen, als Lern- und Lebenswelt und „Beruferfindungszentrum“ gelenkt werden. Dieses umso mehr, je mehr Jugendzentren „abwirtschaften“. Die Entwicklung wird sich daher einseitig in Richtung Schule verschieben. Ein konsequent sozialraumorientiertes Konzept von Schule lässt Offene Kinder- und Jugendarbeit überflüssig werden. Diese Entwicklung ist, auch im europäischen Vergleich in Bezug auf Ganztagschulen, nicht aufzuhalten. Die Kooperation mit Schule legitimiert die ohne Bezug zur Schule stattfindenden, anderen Aktivitäten der Jugendarbeit. Insofern gerät Kinder- und Jugendarbeit in die Situation, sich über Kooperation mit Ganztagschule auszuweisen. In diesem Prozess unterliegt Kinder- und Jugendarbeit einer Paradoxie: "zur Mitgestaltung verdammt bei gleichzeitiger Entwicklung, sich abzuschaffen". Es gilt also auch, alternative Formate, Zeiten und Themen für die Zeit nach der Schule zu entwickeln. Dabei hängt die Existenz der Offenen Kinder- und Jugendarbeit von der Bedeutung ab, die ihr kommunal beigemessen wird. In Zweifel steht, ob Schule das Jugendzentrum der Zukunft werden kann. Ihr fehlen räumliche Ressourcen, sie muss immer auf außerunterrichtliche, außerschulische Optionen zurückgreifen. Insofern wird die Ganztagschule nicht das Jugendzentrum der Zukunft. Kinder- und Jugendarbeit agiert dort, wo Kinder und Jugendliche leben. Ihr Engagement basiert auf Freiwilligkeit der Teilnahme.

Jugendarbeit und Schule nehmen zweifelsfrei eine gemeinsame Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen in den Bereichen Lernen und Erziehung wahr. Dabei bleibt unverzichtbar, dass Jugendarbeit ihr eigenes Profil erhält: Selbstorganisation, demokratische Strukturen, soziales Lernen und Verpflichtungen wie sie aus § 11 SGB VIII herzuleiten sind. Ihre Angebote und Strukturen sind bedarfsorientiert anzupassen. Sie nimmt ihren eigenständigen Bildungsauftrag nicht losgelöst von Eigendynamik und Eigenwilligkeit Jugendlicher im Kontext ihrer Selbstorganisation wahr.

8.2.6.2 Reduktion und Abstraktion Personengruppe StadtjugendpflegerInnen, PraxisexpertInnen

Es geht auch „um das Überleben der Offenen Arbeit“, Schule wird (+) / wird nicht (-) das Jugendzentrum der Zukunft.

| Personengruppe: Stadtjugendpfleger, Praxisexperten | | |
|--|---|---|
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 306 zu 6 Schule JZ der Zukunft Solange das Image der Schule unverändert bleibt, wird sie nicht das Jugendzentrum der Zukunft: Kinder und Jugendliche brauchen außerschulische Räume um sich zu treffen und ihre Freizeit zu gestalten. | solange das Image der Schule unverändert bleibt und Kinder und Jugendliche außerschulische Räume, um sich zu treffen und ihre Freizeit zu gestalten, brauchen. | (-) Solange das Image der Schule unverändert bleibt und Kinder und Jugendliche außerschulische Räume, um sich zu treffen und ihre Freizeit zu gestalten, in Anspruch nehmen. |
| R K 326 zu 6 Überleben von Einrichtungen [...] Es geht „ums Überleben“ einiger Jugendeinrichtungen, Schule wird nicht das Jugendzentrum der Zukunft. Schule und Freiwilligkeitsprinzip schließen sich aus. | Schule und Freiwilligkeitsprinzip sich ausschließen. Für einige Jugendeinrichtungen geht es „ums Überleben“. | (-) Schule und Prinzip der Freiwilligkeit schließen sich. Für einige Jugendeinrichtungen geht es jedoch „ums Überleben“. |
| R K 346 zu Schule JZ der Zukunft Ganztagschule wird zum Jugendzentrum, wenn es ihr gelingt, Art und Umfang der Jugendarbeit 1:1 umzusetzen. Dieses Szenario für eine gemeinsame Bildung von Schule und Jugendarbeit erfordert viele Veränderungen, für die es derzeit an politischer Kraft fehlt. Die bekannte punktuelle Zusammenarbeit wird nicht zur Aufgabe von Jugendzentren führen. | die bekannte punktuelle Zusammenarbeit nicht zur Aufgabe von Jugendzentren führen wird solange Art und Umfang der Jugendarbeit von Schule nicht 1:1 umgesetzt ist. Das Szenario einer gemeinsamen Bildung von Schule und Jugendarbeit erfordert viele Veränderungen, für die es derzeit an politischer Kraft fehlt. | (-) die punktuelle Zusammenarbeit führt nicht zur Aufgabe von Jugendzentren solange Art und Umfang der Jugendarbeit von Schule nicht 1:1 umgesetzt wird. Das Szenario einer gemeinsamen Bildung von Schule und Jugendarbeit erfordert viele Veränderungen, für die es derzeit an politischer Kraft fehlt. |
| R K 366 zu 6, Überleben offener Arbeit .. Es geht um die Bewältigung bildungspolitischer Herausforderungen. Überleben ist nachrangig gegenüber dem Ziel einer gemeinsamen Bildung. Findet Jugendarbeit Eingang in Schule und nutzt als gleichberechtigter Partner Räume und technische Ausstattung, ist Jugendarbeit im Kern nicht gefährdet. | Findet Jugendarbeit Eingang in Schule und nutzt als gleichberechtigter Partner Räume und technische Ausstattung, ist Jugendarbeit im Kern nicht gefährdet. Es geht um die Bewältigung bildungspolitischer Herausforderungen. Überleben ist nachrangig gegenüber dem Ziel einer gemeinsamen Bildung. | Nutzt Jugendarbeit Räume und technische Ausstattung von Schule gleichberechtigt, ist sie im Kern nicht gefährdet. Die Frage nach dem Überleben ist nachrangig gegenüber dem Ziel einer gemeinsamen Bildung, weil es um die Bewältigung bildungspolitischer Herausforderungen geht. |
| R K 386 zu 6, Schule Jugendzentrum der Zukunft? Schule wird nicht das Jugendzentrum der Schule, aber die Verwaltung (Träger) wird Jugendarbeit involvieren. | Schule wird nicht das Jugendzentrum der Schule, aber die Verwaltung (Träger) wird Jugendarbeit involvieren. | (-) Schule wird nicht das Jugendzentrum der Zukunft. Verwaltung (Träger) wird Jugendarbeit involvieren. |
| R K 406 zu 6 Überleben, Schule JZ [...] Die Schule wird immer ein Lernort bleiben, der allerdings auch andere Formen des Lernens zulassen muss. Es ist wahrscheinlich, dass die Offene Arbeit auf der Strecke bleibt. | wenn die Offene Arbeit auf der Strecke bleibt und Schule ein Lernort wird, der auch andere Formen des Lernens zulässt. | (+) Die Offene Arbeit bleibt „auf der Strecke“ und Schule wird ein Lernort, der auch andere Formen des Lernens zulässt. |
| R K 426 zu 6 Schule Jugendzentrum der Zukunft .. Die Schule wird nicht durch das zeitliche Erweiterung allein zum Ju- | die zeitliche Erweiterung allein zu wenig ist. | (-) Allein die zeitliche Erweiterung zu wenig ist. |

| | | |
|--|---|--|
| gendumzentrum der Zukunft. | | |
| R K 446 zu 6 Überleben und Schule als JZ der Zukunft Ausgangspunkt wird mehr und mehr die Schule sein, dort treffen sich alle. Es ist unstrittig, dass es weiterhin außerschulische Bildungsorte geben wird, auch welche an denen keine Pädagogen präsent sind. | Ausgangspunkt mehr und mehr die Schule sein wird, dort treffen sich alle. Es ist unstrittig, dass es weiterhin außerschulische Bildungsorte geben wird, auch welche an denen keine Pädagogen präsent sind - also Verzicht auf Offene Arbeit. | (+) Schule wird vermehrt Ausgangspunkt, dort treffen sich alle. Außerschulische Bildungsorte wird es auch unter Verzicht auf Offene Arbeit weiterhin geben. |

Abstraktion/ Zusammenfassung

Das Szenario einer gemeinsamen Bildung von Schule und Jugendarbeit erfordert Veränderungen, für die es derzeit an politischer Kraft fehlt. Schule wird nicht das Jugendzentrum der Zukunft, aber die kommunale Verwaltung und die freien Träger werden Jugendarbeit in Schule involvieren. Solange das Image der Schule als Ort für Selektion und Zertifizierung unverändert bleibt, nehmen Kinder und Jugendliche außerschulische Räume als Treffpunkte und zur Freizeitgestaltung wahr. Die punktuelle Zusammenarbeit wird nicht zur Aufgabe von Jugendzentren führen, solange Art und Umfang der Jugendarbeit von Schule nicht 1:1 umgesetzt werden kann. Allein die zeitliche Erweiterung von Schule in den Nachmittag ist zu wenig anziehend, um als Ort, vergleichbar einem Jugendzentrum, in Anspruch genommen zu werden. Der schulische Lernbetrieb mit seinen Verhaltensmaximen und das Prinzip der Freiwilligkeit in der Kinder- und Jugendarbeit schließen sich aus.

Die Frage nach dem Überleben Offener Kinder- und Jugendarbeit ist nachrangig gegenüber dem Ziel einer gemeinsamen Bildung, weil es um die Bewältigung bildungspolitischer Herausforderungen geht. Für einige Jugendeinrichtungen wird es jedoch auch „um das Überleben“ gehen.

8.2.6.3 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Forschung und Lehre, DJI, FH

Es geht auch „um das Überleben der Offenen Arbeit“, Schule wird (+) / wird nicht (-) das Jugendzentrum der Zukunft.

| | | |
|--|---|---|
| Personengruppe: Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH-Experten | | |
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| Red Kat 8 zu (6) zum Überleben Offener Arbeit Von der geringeren Akzeptanz gegenüber den Einrichtungen geht | Von der geringeren Akzeptanz gegenüber den Einrichtungen geht | Von der geringeren Akzeptanz gegenüber den Einrichtungen |

| | | |
|---|--|---|
| eine viel größere Existenzbedrohung der Jugendarbeit aus. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der "Rückgewinnung" einer größeren Klientel. | eine viel größere Existenzbedrohung der Jugendarbeit aus. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der "Rückgewinnung" einer größeren Klientel. | geht eine viel größere Existenzbedrohung der Jugendarbeit aus. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der "Rückgewinnung" einer größeren Klientel. |
| Reduktion K 18 zu 6 Überleben Kinder- und Jugendarbeit wird Verschiebungen bei der Inanspruchnahme von Angeboten der JZ nach Schule erfahren, was nicht zu einer Entwicklung der "Schule als Jugendzentrum" führt. Eine "unbekannte Variable" liegt in dem Verhalten der Politik, ob sie Kindern und Jugendlichen lehrerfreie Räume zubilligt. | Kinder- und Jugendarbeit wird Verschiebungen bei der Inanspruchnahme von Angeboten der JZ nach Schule erfahren, was nicht zu einer Entwicklung der "Schule als Jugendzentrum" führt. Eine "unbekannte Variable" liegt in dem Verhalten der Politik, ob sie Kindern und Jugendlichen lehrerfreie Räume zubilligt. | (-) Trotz Verschiebung der Inanspruchnahme von Angeboten der Jugendarbeit in Richtung Schule kommt es nicht zu einer Entwicklung der "Schule als Jugendzentrum". Eine "unbekannte Variable" liegt in dem Verhalten der Politik, ob sie Kindern und Jugendlichen lehrerfreie Räume zubilligt. |
| Red. Kategorie 27 zu (6) Überleben offener Arbeit Es geht sicher ums Überleben der Offenen Kinder- und Jugendarbeit | Es geht ums Überleben der Offenen Kinder- und Jugendarbeit | Es geht ums Überleben der Offenen Kinder- und Jugendarbeit |
| Reduktion K 37 zu (6) Überleben der Offenen Arbeit "An vielen Orten" wird die Offene Arbeit durch die GTS abgelöst. | "An vielen Orten" wird die Offene Arbeit durch die GTS abgelöst. | Die offenen Arbeit wird durch GTS abgelöst |
| R K 47 zu (6) Überleben der Offenen Arbeit setzt Ressourcensicherung voraus, Standortbestimmung als gemeinsame Herausforderung, ohne dass Jugendarbeit "diffundiert" | Überleben der Offenen Arbeit setzt Ressourcensicherung voraus, Standortbestimmung als gemeinsame Herausforderung, ohne dass Jugendarbeit "diffundiert" | Überleben der Offenen Arbeit setzt Ressourcensicherung voraus, Standortbestimmung als gemeinsame Herausforderung, ohne dass Jugendarbeit "diffundiert" |
| R K 54 zu (6) Überleben Offener Arbeit Schule verdrängt die Jugendarbeit | Schule verdrängt die Jugendarbeit | (+) Schule verdrängt die Jugendarbeit |
| R K 60 zu (6) Überleben offener Arbeit Offener Kinder- und Jugendarbeit droht zu Gunsten freier und kirchlicher Träger das Aus, wenn, was zu begrüßen ist, Schule das JZ von morgen ist. | Offener Kinder- und Jugendarbeit droht zu Gunsten freier und kirchlicher Träger das Aus, wenn, was zu begrüßen ist, Schule das JZ von morgen ist. | (+) Es ist zu begrüßen, wenn Schule das Jugendzentrum von morgen ist. Offener Kinder- und Jugendarbeit droht zu Gunsten freier und kirchlicher Träger das Aus. |
| R K 67 zu (6) Überleben offener Arbeit GTS ist kein Grund zur Schließung von JZ | GTS ist kein Grund zur Schließung | GTS ist kein Grund zur Schließung |
| R K 75 zu (6) Überleben offener Arbeit Zeitfenster ändern sich: Wochenende, Ferien (und später am Tag) | Zeitfenster ändern sich: Wochenende, Ferien (und später am Tag) | Zeitfenster ändern sich: Wochenende, Ferien (und später am Tag) |
| R K 83 zu (6) "Je nach Kassenlage" wird es zu JZ in Schulen kommen. | "Je nach Kassenlage" wird es zu JZ in Schulen kommen. | (+) Nur ein System finanziert wird. |
| R K 90 zu (6) zu Überleben von OT und Schule als JZ Es lohnt, die Schule zum JZ der Zukunft umzugestalten | Es lohnt, die Schule zum JZ der Zukunft umzugestalten | (+) Es lohnt sich, die Schule zum JZ der Zukunft umzugestalten. |
| R K zu 97 (6) Überleben offener Arbeit Weder die Schule noch das klassische Jugendzentrum werden die JZ der Zukunft: Einkaufszentren und Chatrooms machen das Rennen. | Weder die Schule noch das klassische Jugendzentrum werden die JZ der Zukunft: Einkaufszentren und Chatrooms machen das Rennen. | Weder die Schule noch das klassische Jugendzentrum werden die JZ der Zukunft: Einkaufszentren und Chatrooms machen das Rennen. |
| R K 113 zu 6 Politisch steht das Überleben der Offenen Arbeit auf der Tagesordnung, ohne dass Schulen die Jugendzentren der Zukunft werden sollen. | Politisch steht das Überleben der Offenen Arbeit auf der Tagesordnung, ohne dass Schulen die Jugendzentren der Zukunft werden sollen. | Politisch steht das Überleben der Offenen Arbeit auf der Tagesordnung, ohne dass Schulen die Jugendzentren der Zukunft werden sollen. |
| R K 122 zu 6 Überleben Offener Arbeit Jugendzentrumsarbeit ist erstrebenswert, sie sollte mehr Jugendliche erreichen als bisher. Die GTS bietet dafür Optionen, sie wird dennoch nicht das JZ der Zukunft. | Jugendzentrumsarbeit ist erstrebenswert, sie sollte mehr Jugendliche erreichen als bisher. Die GTS bietet dafür Optionen, sie wird dennoch nicht das JZ der Zukunft. | (-) Trotz guter Optionen der GTS, das erstrebenswerte Jugendarbeit dort mehr Jugendliche erreicht, wird sie dennoch nicht das JZ der Zukunft. |

| | | |
|--|---|---|
| noch nicht das JZ der Zukunft. R K 130 zu 6 | | |
| Zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit muss die Verpflichtung zur Kooperation durch politische Rahmenvorgaben forciert und die geringe Bereitschaft der Lehrkräfte zur Kooperation "erzwingen" werden. | Sicherung der Zukunftsfähigkeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch politische Rahmenvorgaben forcieren und die geringe Bereitschaft der Lehrkräfte zur Kooperation "erzwingen". | Sicherung der Zukunftsfähigkeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch politische Rahmenvorgaben forcieren und Bereitschaft der Lehrkräfte zur Kooperation "erzwingen". |
| R K 137 zu 6 Überleben Jugendarbeit sollte ein Schul- und Erziehungsjugendzentrum flankieren in dem unterschiedliche Träger unter Wahrung ihres Profils und je nach lokalen Bedingungen miteinander kooperieren. | Schule als Erziehungsjugendzentrum durch Jugendarbeit flankieren, in dem unterschiedliche Träger unter Wahrung ihres Profils und je nach lokalen Bedingungen miteinander kooperieren. | Schule als Erziehungsjugendzentrum durch Jugendarbeit flankieren und unterschiedliche Träger unter Wahrung ihres Profils und je nach lokalen Bedingungen kooperativ einbeziehen. |

Abstraktion/Zusammenfassung

Obwohl die Verschiebung der Inanspruchnahme von Angeboten der Jugendarbeit in Richtung Schule erfolgt und obwohl Jugendarbeit aus der Kooperation mit Ganztagschule die Option erhält, mehr Jugendliche zu erreichen, wird Schule nicht zum Jugendzentrum der Zukunft mutieren. Die Sozialpädagogisierung von Ganztagschule wird lediglich durch Jugendarbeit unterschiedlicher Träger unter Wahrung ihres Profils und je nach lokalen Bedingungen kooperativ flankiert, was Standortbestimmungen aller Beteiligten als gemeinsame Herausforderung verlangt. Politische Rahmenvorgaben sind zur Steigerung der Bereitschaft zur Kooperation aller Akteure unbedingt erforderlich. Politisch steht auch das Überleben der Offenen Arbeit auf der Tagesordnung, ohne dass Schulen die Jugendzentren der Zukunft werden. Eine "unbekannte Variable" liegt also in dem Verhalten der Politik, ob sie Kindern und Jugendlichen lehrerfreie Räume zubilligt oder entscheidet, nur noch ein System (Schule) zu finanzieren. Die weitaus größere Existenzbedrohung für die Jugendarbeit geht von der geringen Akzeptanz gegenüber den Einrichtungen aus. Insofern geht es auch um das Überleben der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Ihr droht, durch Ganztagschule obsolet zu sein. Schule scheint Jugendarbeit zu verdrängen. In diesem Prozess droht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu Gunsten freier und kirchlicher Träger das Aus. Zur Rückgewinnung der Klientel mit dem Ziel der Inanspruchnahme von Angeboten der Jugendarbeit sind Zeitfenster neu zu gestalten: Wochenende, Ferien und später am Tag. Einzelmeinungen in diesem Kontext sind, dass es zu begrüßen ist, wenn Schule das Jugendzentrum von morgen wird. Ebenso die Meinung, dass weder die Schule noch das klassische Jugendzentrum die Jugendzentren der Zukunft werden: Einkaufszentren und Chatrooms machen das Rennen.

8.2.6.4 Horizontale Auswertung der Deskription über alle Personengruppen zur Frage (6)

| | |
|---------------------|---|
| Kernaussagen | <p>Ist „Überleben der Offenen Arbeit“ möglich, Schule als das Jugendzentrum der Zukunft</p> <p>Kernkategorie: Machtdimension</p> <ul style="list-style-type: none">• Schule verdrängt Jugendarbeit. In diesem Prozess droht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu Gunsten freier und kirchlicher Träger das Aus.• Trotz des großen Einflusses der Ganztagschule und ihrer politisch höher beigemessenen Bedeutung sowie der Verschiebung der Inanspruchnahme von Angeboten der Jugendarbeit in die Ganztagschule, wird sie nicht das Jugendzentrum der Zukunft. <p>Kernkategorie: Verständigungsdimension</p> <ul style="list-style-type: none">• Ganztagschule wird von Kinder- und Jugendarbeit mit dem Ziel flankiert, die bildungspolitische Herausforderung gemeinsamer Ganztagsbildung zu bewältigen und sich als Kooperationspartner auszuweisen. <p>Kernkategorie: Konfliktdimension System und Lebenswelt</p> <ul style="list-style-type: none">• Schule und das Prinzip der Freiwilligkeit in der Kinder- und Jugendarbeit schließen sich aus. Darin liegt die Chance für den Erhalt der Kinder- und Jugendarbeit.• Schule wird die Leistungen, wie sie aus § 11 des SGB VIII herzuleiten sind, nicht erbringen. Kinder- und Jugendarbeit wird weiterhin ihren eigenen Bildungsauftrag wahrnehmen. <p>Kernkategorie: Brüchigkeit im Handlungsfeld</p> <ul style="list-style-type: none">• Nachteile für Kinder und Jugendliche• Einzelmeinungen in diesem Kontext sind,<ul style="list-style-type: none">○ dass es zu begrüßen ist, wenn Schule das Jugendzentrum von morgen wird.○ Ebenso die Meinung, dass weder die Schule noch das klassische Jugendzentrum die Jugendzentren der Zukunft werden: Einkaufszentren und Chatrooms machen das Rennen. |
|---------------------|---|

8.2.7 Merkmale der Kinder- und Jugendarbeit zur Vermeidung der Assimilation durch die Dominanzkultur

8.2.7.1 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Verwaltung, Ämter, Freiberufliche

| Personengruppe: Verwaltung, LJ-Ämter, freiberufliche Experten | | |
|--|---|--|
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 207 zu 7 Merkmale Erhalt von Kinder- und Jugendarbeit hängt von der inhaltlichen Ausrichtung (Bedürfnisorientierung, Kreativität, neue Medien z.B.) und einem leichten Zugang (Öffnungszeiten) zu den Ressourcen ab. | inhaltliche Ausrichtung (Bedürfnisorientierung, Kreativität, neue Medien z.B.) und einen leichten Zugang (Öffnungszeiten) zu den Ressourcen. | Inhaltliche, an Bedürfnissen der Klientel orientierte Ausrichtung und einen leichten Zugang (Öffnungszeiten) zu den Ressourcen. |
| R K 217 zu 7 Merkmale zum Erhalt professionelles Verständnis und fachliches Profil ausprägen | professionelles Verständnis und fachliches Profil ausprägen | Professionalität und fachliches Profil |
| R K 227 zu 7 Merkmale ausprägen Profil für Berufsfindungsunterstützung, Integration und freizeitpädagogische Kompetenzen und seine Präsenz über den Schulalltag hinaus zeigen (später am Nachmittag und am Wochenende). | Profil für Berufsfindungsunterstützung, Integration und freizeitpädagogische Kompetenzen und Präsenz über den Schulalltag hinaus (später am Nachmittag und am Wochenende). | Profil für Berufsfindungsunterstützung, Integration und freizeitpädagogische Kompetenzen und Präsenz über den Schulalltag hinaus (später am Nachmittag und am Wochenende). |
| Memo R K 237 zu 7 Merkmale ausprägen Mobile Ansätze - "Geh"-Struktur, Geänderte Öffnungszeiten - und Sozialräumliche Ansätze/Aktivitäten ausprägen. | Mobile Ansätze - "Geh-Struktur", Geänderte Öffnungszeiten - und Sozialräumliche Ansätze / Aktivitäten ausprägen. | Mobile Ansätze - "Geh-Struktur", Geänderte Öffnungszeiten - und Sozialräumliche Ansätze / Aktivitäten ausprägen. |
| R K 247 zu 7 Merkmale zu Erhalt Maximen ernst nehmen und eigenen Bildungsauftrag von Erziehung, Betreuung und eigenem Kompetenzprofil abgrenzen. | Maximen ernst nehmen und eigenen Bildungsauftrag von Erziehung, Betreuung und eigenem Kompetenzprofil abgrenzen. | Eigene Maxime ernst nehmen, eigenen Bildungsauftrag und Kompetenzprofil von Erziehung, Betreuung abgrenzen. |
| R K 257 zu 7 Merkmale zum Erhalt Genuine Qualität im Diskurs mit den Partnern in Schule und Jugendhilfe fachlich öffentlich untermauern und theoriegeleitet, von der Wirkungsforschung begleitet, begründen. | Genuine Qualität im Diskurs mit Partnern in Schule und Jugendhilfe fachlich öffentlich untermauern und theoriegeleitet, von der Wirkungsforschung begleitet, begründen. | Genuine Qualität im Diskurs mit Partnern in Schule und Jugendhilfe fachlich öffentlich untermauern und theoriegeleitet, von der Wirkungsforschung begleitet, begründen. |
| R K 267 zu 7 Merkmale zu Erhalt Beziehungsorientierung in der Offenen Arbeit ausprägen und Partizipation ermöglichen. | Beziehungsorientierung in der Offenen Arbeit und Partizipation | Beziehungsorientierung in der Offenen Arbeit und Partizipation |
| R K 277 zu 7 Merkmale zum Erhalt konsequent an der Lebenswelt, der Lebenswirklichkeit und den Problemlagen der Kinder und Jugendlichen orientieren. Dann ist sie unverzichtbar und politisch durchzusetzen. Die Orientierung an den Bedürfnissen von Mitarbeitenden und an den Bestandssicherungsinteressen von Trägern ist der Weg, sich überflüssig zu machen und ins sozialpolitische Aus zu manövrieren. | Konsequent an der Lebenswelt, der Lebenswirklichkeit und den Problemlagen der Kinder und Jugendlichen orientieren. Dann ist sie unverzichtbar und politisch durchzusetzen. Die Orientierung an den Bedürfnissen von Mitarbeitenden und an den Bestandssicherungsinteressen von Trägern ist der Weg, sich überflüssig zu machen und ins sozialpolitische Aus zu manövrieren. | Konsequent an der Lebenswelt, der Lebenswirklichkeit und den Problemlagen der Kinder und Jugendlichen orientieren. Dann ist sie unverzichtbar und politisch durchzusetzen. Die Orientierung an den Bedürfnissen von Mitarbeitenden und an den Bestandssicherungsinteressen von Trägern ist der Weg, sich überflüssig zu machen und ins sozialpolitische Aus zu manövrieren. |
| R K 287 zu 7 Merkmale zum Erhalt Räumliche und personelle Kapazität | Räumliche und personelle Kapazität | Räumliche und personelle Res- |

| | | |
|--|--|---|
| gewährleisten. Fundierte Kompetenzen in die Kooperation einbringen und gleichwertige Partnerschaft akzeptieren. Evaluationen und Dokumentation | gewährleisten. Fundierte Kompetenzen in die Kooperation einbringen und gleichwertige Partnerschaft akzeptieren. Evaluationen und Dokumentation | sources, fundierte Kompetenzen in die Kooperation einbringen und gleichwertige Partnerschaft akzeptieren. Evaluationen und Dokumentation |
|--|--|---|

Abstraktion/Zusammenfassung

Um bei der Kooperation mit Ganztagschule nicht von der Dominanzkultur assimiliert zu werden, muss Jugendarbeit ihre Prinzipien ernst nehmen und ihren Bildungsauftrag und ihr Kompetenzprofil gegenüber Erziehung und Betreuung abgrenzen. Es ist unausweichlich ihre genuine Qualität im Diskurs mit Partnern in Schule und Jugendhilfe fachlich öffentlich zu untermauern und theoriegeleitet, von der Wirkungsforschung begleitet, zu begründen (Evidenzbasierte Jugendarbeit, Lindner 2008). Ihre Unverzichtbarkeit gegenüber der Politik durchzusetzen gelingt, wenn sie sich konsequent an der Lebenswelt, der Lebenswirklichkeit und den Problemlagen von Kindern und Jugendlichen sowie deren demokratischen Teilhabemöglichkeiten und Partizipation orientiert. Die Ausrichtung an den Bedürfnissen von Mitarbeitenden und an den Bestandssicherungsinteressen von Trägern ist der sichere Weg, sich überflüssig zu machen und sich ins sozial- und jugendpolitische Abseits zu manövrieren. Stattdessen ist unumgänglich, Professionalität und fachliches Profil für Berufsfindungsunterstützung, Integration und freizeitpädagogische Kompetenzen als außerschulische Bildungsqualität sozialräumlich zu praktizieren sowie Präsenz über den (Ganztags-)Schulalltag hinaus, später am Nachmittag, am Wochenende und in den Ferien, zu gewährleisten. Mobile Ansätze ("Geh-Struktur") und leichte Zugänge über geeignete Öffnungszeiten zu den räumlichen und personellen Ressourcen, Beziehungsorientierung, sowie fundierte Kompetenzen bei der Realisierung von an Bedürfnissen der Klientel orientierten Programmen und Bildungsprozessen gehören zum Vermögen der Kinder- und Jugendarbeit für ertragreiche Kooperationsergebnisse. Das setzt allerdings auch auf ihrer Seite die Akzeptanz gleichwertiger Partnerschaft voraus.

8.2.7.2 Reduktion und Abstraktion Personengruppe StadtjugendpflegerInnen, PraxisexpertInnen

| | | |
|---|---|---|
| Personengruppe: Stadtjugendpfleger, Praxisexperten | | |
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 307 zu 7 Merkmale [...] Freiwilligkeit, Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen. | Freiwilligkeit, Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, Bedürfnisorientierung. | Freiwilligkeit, Partizipation, Bedürfnisorientierung. |
| R K 347 zu 7 Merkmale zum Erhalt Inhaltliche, systemische Abgrenzung gegenüber der Schule forcieren, Freiwilligkeit und Alternative zur Zeit in der Schule attraktiv gestalten. | Inhaltliche, systemische Abgrenzung gegenüber der Schule forcieren, Freiwilligkeit und Alternative zurzeit in der Schule attraktiv gestalten. | Inhaltliche und systemische Abgrenzung gegenüber der Schule forcieren, Freiwilligkeit und Alternative zurzeit in der Schule attraktiv gestalten. |
| R K 367 zu 7, Merkmale zum Erhalt .. Weiterentwicklung und Zusatzqualifizierung, stärkere Professionalisierung, offensivere Selbstdarstellung und Öffentlichkeitsarbeit, klarere Strukturen und Grenzen. | Professionalisierung durch Weiterentwicklung und Zusatzqualifizierung, offensivere Selbstdarstellung und Öffentlichkeitsarbeit, klarere Strukturen und Grenzen. | Professionalisierung durch Weiterentwicklung und Zusatzqualifizierung, offensivere Selbstdarstellung und Öffentlichkeitsarbeit, klarere Strukturen und Grenzen. |
| R K zu 387 zu 7, Merkmale zum Erhalt [...] Stärken einbringen | Stärken einbringen | Stärken einbringen |
| R K 407 zu 7 Beitrag (soziales, ganzheitliches, lebensweltorientiertes Lernfeld) zur Persönlichkeitsbildung junger Menschen neben den der Schule (kognitiven Ebene) herausstellen. | Beitrag (soziales, ganzheitliches, lebensweltorientiertes Lernfeld) zur Persönlichkeitsbildung junger Menschen neben den der Schule (kognitiven Ebene) herausstellen. | Jugendarbeit als soziales, ganzheitliches, lebensweltorientiertes Lernfeld zur Persönlichkeitsbildung junger Menschen neben Schule (kognitiven Ebene) kommunizieren. |
| R K 427 zu 7 Merkmale zum Erhalt Kinder und Jugendliche benötigen auch die Offene Arbeit (Lebenswelt). | Kinder und Jugendliche benötigen auch die Offene Arbeit (Lebenswelt). | Kinder und Jugendliche benötigen den Lebensweltbezug der Offenen Arbeit |
| R K 447 zu 7 welche Kompetenz, Merkmale dokumentieren, was sie kann und deutlich machen, welche Förderung im Bereich der Kompetenzschulung sie übernimmt und wie sie sich mit allen anderen Bildungsbereichen verzahnt. | Stärken und Förderung im Bereich der Kompetenzschulung und wie sie sich mit allen anderen Bildungsbereichen verzahnt, dokumentieren. | Stärken, Förderung der Kompetenzentwicklung und Vernetzungskultur mit anderen Bildungsbereichen dokumentieren. |

Abstraktion/Zusammenfassung

Um der Dominanzkultur von Schule zu widerstehen und um das Profil der Kinder- und Jugendarbeit aufrechtzuerhalten, ist es erforderlich, die inhaltliche und systemische Abgrenzung gegenüber der Schule zu forcieren. Dabei kommt es darauf an, Jugendarbeit als sozialpädagogisches, ganzheitliches Lernfeld zur Persönlichkeitsbildung junger Menschen neben Schule - als die für das Lernen bevorzugte Institution (kognitive Ebene) - zu kommunizieren, in dem Freiwilligkeit, Partizipation, Bedürfnis- und Lebensweltorientierung (Lebensweltbezug der Offenen Arbeit) die vorherrschenden Maximen für die Praxis darstellen. Erst durch offensive, öffentlichere Darstellung ihrer Stärken und ihrer Bildungsleistungen für junge Menschen wird sie Teil der Bildungslandschaft einer Kommune. Die Verstetigung ihrer Professionalisierung erfordert Weiterentwicklung in-

strumentaler Kompetenzen der Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit durch Spezialisierung und Qualifizierung.

8.2.7.3 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH

| Personengruppe: Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH-Experten | | |
|---|---|---|
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| Reduktion Kategorie 9 zu (7) Merkmalen, die Existenz sichern Fachlichkeit und Sozialraumorientierung (Freiräume und Spielräume) sowie Grundlagen theoretisch reflektieren und alle Kinder und Jugendlichen ansprechen | Fachlichkeit, Sozialraumorientierung (Freiräume und Spielräume), Grundlagen theoretisch reflektieren, alle Kinder- und Jugendlichen ansprechen | Fachlichkeit, Grundlagen theoretisch reflektieren, |
| Reduktion Kategorie 19 zu (7) Merkmale, die Existenz sichern. das in Projekte eingebettete Lernen, was offensiv lokal öffentlich zu kommunizieren ist, kontextgesteuertes Lernen unter Einbezug der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen an Schulen mit dem Ziel "verbesserter Alltagstauglichkeit" | in Projekte eingebettetes Lernen, kontextgesteuertes Lernen unter Einbezug der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen an Schulen mit dem Ziel "verbesserter Alltagstauglichkeit", was offensiv lokal öffentlich zu kommunizieren ist | in Projekte eingebettetes, kontextgesteuertes Lernen unter Einbezug der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen an Schulen mit dem Ziel "verbesserter Alltagstauglichkeit", was offensiv lokal öffentlich zu kommunizieren ist |
| Reduktion Kategorie 28 zu (7) Merkmale zum Erhalt Wertschätzung gegenüber anderen Profession | Wertschätzung gegenüber anderen Profession | Wertschätzung gegenüber anderen Professionen |
| Reduktion Kat. 38 zu (7) Merkmale zum Erhalt Partizipation | Partizipation | Partizipation |
| R K 48 zu (7) Merkmale zum Erhalt ausprägen Professionell im Sozialraum wirken | Professionell im Sozialraum wirken | Professionell im Sozialraum wirken (Freiräume und Spielräume), |
| R K 61 zu (7) Merkmale zum Erhalt Kooperationsbereitschaft | Kooperationsbereitschaft | Kooperationsbereitschaft |
| R K 68 zu (7) Merkmale zum Erhalt Sozialraum der Einrichtung und die Lebensweltorientierung sind Maßstäbe zur Ausprägung von Erhaltungsmerkmalen. | Sozialraum der Einrichtung und die Lebensweltorientierung sind Maßstäbe zur Ausprägung von Erhaltungsmerkmalen. | Sozialraumorientierung und Lebenswelt |
| R K 76 zu (7) Merkmale zum Erhalt ausprägen Flexible Arbeitszeiten und kreative Angebote | Flexible Arbeitszeiten und kreative Angebote | Flexible Arbeitszeiten und kreative Angebote |
| R K 84 zu (7) Merkmale für Erhalt Merkmale spielen keine Rolle für Erhalt | Merkmale spielen keine Rolle für Erhalt | Merkmale spielen keine Rolle für Erhalt |
| R K 91 zu (7) Merkmale zum Erhalt individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen | individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen | individuelle Förderung |
| R K 97 (7) Merkmale zum Erhalt Angebotsprofil auf Basis von Freiwilligkeit und Selbstbestimmung | Angebotsprofil auf Basis von Freiwilligkeit und Selbstbestimmung | Freiwilligkeit und Selbstbestimmung |
| R K 114 zu 7 Merkmale zum Erhalt Jugendarbeit muss die Haltung bewahren, alle zu fördern und allen eine Chance zu ermöglichen. | Jugendarbeit muss die Haltung bewahren, alle zu fördern und allen eine Chance zu ermöglichen. | die Haltung bewahren, alle zu fördern und allen eine Chance zu ermöglichen. |

| | | |
|---|--|---|
| R K 123 zu 7 Merkmale zum Erhalt klare Konzepte zur Querschnittsfähigkeit (Teamfähigkeit, Beratungskompetenz, Interkulturelle Kompetenz, Netzwerkkompetenz, Präsentationskompetenz, Bildungsprozesse fördern) im Kontext der Kooperation mit GTS herauszustellen. | Klare Konzepte zur Querschnittsfähigkeit (Teamfähigkeit, Beratungskompetenz, Interkulturelle Kompetenz, Netzwerkkompetenz, Präsentationskompetenz, Bildungsprozesse fördern) im Kontext der Kooperation mit GTS herauszustellen. | Klare Konzepte zur Querschnittsfähigkeit (Teamfähigkeit, Beratungskompetenz, Interkulturelle Kompetenz, Netzwerkkompetenz, Präsentationskompetenz, Bildungsprozesse fördern) im Kontext der Kooperation mit GTS herauszustellen. |
|---|--|---|

Abstraktion/Zusammenfassung

Kinder- und Jugendarbeit ist mehr als Schule darauf angewiesen, ihre Fachlichkeit und ihre Grundlagen theoretisch zu reflektieren. Ihre Akteure müssen diese Fähigkeit stärker ausprägen, um nicht vom Alltag der Schule vereinnahmt zu werden. Im Kontext der Ganztagsbildung muss sie außerdem ihre Stärken in Bezug auf die

- Förderung der Persönlichkeit und Selbstbestimmung junger Menschen,
- die Fähigkeit, Chancen von Kindern und Jugendlichen auf Teilhabe (Partizipation) zu verbessern,
- Bereitstellung und Gestaltung von Frei- und Spielräumen für Kinder und Jugendliche,
- Fähigkeit ihrer Fachkräfte zur Kooperation und Netzwerkarbeit,
- Kenntnisse über die Lebenswelten und Sozialräume junger Menschen,
- in Projekte eingebettete, kontextgesteuerte Bildungsqualität mit dem Ziel, "verbesserte Alltagstauglichkeit" zu erzielen

herausstellen und lokal offensiv kommunizieren. Außerdem darf sie ihre Haltung nicht aufgeben, ihre Ressourcen allen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung zu stellen und allen eine Chance auf ihre außerschulische Bildung und Freizeitarbeit zu ermöglichen. Inwieweit diese Anstrengungen ausreichen, die Profession als eigenständige in einer lokalen Bildungslandschaft zu erhalten, ist derzeit nicht mit Gewissheit zu prognostizieren.

8.2.7.4 Horizontale Auswertung der Deskription über alle Personengruppen zur Frage (7)

| | |
|---------------------|--|
| Kernaussagen | <p>Merkmale, um nicht von der Dominanzkultur Schule assimiliert zu werden</p> <p>Kernkategorie: Weiterbildungsdimension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzentwicklung durch Qualifizierung und Spezialisierung • Eigenen Bildungsauftrag und das eigene Kompetenzprofil gegenüber Erziehung und Betreuung abgrenzen • Kinder- und Jugendarbeit muss ihre Prinzipien als Stärken wahr- und ernstnehmen. <p>Kernkategorie: Verständigungsdimension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fachlichkeit, Reflexion und Diskursivität im öffentlichen Raum • Akzeptanz gleichwertiger Partnerschaft <p>Kernkategorie: Durchsetzungsdimension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vermeidung der Ausrichtung an den Bedürfnissen von Mitarbeitenden und an den Bestandssicherungsinteressen von Trägern. |
|---------------------|--|

8.2.8 Geeignete Konzepte, den „Erhaltungsprozess“ von Kinder- und Jugendarbeit erfolgreich zu gestalten

8.2.8.1 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Verwaltung, Ämter, Freiberufliche

| | | |
|--|--|---|
| Personengruppe: Verwaltung, LJ-Ämter, freiberufliche Experten | | |
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 208 zu 8 Konzepte zum Erhalt Sozialraumorientierung und Partizipation | Sozialraumorientierung, Partizipation | Sozialraumorientierung, Partizipation |
| R K 218 zu 8 Konzepte zum Jugendbildungsarbeit, sozialraumorientierte Jugendarbeit, offene Jugendarbeit, kulturelle Kinder- und Jugendarbeit | Jugendbildungsarbeit, sozialraumorientierte Jugendarbeit, offene Jugendarbeit, kulturelle Kinder- und Jugendarbeit | Jugendbildungsarbeit, sozialraumorientierte Jugendarbeit, offene Jugendarbeit, kulturelle Kinder- und Jugendarbeit |
| R K 228 zu 8 Konzepte Konzepte der Gesundheitsbildung und Berufsvorbereitung als freizeit- und gruppenpädagogisches Erlebnis anwenden. | Konzepte der Gesundheitsbildung und Berufsvorbereitung als Freizeit und gruppenpädagogisches Erlebnis | Konzepte der Gesundheitsbildung und Berufsvorbereitung als Freizeit und gruppenpädagogisches Erlebnis |
| R K 238 zu 8 Welche Konzepte zum Erhalt Kooperation mit Schule, Lebensweltorientierung, Partizipation und Prä- | Kooperation mit Schule, Lebensweltorientierung, Partizipation und Prävention und die Integration in- | Prävention und die Integration innerhalb der Jugendhilfe |

| | | |
|---|---|--|
| vention und die Integration innerhalb der Jugendhilfe | nerhalb der Jugendhilfe | |
| R K 258 zu 8 Konzepte .. Schul- und Jugendhilfeplanung gemeinsam, Bedarfe, partizipative Konzepte | Schul- und Jugendhilfeplanung gemeinsam, Bedarfe, partizipative Konzepte | Schul- und Jugendhilfeplanung gemeinsam, Bedarfe |
| R K 268 zu 8 Konzepte Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen in die Gestaltung der Ganztagschule (Partizipation). | Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen in die Gestaltung der Ganztagschule (Partizipation). | Einbeziehung der Kinder- und Jugendlichen in die Gestaltung der Ganztagschule (Partizipation). |
| R K 278 zu 8 Konzepte Sozialraum- und Lebensweltorientierung von Ulrich Deinet (u.a. Ulrich Deinet: Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2005) Gleichberechtigte Kooperation von Jugendhilfe und Schule (Christoph Gilles: Kooperation Jugendhilfe und Schule. Begeistert, enttäuscht und es geht doch weiter! in: Unsere Jugend 10/2002, Seite 418 - 424) Handlungsorientierte Kooperation von Jugendhilfe und Schule (Peter Becker/Jochem Schirp, Hrsg.: Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu Einer? Münster 2001) Offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen mit dem Ziel, die Bildungspotenziale von Jugendhilfe und Schule zusammenzuführen, um daraus neue Bildungskonzepte bzw. neue Bildungschancen für Kinder und Jugendliche zu entwickeln. | Sozialraumorientierung und Lebensweltorientierung von Ulrich Deinet (u.a. Ulrich Deinet: Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2005) Gleichberechtigte Kooperation von Jugendhilfe und Schule (Christoph Gilles: Kooperation Jugendhilfe und Schule. Begeistert, enttäuscht und es geht doch weiter! in: Unsere Jugend 10/2002, Seite 418 - 424) Handlungsorientierten Kooperation von Jugendhilfe und Schule (Peter Becker/Jochem Schirp, Hrsg.: Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu Einer? Münster 2001) Offenen Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen mit dem Ziel, die Bildungspotenziale von Jugendhilfe und Schule zusammenzuführen, um daraus neue Bildungskonzepte bzw. neue Bildungschancen für Kinder und Jugendliche zu entwickeln. | Sozialraumorientierung, gleichberechtigte Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Handlungsorientierte Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Offene Ganztagschule mit dem Ziel, die Bildungspotenziale von Jugendhilfe und Schule zusammenzuführen, um daraus neue Bildungskonzepte bzw. neue Bildungschancen für Kinder und Jugendliche zu entwickeln. |
| R K 288 zu 8 Konzepte zum Erhalt Palette sozialpädagogischer Hilfen und als Partner für alle Akteure (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) profilieren. | Palette sozialpädagogischer Hilfen und als Partner für alle Akteure (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) profilieren. | Palette sozialpädagogischer Hilfen anbieten und sich als Partner für alle Akteure (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) profilieren |

Abstraktion/Zusammenfassung

Der Erhaltungsprozess von Kinder- und Jugendarbeit als Ausdruck gemeinsamer Praxis mit Schule verlangt nach gleichberechtigter Kooperation auf der Handlungsebene und nach Konzeptentwicklungen, die geeignet sind, die Potenziale von Jugendhilfe und Schule zusammenzuführen, um daraus ein neues, gemeinsames Bildungsverständnis von Ganztagsbildung für Kinder und Jugendliche zu entwickeln. In diesen Verständigungsprozess bringt Jugendarbeit eine Palette sozialpädagogischer Optionen und sich als Partner für alle Akteure (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) ein. Dabei bezieht sie Kinder und Jugendliche in die Gestaltung der Ganztagschule aktiv ein (Partizipation). Anleihen aus Konzepten und Methoden außerschulischer Jugendbildungsarbeit, sozialraumorientierter Jugendarbeit, offener Jugendarbeit, kultureller Kinder- und

Jugendarbeit, Gesundheitsbildung und Berufsvorbereitung gelten neben Freizeitangeboten und gruppenpädagogischer Erlebnisorientierung als geeignet, in ein integriertes Bildungsverständnis aufgenommen zu werden.

8.2.8.2 Reduktion und Abstraktion Personengruppe StadtjugendpflegerInnen, PraxisexpertInnen

| Personengruppe: Stadtjugendpfleger, Praxisexperten | | |
|--|---|--|
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 348 zu 8, Konzepte zum Erhalt .. Die Kooperation führt wegen der sehr vielen Kompromisse zum Verlust der positiven Merkmale der Jugendarbeit, was Kinder und Jugendliche benachteiligt. Sie verlieren einen Teil ihrer Freizeitmöglichkeiten. | Kooperation führt wegen der sehr vielen Kompromisse zum Verlust der positiven Merkmale der Jugendarbeit, Kinder und Jugendliche verlieren einen Teil ihrer Freizeitmöglichkeiten. | Kooperation führt kompromissbedingt zum Verlust der positiven Merkmale und Kinder und Jugendliche verlieren einen Teil ihrer Freizeitmöglichkeiten. |
| R K 388 zu 8, Konzepte zum Erhalt Um benachteiligte Jugendliche kümmern und Jugendkulturarbeit mit Schule | Um benachteiligte Jugendliche kümmern und Jugendkulturarbeit mit Schule | Um benachteiligte Jugendliche kümmern und Jugendkulturarbeit mit Schule |
| R K zu 448 zu 8 Konzepte zum Erhalt Jugendarbeit als Bestandteil einer Bildungskette im Kontext einer Bildungslandschaft beschreiben, wiederkehrende Auswertung und Wirkungsbetrachtung im operativen Sozialraum und gesamtstädtisch vornehmen. | Jugendarbeit im Kontext einer Bildungslandschaft ansiedeln und Wirkungsbetrachtung im operativen Sozialraum und gesamtstädtisch vornehmen. | Jugendarbeit im Kontext einer Bildungslandschaft ansiedeln und Wirkungsbetrachtung im operativen Sozialraum und gesamtstädtisch vornehmen. |

Abstraktion/Zusammenfassung

Kooperation führt kompromissbedingt zum Verlust positiver Merkmale von Kinder- und Jugendarbeit und in Folge zum Verlust eines Teils von Freizeitmöglichkeiten für insbesondere benachteiligte Kinder und Jugendliche. Um den auslösenden Faktoren einer Erosion von Kinder- und Jugendarbeit mit dem Ziel zu begegnen, weiterhin außerschulische und (non-formale) Bildung in Freizeiteinrichtungen zu ermöglichen, ist Jugendarbeit im Kontext einer kommunalen Bildungslandschaft als Bestandteil dieser zu positionieren und sind Wirkungsbetrachtungen im operativen Sozialraum und gesamtstädtisch vorzunehmen. Diese sind als dialogische Konzepte zu entwerfen und anzusiedeln. Kooperation mit Schule sollte sich darauf reduzieren, jugendkulturelle Aktivitäten anzubieten.

8.2.8.3 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH

| Personengruppe: Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH-Experten | | |
|--|--|--|
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| Code (8) Welche Konzepte zum Erhalt der Zwischen Merkmalen, Konzepten und theoretischen Ansätzen unterscheiden, es fällt offensichtlich schwer, hier zu differenzieren!! | Zwischen Merkmalen, Konzepten und theoretischen Ansätzen unterscheiden, es fällt offensichtlich schwer, hier zu differenzieren!! | Zwischen Merkmalen, Konzepten und theoretischen Ansätzen unterscheiden, es fällt offensichtlich schwer, hier zu differenzieren!! , C.H. |
| R K 49 Konzepte zum Erhalt Konzepte der Subjektorientierung und Sozialraumorientierung | Konzepte der Subjektorientierung und Sozialraumorientierung | Subjektorientierung |
| R K 62 zu (8) Welche Kompetenzen zum Erhalt Stärken zu einem Ganzen zusammenführen | Stärken zu einem Ganzen zusammenführen | Stärken zu einem Ganzen zusammenführen |
| R K 69 zu (8) Welche Konzepte zum Erhalt Lebensweltorientierung und situationsorientierte Arbeit | Lebensweltorientierung und situationsorientierte Arbeit | Lebensweltorientierung und situationsorientierte Arbeit |
| R K 84 zu (8) Konzepte zum Erhalt Sozialraumorientierung und kommunalpolitische "Konzepttrends" | Sozialraumorientierung und kommunalpolitische "Konzepttrends" | kommunalpolitische "Konzepttrends" |
| R K 115 zu 8 Konzepte zum Erhalt [...] Konzeption sozialraumorientiert und zielgruppenbezogen entwickeln. | Konzeption sozialraumorientiert und zielgruppenbezogen entwickeln. | Konzeption zielgruppenbezogen entwickeln |
| Red K 124 Konzepte zum Erhalt Empowermentansätze, Gruppenpädagogik, Interkulturelle Kompetenz, Globale Kompetenz, Genderwissen | Empowermentansätze, Gruppenpädagogik, Interkulturelle Kompetenz, Globale Kompetenz, Genderwissen | Empowermentansätze, Gruppenpädagogik, Interkulturelle Kompetenz, Globale Kompetenz, Genderwissen |

Abstraktion/Zusammenfassung

Kinder- und Jugendarbeit schafft eine Organisation, die ihre Zieldiffusion überwindet, ihre Relevanz kommuniziert und evaluiert und ihr Expertenwissen für kontextgesteuertes Lernen in Schule in einem additiven Modell zur Verfügung stellt. Dazu gehört der Ausbau von Reflexivität in Bezug auf eigene Fachlichkeit und von Managementkompetenzen zur Steuerung und Erfolgskontrolle und zur Steigerung der Nachfrage. Konzepte wie Empowerment, Interkulturelle und Globale Kompetenz, Genderwissen, Subjektorientierung, Lebenswelt- und Sozialraumorientierung, Gruppenpädagogik, situations- und bedürfnisorientiertes Arbeiten sowie der Grundsatz, Freizeitpädagogik als Pädagogik ernst zu nehmen, sind Fundamente ihrer Professionalität. Ihre Integration in den Rahmen kommunaler Bildungslandschaften trägt zu ihrer Anerkennung bei.

8.2.8.4 Horizontale Auswertung der Deskription über alle Personengruppen zur Frage (8)

| | |
|---------------------|--|
| Kernaussagen | <p>Geeignete Konzepte, den „Erhaltungsprozess“ von Kinder- und Jugendarbeit erfolgreich zu gestalten</p> <p>Kernkategorie: Verständigungsdimension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integration der Kinder- und Jugendarbeit in die Bildungslandschaft der Kommune und Wirkungsdialog. • Sich als Partner für alle Akteure profilieren. • Zieldiffusion überwinden, Expertise einbringen, Reflexivität, Managementkompetenz und Kooperationsfähigkeit einbringen und auf dieser Basis ein gemeinsames Bildungsverstehen mit Schule entwickeln. <p>Kernkategorie: Dimension lebensweltlicher Sinnggebung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinder- und Jugendarbeit verfügt über eine Vielzahl von Konzepten, um professionell zu handeln. Sie muss sich ihrer besinnen und anwenden. |
|---------------------|--|

8.2.9 Theoretische Ansätze für Kinder- und Jugendarbeit zur Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Ganztagsbildung mit der Schule

8.2.9.1 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Verwaltung, Ämter, Freiberufliche

| Personengruppe: Verwaltung, LJ-Ämter, freiberufliche Experten | 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
|--|--|--|---|
| | R K 219 zu 9 Theoretische Ansätze gemeinsame Organisation für Ganztagsbildung schaffen. | gemeinsame Organisation für Ganztagsbildung schaffen. | |
| | R K 229 zu 9 Empfehlungen [...] Spezielles Können in die Kooperation einbringen. | Spezielles Können in die Kooperation einbringen. | |
| | R K 239 zu 9 Theoretische Ansätze Schule und Jugendhilfe müssen Gremien und Arbeitsebenen zur Entwicklung eines gemeinsamen Ansatzes von Ganztagsbildung entwickeln und einführen. | Schule und Jugendhilfe müssen Gremien und Arbeitsebenen zur Entwicklung eines gemeinsamen Ansatzes von Ganztagsbildung entwickeln und einführen. | Schule und Jugendhilfe müssen Gremien und Arbeitsebenen zur Entwicklung eines gemeinsamen Ansatzes von Ganztagsbildung entwickeln und einführen. |
| | R K 249 zu 9 Theoretische Ansätze Jugendarbeit ist ohne Theoriebildung nicht zu machen: Pestalozzi, Schleiermacher, Dewey, Natorp (Die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des Sozialen); Mollenhauer, Winkler, Rauschenbach, Thiersch u.a. | Jugendarbeit ist ohne Theoriebildung nicht zu machen: Pestalozzi, Schleiermacher, Dewey, Natorp (Die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des Sozialen); Mollenhauer, Winkler, Rauschenbach, Thiersch u.a. | Jugendarbeit ist ohne Theoriebildung nicht zu machen: Pestalozzi, Schleiermacher, Dewey, Natorp (Die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des Sozialen); Mollenhauer, Winkler, Rauschenbach, |

| | | |
|--|--|---|
| Rauschenbach, Thiersch u.a. R K 259 zu 9 Theoretische Ansätze Bildungstheorie. Das Nachdenken über ein eigenes, differenziertes Bildungsverständnis, um das allgemeine und politisch-pragmatische Reden über Bildung zu qualifizieren. | Bildungstheorie. Das Nachdenken über ein eigenes, differenziertes Bildungsverständnis, um das allgemeine und politisch-pragmatische Reden über Bildung zu qualifizieren. | Thiersch u.a. Bildungstheorie. Das Nachdenken über ein eigenes, differenziertes Bildungsverständnis, um das allgemeine und politisch-pragmatische Reden über Bildung zu qualifizieren. |
| R K 269 zu 9 Theoretische Ansätze Basale Fähigkeiten und Bedürfnisorientierung in die Praxis einbeziehen. | Basale Fähigkeiten und Bedürfnisorientierung in die Praxis einbeziehen. | Basale Fähigkeiten und Bedürfnisorientierung in die Praxis einbeziehen. |

Abstraktion/Zusammenfassung

Schule und Jugendhilfe müssen Gremien und Arbeitsebenen zur Entwicklung eines gemeinsamen Ansatzes von Ganztagsbildung einführen. Das allgemeine und politisch-pragmatische Reden über Bildung ist durch Nachdenken über und Erarbeiten eines differenzierten und theoriegeleiteten Bildungsverständnisses zu qualifizieren.

Die Verständigung darauf ist ohne Theoriebildung nicht zu machen: Pestalozzi, Natorp, Schleiermacher, Dewey, Mollenhauer, Winkler, Rauschenbach, Thiersch u.a.

Diese Autoren zählen neben vielen anderen, zu den Klassikern der philosophisch pädagogischen Schulen und lerntheoretisch psychologischen Reformern bis hin zur Gegenwart.³⁵ Ihr Studium ermöglicht pädagogischen Fachkräften die Ausprägung eines differenzierten Bildungsverständnisses.

8.2.9.2 Reduktion und Abstraktion Personengruppe StadtjugendpflegerInnen, PraxisexpertInnen

| | | |
|--|--|---|
| Personengruppe: Stadtjugendpfleger, Praxisexperten | | |
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 309 zu 9 Theoretische Ansätze [...] Beteiligung, Subjektorientierung in der pädagogischen Arbeit | Beteiligung, Subjektorientierung | Beteiligung, Subjektorientierung |
| R K 369 zu 9, theoretische Ansätze §§ 11,12, SBG VIII | §§ 11,12, SBG VIII | §§ 11,12, SBG VIII |
| R K 409 zu 9 Ansätze, Empfehlungen Solange sich die Ausbildung und die Rahmenbedingungen für Lehrkräfte nicht ändern, wird das beste Konzept scheitern. | Solange sich die Ausbildung und die Rahmenbedingungen für Lehrkräfte nicht ändern, wird das beste Konzept scheitern. | Solange sich die Ausbildung und die Rahmenbedingungen für Lehrkräfte nicht ändern, wird das beste Konzept scheitern. |
| R K 429 zu 9 [...]theoretischen Ansätze Dialog aller Beteiligten über Möglichkeiten, Rahmenbedingungen und Chancen von Nachmittagsangeboten für Schülerinnen und Schüler führen. | Dialog aller Beteiligten über Möglichkeiten, Rahmenbedingungen und Chancen von Nachmittagsangeboten für Schülerinnen und Schüler führen. | Dialog aller Beteiligten über Möglichkeiten, Rahmenbedingungen und Chancen von Nachmittagsangeboten für Schülerinnen und Schüler führen. |

³⁵ Sie setzen bzw. setzen sich jeweils in ihrer Zeit mit dem Verhältnis von Bildung im Sinne einer Volksbildung und Elementarbildung, dem Verhältnis von staatlicher Verantwortung und Bildung sowie der Abgrenzung von Erziehung und Bildung auseinander. Dabei erhalten die Lebensweltorientierung in der Pädagogik und der partizipative und emanzipative Umgang mit der jeweils nachwachsenden Generation besondere Akzentuierung.

| | | |
|--|---|--|
| R K 449 zu 9 Empfehlungen für gemeinsames Verständnis Was Kinder und Jugendliche brauchen, um optimale Förderung zur "Aneignung der Welt" zu erhalten und Bewusstheit dazu, was Jugendarbeit dazu beitragen kann. | Was Kinder und Jugendliche brauchen, um optimale Förderung zur "Aneignung der Welt" zu erhalten und Bewusstheit dazu, was Jugendarbeit dazu beitragen kann. | Was Kinder und Jugendliche brauchen, um optimale Förderung zur "Aneignung der Welt" zu erhalten und Bewusstheit dazu, was Jugendarbeit dazu beitragen kann. |
|--|---|--|

Abstraktion/Zusammenfassung

Die Ausbildung von Lehrkräften und die Rahmenbedingungen an Schulen bestimmen wesentlich den Prozess zur Verständigung auf ein gemeinsames Bildungskonzept mit der Jugendhilfe. Als ihr Bestandteil (§§ 11,12, SBG VIII) trägt Kinder- und Jugendarbeit zur optimalen Förderung von Kindern und Jugendlichen bei der "Aneignung der Welt" bei. Sie ist allerdings aufgefordert, noch stärker zu reflektieren, was genau ihr Beitrag in einem gemeinsamen Konzept von Ganztagsbildung an Schulen sein kann. Ohne entsprechende Veränderungen in der Schule und Bewusstheit über die Bedeutung non-formaler Bildung für Kinder und Jugendliche zur Bewältigung der lebensweltlichen Anforderungen in einer komplexen Gesellschaft wird das beste Konzept scheitern. Insofern sind Ebenen für institutionalisierte Dialogprozesse aller Beteiligten auf allen vier Ebenen (Mikro, Makro, Meseo, Meta) über Möglichkeiten, Rahmenbedingungen und Chancen von Nachmittagsangeboten für Schülerinnen und Schülern zu führen. Im Mikrokosmos einer Schule stellen die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an sie betreffende Fragestellungen und Themen und die Subjektorientierung (Scherr) zwei bedeutende pädagogische Standards dar.

8.2.9.3 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH

| | | |
|--|--|--|
| Personengruppe: Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH-Experten | | |
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| Code (9) Theoretischen Ansätze, Empfehlungen für gem. Verständnis\Verweis auf Konzepte zu Frage (8) Sozialraum, Subjektorientierung, Gendermainstreaming | Sozialraum, Subjektorientierung, Gendermainstreaming | Sozialraum, Subjektorientierung |
| Verweis auf Subcode, dort ist die Reduktion enthalten Code (9) Theoretischen Ansätze, Empfehlungen für gem. Verständnis\Reduktion K 84a zu (9) ist in Subcode enthalten Die gemeinsame Praxis wird von anderen Faktoren als der der theoretischen Ansätze bestimmt. | Verweis auf Subcode, dort ist die Reduktion enthalten gemeinsame Praxis wird von anderen Faktoren als der der theoretischen Ansätze bestimmt. | Verweis auf Subcode, dort ist die Reduktion enthalten gemeinsame Praxis wird von anderen Faktoren als der der theoretischen Ansätze bestimmt. |
| Reduktion zu K 11 zu (9) | Aneignungstheoretische Perspekti- | Aneignungstheoretische Perspekti- |

| | | |
|---|--|--|
| Aneignungstheoretische Perspektiven aufgreifen (Holzkamp) und theoretische Grundlagen reflektorisch in die Arbeit einbeziehen (Lerntheorien, Ko-Produktion, Peer-learning) und mit Schulpädagogen reflektieren, Bildung der Schulpädagogen anregen (Dialogkultur) | ven (Holzkamp) und theoretische Grundlagen reflektorisch in die Arbeit einbeziehen (Lerntheorien, Ko-Produktion, Peer-learning) und mit Schulpädagogen reflektieren, Bildung der Schulpädagogen anregen (Dialogkultur) | ven (Holzkamp) und theoretische Grundlagen reflektorisch in die Arbeit einbeziehen (Lerntheorien, Ko-Produktion, Peer-learning) und mit Schulpädagogen reflektieren, Bildung der Schulpädagogen anregen (Dialogkultur) |
| Red K 21 zu (9) Theoretische Ansätze Lernen an der GTS dem Ziel einer Lebensweltbewältigungskompetenz unterordnen in dem der Unterricht als Koproduktion gestaltet wird. | Lernen dem Ziel einer Lebensweltbewältigungskompetenz unterordnen in dem der Unterricht als Koproduktion gestaltet wird. | Lernen einer Lebensweltbewältigungskompetenz unterordnen in dem der Unterricht als Koproduktion gestaltet wird. |
| Memo 102 Code (9) Theoretischen Ansätze, Empfehl Anleihen aus Entwicklungspsychologie, Soziologie und Pädagogik | Entwicklungspsychologie, Soziologie und Pädagogik | Entwicklungspsychologie, Soziologie und Pädagogik |
| Reduktion K 40 zu (9) Theoretische Ansätze Nachmittagsbetreuung als institutionalisierte „kommunale Jugendbildung in gemeinsamer, arbeitsteiliger Trägerschaft“ institutionalisieren: Vormittags der verpflichtende Schulunterricht und am späteren Nachmittag die freiwillige Jugendarbeit. In der ‚Zwischenzeit‘ (möglichst in den Räumen der Jugendeinrichtung) ein Mittagessen und Freizeitmöglichkeiten und Hausaufgabenbetreuungen anbieten. Diese Elemente müssten pädagogisch betreut werden. Das Arrangement müsste in räumlicher Nähe dauerhaft institutionalisiert sein, damit es nicht zur „kommunalpolitischen Manövriermasse“ (Deinet) werden kann. Das Konzept würde drei Lösungen umfassen: 1. wechselseitige Anerkennung der unterschiedlichen Prinzipien von Verpflichtung in der Schule und Freiwilligkeit in der Jugendarbeit. 2. dauerhafte Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen auf sozialräumlicher Ebene. 3. Ein Ganztagsangebot für Kinder und Jugendliche. | Nachmittagsbetreuung als institutionalisierte „kommunale Jugendbildung in gemeinsamer, arbeitsteiliger Trägerschaft“: Vormittags der verpflichtende Schulunterricht und am späteren Nachmittag die freiwillige Jugendarbeit. In der ‚Zwischenzeit‘ (möglichst in den Räumen der Jugendeinrichtung) ein Mittagessen und Freizeitmöglichkeiten und Hausaufgabenbetreuungen anbieten. Diese Elemente müssten pädagogisch betreut werden. Das Arrangement müsste in räumlicher Nähe dauerhaft institutionalisiert sein, damit es nicht zur „kommunalpolitischen Manövriermasse“ (Deinet) werden kann. Das Konzept würde drei Lösungen umfassen: 1. wechselseitige Anerkennung der unterschiedlichen Prinzipien von Verpflichtung in der Schule und Freiwilligkeit in der Jugendarbeit. 2. dauerhafte Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen auf sozialräumlicher Ebene. 3. Ein Ganztagsangebot für Kinder und Jugendliche. | Nachmittagsbetreuung als institutionalisierte „kommunale Jugendbildung in gemeinsamer, arbeitsteiliger Trägerschaft“: Vormittags der verpflichtende Schulunterricht und am späteren Nachmittag die freiwillige Jugendarbeit. In der Zwischenzeit (möglichst in den Räumen der Jugendeinrichtung) ein Mittagessen und Freizeitmöglichkeiten und Hausaufgabenbetreuungen anbieten. Diese Elemente müssten pädagogisch betreut werden. Das Arrangement müsste in räumlicher Nähe dauerhaft institutionalisiert sein, damit es nicht zur „kommunalpolitischen Manövriermasse“ (Deinet) werden kann. Das Konzept würde drei Lösungen umfassen: 1. wechselseitige Anerkennung der unterschiedlichen Prinzipien von Verpflichtung in der Schule und Freiwilligkeit in der Jugendarbeit. 2. dauerhafte Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen auf sozialräumlicher Ebene. 3. Ein Ganztagsangebot für Kinder und Jugendliche. |
| R K 62 zu (9) theoretische Ansätze und Informelles Lernen als bildungstheoretischen Ansatz ausprägen | Informelles (gemeint ist non formales) Lernen als bildungstheoretischen Ansatz ausprägen, | non formales Lernen als bildungstheoretischen Ansatz ausprägen |
| R K 92 zu (9) theoretische Ansätze, Um den Partner zu verstehen, ist es wichtig, sich seine Konzepte anzueignen (siehe Memo zu Subcode). | Um den Partner zu verstehen, ist es wichtig, sich seine Konzepte anzueignen (siehe Memo zu Subcode). | Um den Partner zu verstehen, ist es wichtig, sich seine Konzepte anzueignen (siehe Memo zu Subcode). |
| R K 99 zu (9) Empfehlungen Sozialraumorientierung | Sozialraumorientierung | |
| R K 106 zu (9) Empfehlungen Jugendarbeit sollte sich mit sozialisationstheoretischen und sozialpsychologischen Ansätzen zur Förderung sozialen Kapitals auseinandersetzen. | Jugendarbeit sollte sich mit sozialisationstheoretischen und sozialpsychologischen Ansätzen zur Förderung sozialen Kapitals auseinandersetzen. | Jugendarbeit sollte sich mit sozialisationstheoretischen und sozialpsychologischen Ansätzen zur Förderung sozialen Kapitals auseinandersetzen. |
| R K 116 zu 9 Theoretische Ansätze [...] Gendermainstreaming, Interkulturelles Lernen, Lebenslanges Lernen und Ganzheitliche Bildung | Gendermainstreaming, Interkulturelles Lernen, Lebenslanges Lernen und Ganzheitliche Bildung | Gendermainstreaming, Interkulturelles Lernen, Lebenslanges Lernen und Ganzheitliche Bildung |

| | | |
|--|--|---|
| R K 138 zu 9 Theoretische Ansätze .. Jugendarbeit: Ich-Bezogenheit überwinden und ihre Kompetenz in einem Konzept der lebensweltli- chen Bewältigungskompetenz re- formulieren. | Jugendarbeit: Ich-Bezogenheit überwinden und ihre Kompetenz in einem Konzept der lebensweltli- chen Bewältigungskompetenz re- formulieren. | Jugendarbeit: Ich-Bezogenheit überwinden und ihre Kompetenz in einem Konzept der lebensweltli- chen Bewältigungskompetenz re- formulieren. |
|--|--|---|

Abstraktion/Zusammenfassung

Eine Herausforderung für die Jugendarbeit ist, ihre Ich-Bezogenheit zu überwinden und ihre Kompetenz in einem Konzept der lebensweltlichen Bewältigungskompetenz (Thiersch), in dem non-formales Lernen als bildungstheoretischen Ansatz ausprägt ist, zu reformulieren. Der Unterricht und Lernen sind in diesem Konzept der Lebensweltbewältigungskompetenz unterzuordnen und als Koproduktion zu gestalten. Hierzu muss Jugendarbeit ihren Nachholbedarf bezüglich

sozialisationstheoretischer (Berger/Luckmann) und sozialpsychologischer Ansätze zur Förderung sozialen Kapitals (Bourdieu) unter Einbezug von Entwicklungspsychologie, Soziologie und Pädagogik befriedigen.

Aneignungstheoretische Perspektiven (Holzkamp) und theoretische Grundlagen wie Lerntheorien (z.B. Bandura 1979), Peer-learning, Subjektorientierung (Scherr) sowie Anerkennungskultur (Honneth) muss Kinder- und Jugendarbeit reflektorisch in die Arbeit einbeziehen und ihre Beiträge mit Schulpädagogen reflektieren (Dialogkultur). Diese Basis theoretischer Ansätze ist nur ein Faktor gemeinsamer Praxis.

Die Gestaltung der Handlungsebene als institutionalisierte „kommunale Jugendbildung in gemeinsamer, arbeitsteiliger Trägerschaft“ könnte vorsehen: Vormittags der verpflichtende Schulunterricht und am späteren Nachmittag die freiwillige Jugendarbeit. In der Zwischenzeit (möglichst in den Räumen der Jugendeinrichtung) sind Mittagessen, Freizeitmöglichkeiten und Hausaufgabenbetreuungen anzubieten. Dieses Arrangement müsste in räumlicher Nähe zueinander dauerhaft institutionalisiert sein, damit sie nicht zur „kommunalpolitischen Manövriermasse“ (Deinet) werden kann. Das Konzept würde drei Lösungen umfassen: wechselseitige Anerkennung der unterschiedlichen Prinzipien von Verpflichtung in der Schule und Freiwilligkeit in der Jugendarbeit, dauerhafte Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auf sozialräumlicher Ebene und ein Ganztags(bildungs)angebot für Kinder und Jugendliche.

8.2.9.4 Horizontale Auswertung der Deskription über alle Personengruppen zur Frage (9)

| | |
|---------------------|--|
| Kernaussagen | <p>Theoretische Ansätze für Kinder- und Jugendarbeit zur Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Ganztagsbildung mit der Schule</p> <p>Kernkategorie: Verständigungsdimension</p> <ul style="list-style-type: none">• Schule und Jugendarbeit müssen Gremien für institutionalisierte Dialogprozesse auf der Mikro-, Makro- und Meseoebene einführen.• Handlungskonzept als Ausdruck theoriegeleiteten Wissens in gemeinsamer, arbeitsteiliger Trägerschaft etablieren.• Wechselseitige Anerkennung der unterschiedlichen Prinzipien von Verpflichtung in der Schule und Freiwilligkeit in der Jugendarbeit, um gemeinsame Angebote für Ganztagsbildung von Kindern und Jugendlichen zu schaffen.• Veränderung in der Ausbildung beider Professionen als Basis für ein gemeinsames Bildungskonzept und in Folge die Ausbildung eines Bewusstseins über die Bedeutung non-formaler Bildung für Kinder und Jugendliche zur Bewältigung der lebensweltlichen Anforderungen in einer komplexen Gesellschaft. <p>Kernkategorie: Weiterbildungsdimension</p> <ul style="list-style-type: none">• Kinder- und Jugendarbeit hat einen Nachholbedarf bei der Integration theoretischen Wissens als Basis für Praxis.• Ich-Bezogenheit überwinden und Fähigkeit in einem Konzept der lebensweltlichen Bewältigungskompetenz, in dem non-formales Lernen als bildungstheoretischer Ansatz ausprägt ist, reformulieren und durch Erarbeiten eines differenzierten und theoriegeleiteten Bildungsverständnisses ihr Lamentieren ersetzen.• Trotz der Kompetenz, zur optimalen Förderung von Kindern und Jugendlichen bei der "Aneignung der Welt" beizutragen, ist Kinder- und Jugendarbeit herausgefordert, noch stärker zu reflektieren, was genau ihr Beitrag in einem gemeinsamen Konzept von Ganztagsbildung ist. |
|---------------------|--|

8.2.10 Konflikte und Spannungen auf dem Weg zu einer Ganztagsbildung und gelingende Aspekte

8.2.10.1 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Verwaltung, Ämter, Freiberufliche

| Personengruppe: Verwaltung, LJ-Ämter, freiberufliche Experten | | |
|---|--|--|
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 210 zu 10 Konflikte .. Jugendarbeit steht nachrangig im Verhältnis zum Lehramt. Nachrangigkeit spiegelt sich auch im Verhältnis der Jugendarbeitsforschung zur Schulforschung wieder. Eine integrierte Ganztagsbildung verlangt eine gleichwertige Kompetenzpartnerschaft der Schule mit der Jugendarbeit als Ansatz der Sozialpädagogik. | Jugendarbeit nachrangig im Verhältnis zum Lehramt. Nachrangigkeit spiegelt sich auch im Verhältnis der Jugendarbeitsforschung zur Schulforschung wieder. Eine integrierte Ganztagsbildung verlangt eine gleichwertige Kompetenzpartnerschaft der Schule mit der Jugendarbeit als Ansatz der Sozialpädagogik. | Jugendarbeit nachrangig im Verhältnis zum Lehramt wie . Jugendarbeitsforschung zur Schulforschung. Eine integrierte Ganztagsbildung verlangt eine gleichwertige Kompetenzpartnerschaft der Schule mit der Jugendarbeit als Ansatz der Sozialpädagogik |
| R K 220 zu 10 Erfolgsaussichten Erfolgsaussichten erfordern sowohl ein abgestimmtes bildungspolitisches Gesamtkonzept zwischen Land und Kommune als auch eine intensivere Beschäftigung mit der Profession "des anderen" und eine Bereitschaft gegenseitigen Verstehens | Erfolgsaussichten erfordern ein abgestimmtes bildungspolitisches Gesamtkonzept zwischen Land und Kommune und eine intensivere Beschäftigung mit der Profession "des anderen" und Bereitschaft gegenseitigen Verstehens | abgestimmtes bildungspolitisches Gesamtkonzept zwischen Land und Kommune erforderlich und eine intensivere Beschäftigung mit der Profession "des anderen" und Bereitschaft gegenseitigen Verstehens |
| R K 230 zu 10 Erfolgsaussichten gemeinsamer Wille zur Kooperation. Der Verlust von eigenem Profil und Ängste, den Arbeitsplatz zu verlieren, führen zu Spannungen. | gemeinsamer Wille zur Kooperation. Der Verlust von eigenem Profil und Ängste, den Arbeitsplatz zu verlieren, führen zu Spannungen. | Wille zur Kooperation in beiden Systemen ohne Ängste zum Verlust eigenen Profils und des Arbeitsplatzes |
| R K 240 zu 10 Konflikte .. Diversität zwischen beiden System wird weiterhin für Spannungen sorgen: additive vs integrative Arbeitsansätze am Ort Schule, unterschiedliche pädagogische Ansätze und Ziele, unterschiedliche Personalausstattung , Ausbildung und Entlohnung, fehlende gemeinsame Ausgangsbasis und unklare rechtliche und finanzielle Verhältnisse | Diversität zwischen beiden System wird weiterhin für Spannungen sorgen: additive vs integrative Arbeitsansätze am Ort Schule, unterschiedliche pädagogische Ansätze und Ziele, unterschiedliche Personalausstattung, Ausbildung und Entlohnung, fehlende gemeinsame Ausgangsbasis und unklare rechtliche und finanzielle Verhältnisse | Spannungen durch Diversität beider System: additive vs integrative Arbeitsansätze am Ort Schule, unterschiedliche pädagogische Ansätze und Ziele, unterschiedliche Personalausstattung, Ausbildung und Entlohnung, fehlende gemeinsame Ausgangsbasis und unklare rechtliche und finanzielle Verhältnisse |
| R K 250 zu 10 Erfolgsaussichten und Spannungen in Jugendarbeit investieren und die Krisenindikatoren pro Jugendarbeit "auflösen". Konflikte bleiben aufgrund der Diversität der Institutionen und der Profession erhalten. | in Jugendarbeit investieren und die Krisenindikatoren pro Jugendarbeit "auflösen". Konflikte bleiben aufgrund der Diversität der Institutionen und der Profession erhalten. | in Jugendarbeit investieren und die Krisenindikatoren pro Jugendarbeit "auflösen". |
| R K 260 zu 10 Konflikte, Spannungen Für verallgemeinernde Antwort ist es zu früh, es scheint auf Basis persönlicher Parameter der Akteure zu gelingen. Liste der Konfliktpotentiale ist lang und differenziert: Fachlichkeit, Struktur, Finanzierung und Personen | Für verallgemeinernde Antwort ist es zu früh, es scheint auf Basis persönlicher Parameter der Akteure zu gelingen. Liste der Konfliktpotentiale ist lang und differenziert: Fachlichkeit, Struktur, Finanzierung und Personen | Für verallgemeinernde Antwort ist es zu früh, es scheint auf Basis persönlicher Parameter der Akteure zu gelingen. Liste der Konfliktpotentiale ist lang: Fachlichkeit, Struktur, Finanzierung und Personen |

| | | |
|---|--|---|
| <p>R K 270 zu 10</p> <p>Erfolgsaussichten durch Gefahr der Verschulung von Sozialpädagogik eingeschränkt. Formelle und informelle bzw. nonformale Bildung innerhalb eines Systems könnte sich ausschließen. Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird vermieden.</p> | <p>Erfolgsaussichten durch Gefahr der Verschulung von Sozialpädagogik eingeschränkt. Formelle und informelle bzw. non-formale Bildung innerhalb eines Systems schließen sich aus. Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird vermieden.</p> | <p>Erfolgsaussichten durch Verschulung von Sozialpädagogik eingeschränkt. Formelle und non-formale Bildung innerhalb eines Systems schließen sich aus.</p> |
| <p>R K 280 zu 10 Konflikte und Kontroversen [...]</p> <p>bildungspolitische Entscheidungen der Schulpolitik steuern. PISA-Ergebnisse in Bezug auf die Zugangschancen für benachteiligte Milieus forcieren politische Beschlüssen in Bezug auf die Integration der Bildungspotentiale von Jugendhilfe und Schule.</p> | <p>bildungspolitische Entscheidungen der Schulpolitik steuern. PISA-Ergebnisse in Bezug auf die Zugangschancen für benachteiligte Milieus forcieren politische Beschlüssen in Bezug auf die Integration der Bildungspotentiale von Jugendhilfe und Schule.</p> | <p>PISA-Ergebnisse (Zugangschancen für benachteiligte Milieus) intendieren politische Beschlüssen zur Integration der Bildungspotentiale von Jugendhilfe und Schule.</p> |
| <p>R K 290 zu 10 Spannungen und Kontroversen</p> <p>Spannungen durch fehlende Kenntnisse über das andere System. Die Systeme weisen sehr unterschiedliche Charakteristika auf (siehe Memo). Zentrale Unterscheidungen sind das Gehalt, die Kommunikation und die Arbeitsstruktur. Spannungen können reduziert werden, wenn gemeinsame Ziele, Aufgabenteilung und vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen hergestellt werden.</p> | <p>Spannungen durch fehlende Kenntnisse über das andere System. Die Systeme weisen sehr unterschiedliche Charakteristika auf (siehe Memo). Zentrale Unterscheidungen sind das Gehalt, die Kommunikation und die Arbeitsstruktur. Spannungen können reduziert werden, wenn gemeinsame Ziele, Aufgabenteilung und vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen hergestellt werden.</p> | <p>Die Systeme weisen sehr unterschiedliche Charakteristika für die Akteure auf (siehe Memo). das Gehalt, die Kommunikation und die Arbeitsstruktur. Spannungen reduzieren durch gemeinsame Ziele, Aufgabenteilung und Herstellen vertrauensvoller Arbeitsbeziehungen.</p> |

Abstraktion/Zusammenfassung

Eine integrierte Ganztagsbildung an Schulen verlangt ein pädagogisches Konzept, welches Schulpädagogik und Sozialpädagogik gleichermaßen in sich vereint. Jugendarbeit als sozialpädagogische Vorstellung wird gesellschaftlich gegenüber dem Lehramt nachrangig bewertet. Eine Entsprechung findet sich im Verhältnis der Jugendarbeitsforschung zur Schulforschung. Dieses Gefälle verlangt insbesondere vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass Zugangschancen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Milieu bedingt sind (PISA 2007), politische Entscheidungen zur Integration der Bildungspotentiale von Jugendhilfe und Schule als abgestimmtes bildungspolitisches Gesamtkonzept zwischen Land und Kommune. Des Weiteren ist eine intensivere Beschäftigung mit der Profession "des anderen" und Bereitschaft gegenseitigen Verstehens erforderlich. Ein Wille zur Kooperation in beiden Systemen ist nur erfolgreich zu realisieren, wenn ohne Ängste um den Verlust des eigenen Profils und des Arbeitsplatzes zusammen gearbeitet werden kann. Die Diversität beider Systeme verbirgt erhebliche Spannungsmomente. Die Liste der Konfliktpotentiale ist lang: additive vs integrative Arbeitsansätze am Ort Schule, unterschiedliche pädagogische Ansätze und Ziele, fehlende gemeinsame Ausgangsbasis, Kommunikations- und Arbeitsstruktur, Ausbildung

und Entlohnung, unklare rechtliche und finanzielle Verhältnisse und unterschiedliche Personalausstattung. Die Überwindung dieser sehr unterschiedliche Charakteristika für die Akteure scheint auf Basis persönlicher Parameter der Akteure zu gelingen. Das Herstellen einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung führt in Einzelfällen zur Verfolgung gemeinsamer Ziele und zur Aufgabenteilung. Für eine verallgemeinernde Aussage zu den Erfolgsaussichten erscheint es noch zu früh. Eine Verschulung von Sozialpädagogik lässt positive Ergebnisse nicht erwarten. Institutionalisierte, formelle Bildung und non-formale Bildung innerhalb eines Systems scheinen sich auszuschließen. Eine alternative Haltung hierzu ist, in Jugendarbeit zu investieren und die Krisenindikatoren pro Jugendarbeit aufzulösen.

8.2.10.2 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Stadtjugendpfleger, Praxisexperten

| Personengruppe: Stadtjugendpfleger, Praxisexperten | | |
|---|---|---|
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 310 zu 10 Erfolgsaus., Konflikte, Kompetenzstreitigkeiten, Einrichtungsdenken, fehlende Bereitschaft zu Kompromissen, ungeklärte Verantwortlichkeiten | Kompetenzstreitigkeiten, Einrichtungsdenken, fehlende Bereitschaft zu Kompromissen, ungeklärte Verantwortlichkeiten | Unklarheit in Kompetenz und bei Verantwortung, Einrichtungsdenken, fehlende Bereitschaft zu Kompromissen |
| Red K 350 zu 10 Kontroversen Konflikt vermeiden durch: partnerschaftlichen Umgang, Einsicht in die Notwendigkeit gemeinsamer Bildung, integrative Konzepte (nur mal Anfrage für eine AG), Einrichten gemeinsamer Arbeitsbezüge durch fehlende Zeit | Konflikt vermeiden durch: partnerschaftlichen Umgang, Einsicht in die Notwendigkeit gemeinsamer Bildung, integrative Konzepte (nur mal Anfrage für eine AG), Einrichten gemeinsamer Arbeitsbezüge durch fehlende Zeit | Konfliktvermeidung: partnerschaftlichen Umgang, Anerkennung der Notwendigkeit gemeinsamer Bildungsverantwortung, integrative Konzepte, Einrichten gemeinsamer Arbeitsbezüge, gemeinsame Planungszeiten (Gremien) |
| R K 370 zu 10, Konflikte [...] Vormachtstellung der Schule und organisatorische sowie kommunikative Defizite, Konkurrenzdenken <u>und fehlende Steuerungsebene.</u> | Vormachtstellung der Schule und organisatorische sowie kommunikative Defizite, Konkurrenzdenken <u>und fehlende Steuerungsebene.</u> | Dominanzkultur der Schule und organisatorische sowie kommunikative Defizite, Konkurrenzdenken und fehlende Steuerungsebene. |
| R K 390 zu 10, Erfolgsaussichten .. Erfolgsaussichten sind von Anerkennung als Partner abhängig. Die Aussichten auf Erfolg sind gering. | Erfolgsaussichten sind von Anerkennung als Partner abhängig. Die Aussichten auf Erfolg sind gering. | Die Aussichten auf Erfolg sind gering. Erfolgsaussichten sind von Anerkennung als Partner abhängig. |
| R K 450 zu 10 Konflikte, Spannungen [...] Konflikte durch Ungleichheit und Wertung. | Konflikte durch Ungleichheit und Wertung. | Konflikte durch Ungleichheit und Wertung. |
| R K Generalisierung zu Ungleichheit Bilder voneinander korrigieren: "Lehrer haben vormittags recht und nachmittags frei", „Sozialarbeiter reden nur, trinken Kaffee und ma- | Bilder voneinander korrigieren: "Lehrer haben vormittags recht und nachmittags frei", „Sozialarbeiter reden nur, trinken Kaffee und ma- | Vorurteile bewältigen: "Lehrer haben vormittags recht und nachmittags frei", „Sozialarbeiter reden nur, trinken Kaffee und |

| | | |
|---|---|--|
| chen alles kompliziert“, „Bildung machen, so wie ich als Lehrer, dass darf der doch gar nicht“. | chen alles kompliziert“, „Bildung machen, so wie ich als Lehrer, dass darf der doch gar nicht.“ | machen alles kompliziert“, Schule ist Bildung |
|---|---|--|

Abstraktion/Zusammenfassung

Gelingende Ganztagschule ist erst durch partnerschaftlichen Umgang und Anerkennung der Notwendigkeit gemeinsamer Bildungsverantwortung in integrativen Konzepten möglich. Zur Herstellung von Arbeitsbezügen sind gemeinsame Planungszeiten (Gremien) unverzichtbar. Anders ist die Bewältigung unterschiedlicher Kompetenzen, von Lehrkräften und Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit, die Überwindung von Einrichtungs- und Konkurrenzdenken (Ich-Bezogenheit, Thiersch) und die Dominanzkultur der Schule, organisatorische sowie kommunikative Defizite und Erarbeitung einer gemeinsamen Verantwortungskultur nicht zu bewerkstelligen. Gegenseitige Abwertungen zeigen sich in dem Bild, dass "Lehrer vormittags recht und nachmittags frei haben, Sozialarbeiter nur reden, Kaffee trinken und alles kompliziert machen.“

8.2.10.3 Reduktion und Abstraktion Personengruppe Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH

| | | |
|--|--|--|
| Personengruppe: Forschung und Lehre, DJI, Uni, FH-Experten | | |
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| Reduktion Kategorie 12 zu (10) Erfolgsaussicht Spannungen sind eher weniger ausgeprägt, da sich Jugendhilfe als Dienstleister lediglich an den Schnittstellen zum Unterrichtsbe- reich Klärung herbeiführt. Sie ver- folgt ein additives Konzept. | Spannungen sind eher weniger ausgeprägt, da sich Jugendhilfe als Dienstleister lediglich an den Schnittstellen zum Unterrichtsbe- reich Klärung herbeiführt. Sie ver- folgt ein additives Konzept. | Wenige Spannungen, da Jugend- hilfe lediglich als Dienstleister an den Schnittstellen zum Unterricht Klärungen im Rahmen eines addi- tiven Konzepts herbeiführt. |
| Red Kategorie 22 zu (10) Erfolgsaussich- ten Zur Verwirklichung kontextgesteu- ten Lernens sind Schulexperten potentielle Partner und <u>paritätisch besetzte Gremien</u> erforderlich | Zur Verwirklichung kontextgesteu- ten Lernens sind Schulexperten potentielle Partner und <u>paritätisch besetzte Gremien</u> erforderlich | Verwirklichung kontextgesteu- ten Lernens erfordert Schulexper- ten als Partner und paritätisch besetzte Gremien. |
| Red K 31 zu (10) Erfolgsaussichten Der hochkomplexe Vorgang der Integration von Person, Institution und Zuständigkeiten am Ort GTS ist nicht ohne innere Spannungen zu haben, die durch einen respektvol- len Umgang abgemildert werden können. | Der hochkomplexe Vorgang der Integration von Person, Institution und Zuständigkeiten am Ort GTS ist nicht ohne innere Spannungen zu haben, die durch einen respektvol- len Umgang abgemildert werden können. | hochkomplexer Vorgang der In- tegration von Person, Institution und Zuständigkeiten am Ort GTS ist nicht ohne innere Spannungen zu haben, die durch einen res- pektvollen Umgang abgemildert werden können. |
| Reduktion K 41 zu (10) Erfolgsaussich- ten Differenz der Systeme ist überwind- bar | Differenz der Systeme ist überwind- bar | Differenz der Systeme ist über- windbar |
| Red Kat 55 zu (10) Konflikt, Spannun- gen, Rahmenbedingungen wie unter- | Rahmenbedingungen wie unter- schiedliche Ausbildung, Beschäfti- | Ausbildung, Beschäftigungsver- hältnis und Dienststellung än- |

| | | |
|--|--|---|
| <p>schiedliche Ausbildung, Beschäftigungsverhältnis und Dienststellung ändern. Bis dahin sorgen fehlende Kompetenzklärung, Kooperationsbereitschaft und fehlende Zeiten für gemeinsame Planung für Spannungen und Konflikte (Parallelwelten)</p> | <p>gungsverhältnis und Dienststellung ändern. Bis dahin sorgen fehlende Kompetenzklärung, Kooperationsbereitschaft und fehlende Zeiten für gemeinsame Planung für Spannungen und Konflikte (Parallelwelten)</p> | <p>dern. Spannungen und Konflikte (Parallelwelten) durch fehlende Kompetenzklärung, Kooperationsbereitschaft und fehlende Zeiten für gemeinsame Planung</p> |
| <p>R K 70 zu (10) Spannungen, Konflikte In Zeiten knapper Kassen besteht das Konfliktpotential darin, Sparmaßnahmen als Neuerungen darzustellen und den Verteilungskampf durch Schlechterstellung der Jugendhilfe (Jugendarbeit) durch Anpassung an "andere Standards" vorzunehmen.</p> | <p>In Zeiten knapper Kassen besteht das Konfliktpotential darin, Sparmaßnahmen als Neuerungen darzustellen und den Verteilungskampf durch Schlechterstellung der Jugendhilfe (Jugendarbeit) durch Anpassung an "andere Standards" vorzunehmen.</p> | <p>knappe Kassen forcieren die Darstellung von Sparmaßnahmen als Neuerungen und den Verteilungskampf durch Schlechterstellung der Jugendhilfe (Jugendarbeit) im Zuge des Drucks der Anpassung an "andere Standards".</p> |
| <p>R K 77 zu (10) Erfolgsaussichten Gemeinsame Ganztagsbildung erst nach Überzeugungsarbeit und des Überwindens von Kompetenzkonflikten möglich.</p> | <p>Gemeinsame Ganztagsbildung erst nach Überzeugungsarbeit und des Überwindens von Kompetenzkonflikten möglich.</p> | <p>Ganztagsbildung erst nach Überzeugungsarbeit und des Überwindens von Kompetenzkonflikten möglich.</p> |
| <p>R K 100 zu (10) Konflikte und Spannungen. Vollständige Integration von Jugendarbeit in Schule als ein ganzheitliches Konzept perfekter, lückenloser Angebote nimmt Jugendlichen ihre Freiräume zur Bewältigung von Paradoxien zwischen Selbstbestimmung und Anpassung. Sie kann in diesem Kontext von der Jugendarbeit besser unterstützt werden.</p> | <p>Vollständige Integration von Jugendarbeit in Schule als ein ganzheitliches Konzept perfekter, lückenloser Angebote nimmt Jugendlichen ihre Freiräume zur Bewältigung von Paradoxien zwischen Selbstbestimmung und Anpassung. Sie kann in diesem Kontext von der Jugendarbeit besser unterstützt werden.</p> | <p>Vollständige Integration von Jugendarbeit in Schule als ein ganzheitliches Konzept perfekter, lückenloser Angebote nimmt Jugendlichen ihre Freiräume zur Bewältigung von Paradoxien zwischen Selbstbestimmung und Anpassung. Sie kann in diesem Kontext von der Jugendarbeit besser unterstützt werden.</p> |
| <p>R K 107 zu (10) Erfolgsaussichten Erfolgsaussichten erst durch Integration der Kooperation mit der Jugendarbeit in das Studium beider Professionen.</p> | <p>Erfolgsaussichten erst durch Integration der Kooperation mit der Jugendarbeit in das Studium beider Professionen.</p> | <p>Erfolg durch Integration der Kooperation mit der Jugendarbeit in das Studium beider Professionen.</p> |
| <p>R K 124 zu 10 Konflikte [...] Konfliktpotential ist hoch: Berufsständische Konflikte, unterschiedliche Voraussetzungen von Bildung bei den SozPäds und Lehrern, Zeitbudgetfragen, Ausstattungsfragen</p> | <p>Konfliktpotential ist hoch: Berufsständische Konflikte, unterschiedliche Voraussetzungen von Bildung bei den SozPäds und Lehrern, Zeitbudgetfragen, Ausstattungsfragen</p> | <p>Konfliktpotential: Berufsständische Konflikte, unterschiedliche Voraussetzungen von Bildung bei den SozPäds und Lehrern, Zeitbudgetfragen, Ausstattungsfragen</p> |
| <p>R K 131 zu 10 Erfolgsaussichten Erfolgsaussichten sind durch politische und administrative Regelungen zu forcieren. Beide Professionen müssen den neuen Arbeitsplatz als Vollzeitkräfte gestalten.</p> | <p>Erfolgsaussichten sind durch politische und administrative Regelungen zu forcieren. Beide Professionen müssen den neuen Arbeitsplatz als Vollzeitkräfte gestalten.</p> | <p>Beide Professionen müssen den neuen Arbeitsplatz als Vollzeitkräfte gestalten (Politik gefordert).</p> |
| <p>R K 139 zu 10 Konflikte und Erfolgsaussichten Erreichung der Augenhöhe von Schule und Jugendarbeit weiter Weg und bestimmt von dem Primat des Schulwesens als Selektions- und Sanktionsinstanz sowie den gesellschaftlich an sie gestellten Erwartungen.</p> | <p>Erreichung der Augenhöhe von Schule und Jugendarbeit weiter Weg und bestimmt von dem Primat des Schulwesens als Selektions- und Sanktionsinstanz sowie den gesellschaftlich an sie gestellten Erwartungen.</p> | <p>Augenhöhe von Schule und Jugendarbeit bestimmt von dem Primat des Schulwesens als Selektions- und Sanktionsinstanz sowie den gesellschaftlich an sie gestellten Erwartungen.</p> |

Abstraktion/Zusammenfassung

Der Grundkonflikt zwischen Schule und Jugendarbeit wird von dem Primat des Schulwesens als Selektions- und Sanktionsinstanz sowie den gesellschaftlich an sie gestellten Erwartungen bestimmt. Die vollständige Integration von Kinder- und Jugendarbeit in Schule als ein ganzheitliches Konzept perfekter, lückenloser Angebote nimmt Kindern und Jugendlichen ihre Freiräume zur Bewältigung von Paradoxien zwischen Selbstbestimmung und Anpassung (Lindner). Sie können in diesem Kontext von der Jugendarbeit besser unterstützt werden. Die aktuellen Maßnahmen zur Haushaltskonsolidierung legitimieren die Sparmaßnahmen, die Schlechterstellung der Jugendarbeit im Verteilungskampf und den Druck zur Anpassung als Neuerungen. Fehlende Kompetenzklärung und Kooperationsbereitschaft und fehlende Zeiten für gemeinsame Planung, berufsständig bedingte Konflikte wie

- unterschiedliche Voraussetzungen und Vorstellungen von Bildung bei sozialpädagogischen Fach- und Lehrkräften,
- unterschiedliche Ausbildungsabschlüsse,
- Beschäftigungsverhältnis und Dienststellung sowie
- Ausstattungsfragen

manifestieren Konfliktpotentiale und das Wirken in Parallelwelten – schlechtesten falls „unter einem Dach“.

Die Verwirklichung kontextgesteuerten Lernens erfordert Schulexperten als Partner in paritätisch besetzten Gremien zur Bewältigung des hochkomplexen Vorgangs der Integration von Person, Institution, Zuständigkeiten und Klärung von Begriffen am Ort Ganztagschule. Das ist ohne innere Spannungen nicht zu haben. Durch einen respektvollen Umgang können diese abgemildert werden. Die Etablierung von Ganztagsbildung an Ganztagschulen erscheint erst durch Integration entsprechender Inhalte in das Studium beider Professionen möglich. Die Differenz der Systeme scheint dadurch überwindbar und Jugendhilfe könnte darauf verzichten, lediglich als Dienstleister in einem additiven Konzepts mitzuarbeiten.

8.2.10.4 Horizontale Auswertung der Deskription zur Frage (10)

| | |
|---------------------|---|
| Kernaussagen | <p>Konflikte und Spannungen auf dem Weg zu einer Ganztagsbildung und gelingende Aspekte</p> <p>Kernkategorie: Konfliktdimension System und Lebenswelt</p> <ul style="list-style-type: none">• Der Grundkonflikt zwischen Schule und Jugendarbeit wird von dem Primat des Schulwesens als Selektions- und Sanktionsinstanz sowie den gesellschaftlich an sie gestellten Erwartungen bestimmt. Zertifizierte, formelle Bildung und non-formale Bildung innerhalb des Systems Ganztagschule schließen sich aus. Insofern setzt sich das additive Modell an Ganztagschulen durch.• Die Diversität beider Systeme birgt erhebliche Spannungsmomente.• Fehlender struktureller Willen zur Kooperation intendiert Wirken in Parallelwelten.• Eine Verschulung von Sozialpädagogik lässt positive Ergebnisse nicht erwarten. <p>Kernkategorie: Verständigungsdimension</p> <ul style="list-style-type: none">• Herstellung gemeinsamer Arbeitsbezüge (Gremien) und gegenseitiges Vertrauen (Anerkennung der Leistung des anderen) führt zu gelingender Kooperation und Aufgabenteilung bei der Bewältigung des hochkomplexen Vorgangs der Integration der Person, Institutionalisierung, Begriffsdefinition und Zuständigkeit.• Spannungen durch Anerkennung abbauen (Respekt).• Erst ein Zusammenwirken von Land und Kommune ermöglicht ein abgestimmtes bildungspolitisches Konzept, in dem die Ausbildung beider Professionen in Richtung Ganztagsbildung geregelt ist und die gesellschaftliche nachrangige Bewertung der Jugendarbeit überwunden werden kann.• Die vollständige Integration von Jugendarbeit in Schule als ein ganzheitliches Konzept perfekter, lückenloser Angebote nimmt Jugendlichen ihre Freiräume zur Bewältigung von Paradoxien zwischen Selbstbestimmung und Anpassung. <p>Kernkategorie: Machtdimension</p> <ul style="list-style-type: none">• Maßnahmen zur Haushaltskonsolidierung legitimieren die Darstellung von Sparmaßnahmen, die Schlechterstellung der Jugendarbeit im Zuge des Verteilungskampfes und des Drucks zur Anpassung als Neuerungen. |
|---------------------|---|

8.2.11 Aktivitäten, Projekte und Initiative – Zusammenfassung der Inhalte³⁶

8.2.11.1 Jugendpflege wird angefragt –

Reduktion und Abstraktion Personengruppe Stadtjugendpfleger und Praxisexperten

| Personengruppe: Stadtjugendpfleger, Praxisexperten | | |
|--|--|---|
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 311 zu 11 Zusammenarbeit in der letzten Zeit Zusammenarbeit bei Modellvorhaben "Leitbildentwicklung" städtische Mitarbeiter sind in der Nachmittagsbetreuung tätig (Mittagstisch, Hausaufgabenhilfe, kreative und sportliche Angebote, Kurse und Projekte) | Zusammenarbeit bei Modellvorhaben "Leitbildentwicklung" städtische Mitarbeiter sind in der Nachmittagsbetreuung tätig (Mittagstisch, Hausaufgabenhilfe, kreative und sportliche Angebote, Kurse und Projekte) | Modellvorhaben, "Leitbildentwicklung", städtische Mitarbeiter sind in der Nachmittagsbetreuung tätig (Mittagstisch, Hausaufgabenhilfe, kreative und sportliche Angebote, Kurse und Projekte) |
| R K 331 zu 11 Zusammenarbeit in letzter Zeit Angebote: Pädagogischer Mittagstisch, Nachmittagsangebote auf den Schulhöfen (Fußball, Basketball, etc.), Kinder- und Jugendtheater | Angebote: Pädagogischer Mittagstisch , Nachmittagsangebote auf den Schulhöfen (Fußball, Basketball, etc.), Kinder- und Jugendtheater | Angebote: Nachmittagsangebote auf den Schulhöfen (Fußball, Basketball, etc.), Kinder- und Jugendtheater |
| R K 371 zu 11, Zusammenarbeit in letzter Zeit - Anti-Gewalt-Aktionen - Konfliktlotsen-Projekte - Selbstbehauptungskurse für Mädchen - Antiaggressions- und Sozialtraining für Jungen - Projekt Straßenfußball im Landkreis Osterode am Harz - Mittagstischangebot im benachbarten Jugendcafe - Arbeitsgruppe Jugendhilfe/Schule des Kreispräventionsrates - Organisation von Arbeitsgemeinschaften (Nachmittags-AGs) in Kooperation mit örtlichen Vereinen - Themenbezogene gemeinsame Jugendtheater-Projekte - Erlebnisorientierte Angebote für Schulklassen (Klettergarten/Waldspiele etc.) - Aktionen zur politischen Bildung ("Das Inselfpiel") - Gemeinsame Presseerklärungen (Öffentlichkeitsarbeit) u. a. m. | - Anti-Gewalt-Aktionen - Konfliktlotsen-Projekte - Selbstbehauptungskurse für Mädchen - Antiaggressions- und Sozialtraining für Jungen - Projekt Straßenfußball - Mittagstischangebot im benachbarten Jugendcafe - Arbeitsgruppe Jugendhilfe/Schule des Kreispräventionsrates - Organisation von Arbeitsgemeinschaften (Nachmittags-AGs) in Kooperation mit örtlichen Vereinen - Themenbezogene gemeinsame Jugendtheater-Projekte - Erlebnisorientierte Angebote für Schulklassen (Klettergarten/Waldspiele etc.) - Aktionen zur politischen Bildung ("Das Inselfpiel") - Gemeinsame Presseerklärungen (Öffentlichkeitsarbeit) u. a. m. | - Anti-Gewalt-Aktionen - Konfliktlotsen-Projekte - Selbstbehauptungskurse für Mädchen - Antiaggressions- und Sozialtraining für Jungen - Projekt Straßenfußball - Mittagstischangebot im benachbarten Jugendcafe - Arbeitsgruppe Jugendhilfe/Schule des Kreispräventionsrates - Organisation von Arbeitsgemeinschaften (Nachmittags-AGs) in Kooperation mit örtlichen Vereinen - Themenbezogene gemeinsame Jugendtheater-Projekte - Erlebnisorientierte Angebote für Schulklassen (Klettergarten/Waldspiele etc.) - Aktionen zur politischen Bildung ("Das Inselfpiel") - Gemeinsame Presseerklärungen (Öffentlichkeitsarbeit) |
| R K 391 zu 11 Zusammenarbeit in der letzten Zeit [...] Kurse, Konfliktlichtherausbildung, Hausaufgabenhilfe mit sozialpäda- | Kurse, Konfliktlichtherausbildung, Hausaufgabenhilfe mit sozialpäda- | Kurse, Jugendpflege wird zur |

³⁶ Nicht alle Stadtjugendpfleger und Praxisexperten haben diesen Teil des Fragebogens beantwortet. Daher ergibt sich eine geringere Anzahl von kategorialen Textmerkmalen.

| | | |
|--|--|---|
| gogischem Mittagstisch durchgeführt. Jugendpflege wird zur Vermittlung von Jugendgruppen und Vereinen angefragt, um Arbeitsgemeinschaften einzurichten. | gogischem Mittagstisch durchgeführt. Jugendpflege wird zur Vermittlung von Jugendgruppen und Vereinen angefragt, um Arbeitsgemeinschaften einzurichten. | Vermittlung von Jugendgruppen und Vereinen angefragt, um Arbeitsgemeinschaften einzurichten. |
| R K 411 zu 11 Zusammenarbeit in der letzten Zeit Schulklassen kommen in unsere Einrichtung und " kaufen " Seminarangebot zu einem bestimmten Thema ein, z. B. Konfliktschlichtung, Berufs- und Lebensplanung, Natur und Umwelt usw. | Schulklassen kommen in unsere Einrichtung und " kaufen " Seminarangebot zu einem bestimmten Thema ein, z. B. Konfliktschlichtung , Berufs- und Lebensplanung, Natur und Umwelt usw. | Schulklassen kommen in unsere Einrichtung und " kaufen " Seminarangebot zu einem bestimmten Thema ein, Berufs- und Lebensplanung, Natur und Umwelt |

Abstraktion/Zusammenfassung

Die Jugendpflege wird zur Vermittlung von Jugendgruppen und Vereinen angefragt, um Arbeitsgemeinschaften an Schulen einzurichten. Schulklassen nehmen Einrichtung in Anspruch und "kaufen" Seminarangebot zu bestimmten Themen wie Berufs- und Lebensplanung, Natur und Umwelt beispielsweise ein. Städtische Beschäftigte sind auch in der Nachmittagsbetreuung tätig: Mittagstisch, Hausaufgabenhilfe, kreative und sportliche Angebote, Kurse und Projekte.

Konkrete Angebote:

- Nachmittagssportangebote auf den Schulhöfen (Fußball, Basketball, etc.),
- Modellvorhaben z.B. NIKO,
- Leitbildentwicklung,
- Anti-Gewalt-Aktionen
- Konfliktlotsen-Projekte
- Selbstbehauptungskurse für Mädchen
- Antiaggressions- und Sozialtraining für Jungen
- Projekt Straßenfußball
- Mittagstischangebot im benachbarten Jugendcafe
- Arbeitsgruppe Jugendhilfe/Schule des Kreispräventionsrates
- Organisation von Arbeitsgemeinschaften (nachmittags-AG's) in Kooperation mit örtlichen Vereinen
- Themenbezogene gemeinsame Jugendtheater-Projekte
- Erlebnisorientierte Angebote für Schulklassen (Klettergarten/Waldspiele etc.)
- Aktionen zur politischen Bildung
- Gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit

8.2.11.2 Initiative und Motiv –

Reduktion und Abstraktion Personengruppe Stadtjugendpfleger, Praxisexperten

| Personengruppe: Stadtjugendpfleger, Praxisexperten | | |
|---|---|---|
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 312 zu 12 Wer hat initiiert? Beide Seiten gleichermaßen motiviert. Motive: verbindliche und regelmäßige Betreuung der Kinder und Jugendlichen, Verbesserung des Schulklimas, Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen. | Beide Seiten gleichermaßen motiviert. Motive: verbindliche und regelmäßige Betreuung der Kinder und Jugendlichen, Verbesserung des Schulklimas, Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen. | Beide gleichermaßen motiviert. Motive: verbindliche und regelmäßige Betreuung der Kinder und Jugendlichen, Verbesserung des Schulklimas, Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen. |
| R K 332 zu 12 Wer hat initiiert Jugendarbeit hat aufgrund von Veränderungen durch Ausweitung der Schulzeiten damit begonnen, zur Schule Kontakte aufzunehmen. | Jugendarbeit hat aufgrund von Veränderungen durch Ausweitung der Schulzeiten damit begonnen, zur Schule Kontakte aufzunehmen. | Jugendarbeit hat aufgrund von Veränderungen durch Ausweitung der Schulzeiten damit begonnen, zur Schule Kontakte aufzunehmen. |
| R K 372 zu 12, wer hat Zusammenarbeit initiiert Kinder- und Jugendarbeit, weil Schule ein verlässlicher Ort ist, dort sind die Kinder und Jugendlichen. | Kinder- und Jugendarbeit, weil Schule ein verlässlicher Ort ist, dort sind die Kinder und Jugendlichen. | Kinder- und Jugendarbeit, weil Schule ein verlässlicher Ort ist, dort sind die Kinder und Jugendlichen. |
| R K 392 zu 12, wer hat initiiert Schule und Jugendarbeit gleichermaßen. | Schule und Jugendarbeit gleichermaßen. | Schule und Jugendarbeit gleichermaßen. |
| R K 412 zu 12 wer hat initiiert? Einrichtung auszulasten, Fachkräfte haben den Bedürfnissen der Schule angepasste Bausteine entwickelt und sie mit sozialpädagogischen Methoden und Inhalten konzipiert. | Einrichtung auszulasten, Fachkräfte der Jugendarbeit haben den Bedürfnissen der Schule angepasste Bausteine entwickelt und sie mit sozialpädagogischen Methoden und Inhalten konzipiert. | Einrichtung auszulasten, Fachkräfte der Jugendarbeit haben den Bedürfnissen der Schule angepasste Bausteine entwickelt und sie mit sozialpädagogischen Methoden und Inhalten konzipiert. |

Abstraktion/Zusammenfassung

Die Motive zur Kooperation beider Systeme in einem additiven System der Ganztagschule sind in dem Bemühen verbindliche und regelmäßige Betreuung der Kinder und Jugendlichen, Verbesserung des Schulklimas und der Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen angesiedelt. Obwohl darauf verwiesen wird, dass Schule und Jugendarbeit gleichermaßen entsprechende Initiativen starten und motiviert sind, aufeinander zuzugehen, beginnt Jugendarbeit aufgrund der Ausweitung der Schulzeiten damit, Kontakte zu Schulen aufzunehmen, weil dort ein verlässlicher Ort ist, an dem die Kinder und Jugendlichen anzutreffen sind. Dabei verfolgt Jugendarbeit das Ziel, ihre Einrichtung auszulasten. Dazu entwickeln Fachkräfte der Jugendarbeit den Bedürfnis-

sen der Schule angepasste Bausteine, die sie mit sozialpädagogischen Methoden und Inhalten durchführen.

8.2.11.3 Organisation, Arbeitsteilung, Federführung –

Reduktion und Abstraktion Personengruppe Stadtjugendpfleger, Praxisexperten

| Personengruppe: Stadtjugendpfleger, Praxisexperten | | |
|--|---|--|
| 3. Reduktion | 4. Reduktion | Kategoriale Textmerkmale |
| R K 313 zu 13 Federführung und Arbeitsteilung In der Regel die Jugendarbeit, Verwaltungsarbeit durch Schulsekretärinnen; Beschluss der Politik, Arbeitsteilung nach Absprache. | die Jugendarbeit, Verwaltungsarbeit durch Schulsekretärinnen; Beschluss der Politik, Arbeitsteilung nach Absprache. | Jugendarbeit hat Federführung, Verwaltungsarbeit durch Schulsekretärinnen; Beschluss der Politik, Arbeitsteilung nach Absprache. |
| R K 333 zu 13 Federführung und Arbeitsteilung Jugendpflege, örtliches Jugendzentrum (selbstverwaltet) | Jugendpflege, örtliches Jugendzentrum | Jugendpflege, örtliches Jugendzentrum |
| R K 373 zu 13, Federführung und Arbeitsteilung Schule anfangs in die Rolle des Konsumenten, ausschließlich Jugendarbeit sichert Zustandekommen. Zunehmende Profilierung der Jugendarbeit führt zu erhöhter Nachfrage der Schule auf "Augenhöhe". Eine schriftliche, vertragliche Absicherung ist weiterhin sinnvoll. Die meisten Absprachen erfolgen jedoch mündlich. | Ausschließlich Jugendarbeit sichert Zustandekommen. Schule in die Rolle des Konsumenten, zunehmende Profilierung der Jugendarbeit führt zu erhöhter Nachfrage der Schule auf "Augenhöhe". Die meisten Absprachen erfolgen mündlich. Eine schriftliche, vertragliche Absicherung ist weiterhin sinnvoll. | Ausschließlich Jugendarbeit sichert Zustandekommen. Schule in die Rolle des Konsumenten, zunehmende Profilierung der Jugendarbeit führt zu erhöhter Nachfrage der Schule auf "Augenhöhe". Die meisten Absprachen erfolgen mündlich. Eine schriftliche, vertragliche Absicherung ist weiterhin sinnvoll. |
| R K 413 zu 13 Federführung und Arbeitsteilung Zwei soz.päd. Fachkräfte bearbeiten mit der Klasse themenspezifische Bausteine. Die Lehrkräfte nehmen beobachtend teil oder auch nicht. | Fachkräfte bearbeiten mit der Klasse themenspezifische Bausteine. Die Lehrkräfte nehmen beobachtend teil oder auch nicht. | Fachkräfte bearbeiten mit der Klasse themenspezifische Bausteine. Die Lehrkräfte nehmen beobachtend teil oder auch nicht. |

Abstraktion/Zusammenarbeit

Die Initiative geht überwiegend von der Jugendarbeit (Jugendpflege, örtliches Jugendzentrum) auf Basis lokaler politischer Entscheidungen aus. Die Arbeitsteilung erfolgt nach Absprache. Obwohl eine schriftliche, vertragliche Absicherung als sinnvoll eingeschätzt wird, erfolgen die meisten Absprachen mündlich. Teilweise sichert ausschließlich die Jugendarbeit das Zustandekommen entsprechender Angebote. Sozialpädagogische Fachkräfte der Jugendarbeit bearbeiten mit Klassen themenspezifische Bausteine. Daran nehmen die Lehrkräfte nur beobachtend oder gar nicht teil. Schule verhält sich in die Rolle des Konsumenten, erforderliche Verwaltungsarbeit wird teilweise durch

Schulsekretärinnen erledigt. Zunehmende Profilierung der Jugendarbeit führt zu erhöhter Nachfrage durch die Schule.

8.2.11.4 Ressourcenverteilung –

Reduktion und Abstraktion Personengruppe Stadtjugendpfleger, Praxisexperten

| Personengruppe: Stadtjugendpfleger, Praxisexperten | | |
|--|--|--|
| | 3. Reduktion | 4. Reduktion |
| | Kategoriale Textmerkmale | |
| | R K 314 zu 14 Verteilung Ressourcen 70 % Jugendarbeit, 30% Schule, Schule müsste sich mehr beteiligen. | 70 % Jugendarbeit, 30% Schule, Schule müsste sich mehr beteiligen. |
| | 70 % Jugendarbeit, 30% Schule | |
| R K 374 zu 14, Verteilung der Ressourcen Schulische Ressourcen: Räumlichkeiten, Schüler und Schülerinnen, Eltern, technische Ausstattung, insbesondere luK-Technik, Pressekontakte Ressourcen Jugendarbeit: Konzeption, Personal (auch ehrenamtliche Kräfte), Finanzierung, Netzwerkverbindungen, Organisation und Dokumentation | Schulische Ressourcen: Räumlichkeiten, Schüler und Schülerinnen, Eltern, technische Ausstattung, insbesondere luK-Technik, Pressekontakte Ressourcen Jugendarbeit: Konzeption, Personal (auch ehrenamtliche Kräfte), Finanzierung, Netzwerkverbindungen, Organisation und Dokumentation | Schulische Ressourcen: Räumlichkeiten, Schüler und Schülerinnen, Eltern, technische Ausstattung, insbesondere luK-Technik, Pressekontakte Ressourcen Jugendarbeit: Konzeption, Personal (auch ehrenamtliche Kräfte), Finanzierung, Netzwerkverbindungen, Organisation und Dokumentation |
| R K 394 zu 14, Verteilung der Ressourcen Aktivitäten in der Schule führen zu erheblicher Arbeitsverdichtung in den Jugendzentren. Sie wird als absolut sinnvoll erachtet, weil davon auch Jugendzentren profitieren. | Aktivitäten der Jugendarbeit in der Schule führen zu erheblicher Arbeitsverdichtung in den Jugendzentren. Sie wird als absolut sinnvoll erachtet, weil davon auch Jugendzentren profitieren. | Aktivitäten der Jugendarbeit in der Schule führen zu erheblicher Arbeitsverdichtung in den Jugendzentren. Sie (die Aktivitäten) werden als absolut sinnvoll erachtet, weil davon auch Jugendzentren profitieren. |
| R K 414 zu 14 Verteilung der Ressourcen Es gibt sehr gute und auch frustrierende Erfahrungen. Bedarf an soz.päd. Unterstützung an Schulen ist hoch. | Es gibt sehr gute und auch frustrierende Erfahrungen. Bedarf an soz.päd. Unterstützung an Schulen ist hoch. | Es gibt sehr gute und frustrierende Erfahrungen. Bedarf an soz.päd. Unterstützung an Schulen ist hoch. |

Abstraktion/Zusammenfassung

Die Verteilung der Ressourcen wird mit 70 % auf Seiten der Jugendarbeit und 30% Schule beschrieben.

Schulische Ressourcen: Räumlichkeiten, Schülerinnen und Schüler, Eltern, technische Ausstattung, insbesondere luK-Technik, Pressekontakte.

Ressourcen der Jugendarbeit: Konzeption, Personal (auch ehrenamtliche Kräfte), Finanzierung, Netzwerkverbindungen, Organisation und Dokumentation.

Aktivitäten der Jugendarbeit in der Schule führen zu erheblicher Arbeitsverdichtung in den Jugendzentren. Sie werden jedoch als absolut sinnvoll erachtet, weil davon auch Jugendzentren profitieren. Es gibt sehr gute und auch frustrierende Erfahrungen. Der Bedarf an sozialpädagogischer Unterstützung an Schulen ist hoch.

8.3 Zusammenfassung und Erläuterungen der Kategorien

Die Perspektiven der Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschule sind als Ergebnis dieser Studie bestimmt durch acht Kernkategorien: Macht, Konfliktdimension System und Lebenswelt, Durchsetzung, Abspaltung der Lehrerkultur, Verständigung, Weiterbildung, Brüchigkeit im Handlungsfeld und Lebensweltliche Sinnggebung. Sie sind das Ergebnis der Verdichtung der in der Studie aus den E-Mail-Interviews gewonnenen sich überschneidenden Kernaussagen aller Akteursgruppen. Als übergeordnete Begriffe bilden Sie das erhobene Material ab. Nachfolgend werden die Definiens den Kernkategorien jeweils vorangestellt.

Jugendarbeit wird als Teil der Jugendhilfe in die Ganztagschule qua politischer Entscheidung der kommunalen Selbstverwaltung involviert. Dabei bleibt sie trotz erhöhtem Engagement Juniorpartner. Eine Integration ihrer Kompetenz in die Struktur „auf Augenhöhe“ der Ganztagschule wird ihr verwehrt. Sie erfährt eine Existenz auf niedrigem Niveau mit Bedeutungsverlust in der Öffentlichkeit und Geldeinbußen. Maßnahmen zur Haushaltskonsolidierung legitimieren die Darstellung von Sparmaßnahmen, die Schlechterstellung der Jugendarbeit im Zuge des Verteilungskampfes und des Drucks zur Anpassung als Neuerungen. Freien Trägern der Kinder- und Jugendarbeit droht durch die Teilnahme am Ganztagsschulgeschehen eine Verflachung als kostengünstige Dienstleister für Betreuung und als Ergänzungsanbieter. Diese Merkmale werden in der Kernkategorie *Macht* (Definition siehe S. 420) erfasst.

Die Diversität der Systeme Schule und Jugendarbeit birgt erhebliche Spannungsmomente. Ihr Grundkonflikt wird von dem Primat des Schulwesens als Selektions- und Sanktionsinstanz sowie den gesellschaftlich an sie gestellten Erwartungen bestimmt. Schule mit ihrer institutionalisierten, zertifizierten und formellen Bildung und das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme im Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit mit seinen außerschulischen Settings non-formaler Bildung schließen sich innerhalb des Systems Ganztagschule aus. Insofern setzt sich das additive Modell an Ganztagschulen durch:

Unterricht am Vormittag und sozialpädagogische Angebote am Nachmittag. Fehlender Willen zur strukturellen Verzahnung intendiert Wirken in Parallelwelten am Ort Ganztagschule. Diese Merkmale finden eine Entsprechung in System und Lebenswelt und werden in der Kernkategorie *Konflikt System und Lebenswelt* zusammengefasst.

Träger der Kinder- und Jugendarbeit sollten vermeiden, Angeboten für den Nachmittag im Ganztage an den Bedürfnissen von Mitarbeitenden und an ihren Bestandssicherungsinteressen auszurichten und durchzusetzen. Dazu lassen sie sich, ihrer Dynamik folgend, verleiten, weil sie im Wettbewerb um Ressourcen stehen. Außerdem folgen sie dem Antrieb, sich jeweils selbst zu reproduzieren. Eine bestmöglich ausgestattete Ganztagschule perfektioniert und stabilisiert ihr hermetisch abgeschlossenes System. Ganztagschule folgt dem Primat formeller Bildung und der eigenständigen Handlungshoheit. Sie schützt sich vor Fremdsteuerung und hält an der Prüfbarkeit von Wissen für Zwecke der Selektion durch Sanktion fest. Das in sich geschlossene System, umringt von einer sie umgebenden Dynamik, die von ständigem Wechsel geprägt ist, kann Kinder und Jugendliche nicht glaubwürdig erreichen und sie nicht auf eine Welt vorbereiten, in der hohe Flexibilität und Aufnahme veränderter Wissensbestände erforderlich ist. Diese Textmerkmale bilden, wenn auch nicht so stark im Material abgebildet, die Kernkategorien *Durchsetzung* und *Abspaltung der Expertenkulturen*.

Die Administrationen von Schule und Jugendarbeit müssen Gremien für institutionalisierte Dialogprozesse auf der Mikro-, Meso- und Makroebene einführen. Erst ein Zusammenwirken von Land und Kommune ermöglicht ein abgestimmtes bildungspolitisches Konzept, welches auf der kommunalen Ebene seine Wirksamkeit entfalten kann. Dazu gehört auch die Veränderung der Ausbildungsinhalte für die Ausbildung beider Professionen zur Befähigung, im Praxisfeld der Ganztagsbildung am Ort Schule mitzuarbeiten und die Gemeinsamkeit von Schul- und Sozialpädagogik in einem neuen System Ganztagschule anzuerkennen. Veränderungen in der Ausbildung beider Professionen stellen die Basis für ein gemeinsames Bildungskonzept dar, in dem die Bedeutung non-formaler Bildung für Kinder und Jugendliche zur Bewältigung der lebensweltlichen Anforderungen in einer komplexen Gesellschaft an Schule einen höheren Stellenwert erhält. Eine praktische Voraussetzung sind gemeinsame Arbeits- und Steuerungsgruppen von Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräften zur Herstellung und Herausbildung ausdifferenzierter Handlungskonzepte und Dienstleistungssegmente sowie

die Anerkennung von Ganztagsbildung am Ort Schule als gemeinsames Ziel. Die Herstellung gemeinsamer Arbeitsbezüge schafft gegenseitiges Vertrauen und Anerkennung der Leistung des anderen und führt zu gelingender Kooperation durch Aufgabenteilung bei der Bewältigung des hochkomplexen Vorgangs der Integration der beteiligten Personen, dem Institutionalen und den Zuständigkeiten. Der politischen Schwerpunktsetzung einer Betreuungsarbeit von Kindern ist als Gegenposition eine offensive Kommunikation über die Bedeutung und Fähigkeiten der Jugendarbeit entgegenzusetzen. Der Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung ist eine neue Trias von "politischer Öffentlichkeit, guter Forschung und Evaluation sowie überzeugender Praxis der Jugendarbeit" entgegenzusetzen. Die Verwirklichung dieses Ziel des intersubjektiver Austausches ist zusammengefasst im Begriff der Kernkategorie *Verständigung*.

Professionalität erfordert ständige Qualifizierung und Anwendung von Kompetenz. Kinder- und Jugendarbeit muss sich die Befähigung, mit Schule zu kooperieren, durch Erschließen des Sozialraum Schule in seiner Struktur des Lehrens und Lernens erarbeiten. Sie hat einen Nachholbedarf bei der Integration theoretischen Wissens als Basis für Praxis. Trotz der Kompetenz, zur Förderung von Kindern und Jugendlichen bei der "Aneignung der Welt" beizutragen, ist das Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit (gemeint sind immer die handelnden Personen) herausgefordert, noch stärker zu reflektieren, was genau ihr Beitrag in einem gemeinsamen Konzept von Ganztagsbildung ist. Hierzu muss sie ihre Ich-Bezogenheit überwinden und Fähigkeit in einem Konzept der lebensweltlichen Bewältigungskompetenz, in dem non-formales Lernen als bildungstheoretischer Ansatz ausgeprägt ist, reformulieren und durch Erarbeiten eines differenzierten und theoriegeleiteten Bildungsverständnis ihr Lamentieren ersetzen und ihren eigenen Bildungsauftrag und das eigene Kompetenzprofil gegenüber Erziehung und Betreuung abgrenzen. Existenz des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit ist nur über eine hohe Fachlichkeit zu sichern. Es muss sich neu justieren: Spezialisierung in Richtung Zusammenarbeit und Profilierung als Teil der kommunalen Bildungslandschaft. Ihre Kompetenzentwicklung erfordert Qualifizierung und Wahr- und Ernstnehmen ihrer Prinzipien als Stärken. Diese Kernaussagen verdichten sich im Sinne von Reflexion und Professionalisierung in der Kernkategorie *Weiterbildung*.

Durch die Einführung von Ganztagschulen wird benachteiligten Gruppen der Zugang zur Offenen Jugendarbeit erschwert. Aufgrund des fehlenden Zeitbudgets bei Kindern

und Jugendlichen kommt es zu weniger Inanspruchnahme von Angeboten in kommunalen und verbandlichen Aktivitäten der Jugendarbeit. Zurückgehen der Besucherzahlen führen zur Schließung von Einrichtungen. Darin zeigt sich die fragile Struktur des Handlungsfeldes. Eine Verlegung der Aktionszeiten wäre noch ein minimales Mindestanfordernis. Die Analyse der Anträge von Halbtagschulen auf Umwandlung in Ganztagschulen ergibt zweifelsfrei eine sehr geringe Präferenz der Beteiligung von Einrichtungen der Jugendarbeit am Ganztagsbetrieb. Damit ist die Nachrangigkeit des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit gegenüber anderen außerschulischen Kooperationspartnern bezüglich des Einbezugs in die Ganztagschule evident. Die Kernkategorie *Brüchigkeit im Handlungsfeld* nimmt die fragilen Strukturen aus den Kernaussagen auf.

Zur Bildung der Kernkategorie *Lebensweltliche Sinngebung* stehen Textpassagen, die entweder direkt oder im übertragenen Sinne, also erst aus der Interpretation der Textstelle, die Bestimmung des Wesens der Kategorie ermöglichen. Lebensweltorientierung der Ganztagschule erfordert Einbezug der Jugendhilfe und anderer Träger. Kinder- und Jugendarbeit folgt dem Primat der Subjekt- und Lebensweltorientierung und kann ihre Qualität in moderne Bildungssettings im Ganztage an Schule integrieren. Sie verfügt über eine Vielzahl von Konzepten, um professionell zu handeln. Dazu ist das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme weiterhin aufrechtzuerhalten. Ziel non-formaler Bildung der Kinder- und Jugendarbeit ist die Herausbildung der Fähigkeit bei Kindern und Jugendlichen, später ein selbstbestimmtes Leben planen und führen zu können. Dafür stellt Kinder- und Jugendarbeit Formen und Arbeitsweisen in jeweils lebensweltorientierten Sphären zur Verfügung.

Diese Kernkategorien mit den dazugehörigen Textpassagen aus dem Ursprungsmaterial werden im Zusammenhang mit der Diskussion der Ergebnisse im Kontext des Kolonialisierungstheorems wieder aufgegriffen (Pkt. 9.8).

9. System und Lebenswelt in der Theorie des kommunikativen Handelns - Diskussion der Ergebnisse

Die Analyse der E-Mail-Interviews ermöglicht die Parallelsetzungen zum Kolonialisierungstheorem von Jürgen Habermas (1981), welches in den kategorialen Textmerkmalen aufleuchtet. Die generierten Kategorien, Macht, Konfliktdimension System und Lebenswelt, Durchsetzung, Abspaltung der Expertenkultur, Verständigung, Weiterbildung, Brüchigkeit im Handlungsfeld und lebensweltliche Sinngebung führen über ihre Definiens zum Kontext von System und Lebenswelt bei Jürgen Habermas. Im Folgenden wird anhand der Ergebnisse der Studie der Nachweis versucht, dass das Kolonialisierungstheorem auch dreißig Jahre nach seiner Formulierung Gültigkeit besitzt und die Entkopplung von System und Lebenswelt sich im Verhältnis von Jugendarbeit und Ganztagschulentwicklung spiegelt. Ausgangspunkt ist die These, dass das lebensweltlich geprägte Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit sich zusehends den Systemimperativen Macht (gesellschaftliches Bildungsparadigmen durch PISA-Auswirkungen) und Medien (Geld) ausgesetzt sieht und dabei seine Handlungsfähigkeit verliert. Dabei ist auch die Frage zu beantworten, ob die Schule - und damit auch die Schülerinnen und Schüler - nicht den gleichen Kolonialisierungsbestrebungen ausgesetzt ist. Zuvor wird das Kolonialisierungstheorem in der Theorie des kommunikativen Handelns dargestellt.

9.1 Aktualitätsbezug zu System und Lebenswelt

Die westeuropäischen Länder haben nach dem zweiten Weltkrieg angesichts des „sozialistischen und kommunistischen Ostblocks“ mehr Freiheit und Gerechtigkeit in ihren Demokratien angestrebt. Aus einem konkurrierenden Blick auf die totalitären Regime entwickelte sich das Verhältnis von „Ökonomie und Staat“ als partnerschaftliches System von Kapital und Arbeit. „Die soziale Marktwirtschaft ist dafür das eindrucksvollste Dokument – (allerdings C.H.) haben jetzt kapitalistische Mechanismen des Wirtschaftens von den Völkern in einer Weise Besitz ergriffen, wie das noch vor 20 Jahren undenkbar gewesen wäre. [...] Die wirtschaftlichen Systemimperative von Geld, Kapital, Markt dringen mit einer solchen Macht in die Lebenswelt ein, dass dadurch im Innern der Gesellschaftsordnungen ganz andere (aber wiederum auch ganz alte) Widersprüche aufreißen.“ (Negt 2009: 42) Die Dichotomie von Arm und Reich, betriebswirtschaft-

liche Denkweise als Kosten-Nutzen-Rechnung ziviler und sozialer Bereiche und die Vergesellschaftung defizitärer Entwicklungen, wobei die Gewinne systemrelevanter Betriebe und Finanzinstitutionen privatisiert werden bzw. bleiben, sind Ausdruck einer Verschiebung des Widerspruchs zwischen Kapital und Arbeit: Die gesellschaftlichen Spannungen zeigen sich als Dialektik von Ökonomie und Politik in einer globalisierten Welt. Vergesellschaftung wird in diesem Kontext als staatliches Handeln betrachtet, welches sich auf Organisationen und Verbände und Ökonomie bezogen als etwas strukturell Fremdes, sogar Kaltes und Totes auf den Lebensprozess der Menschen legt. Darin zeigt sich der Vorrang der Sicherung systemrelevanter Institutionen gegenüber den wechselnden Bedürfnis- und Gefühlslagen der Menschen. (vgl. Negt 2002: 372) Als aktuellstes Beispiel gilt der Prozess zur Rettung global agierender Banken.

„An den Konfliktzonen, wo System und Lebenswelt aufeinanderstoßen, rühren sich die Protestpotentiale.“ (Negt 2009: 42) Die „Occupy-Bewegung“ steht aktuell dafür als internationales Symbol: „Mit dem Slogan - Rettet Menschen, nicht Banken - soll gezeigt werden, dass der Mensch und dessen Wohl wieder in das Zentrum der politischen Agenda gestellt werden soll.“ (Neukom 2011) Jürgen Habermas äußert sich aktuell zur Finanzkrise am 4.11.2011 in der FAZ: „Heute sind die politischen Eliten einer Zerreißprobe ausgesetzt. Beide driften auseinander – die Systemimperative des verwilderten Finanzkapitalismus, den die Politiker selbst erst von der Leine der Realökonomie entbunden haben, und die Klagen über das uneingelöste Versprechen sozialer Gerechtigkeit, die ihnen aus den zerberstenden Lebenswelten ihrer demokratischen Wählerschaft entgegenschallen.“ Hierin leuchtet das Kolonialisierungstheorem aus der „Theorie des kommunikativen Handelns“ auf. Auch die Initiative „Stuttgart 21“ ist als Symbol gegen die Übergriffligkeit der Systemimperative Geld, Macht und Markt zu werten. Die Einflussnahme auf die Lebenswelt und der Versuch eines kommunikativen Diskurses, bis hin zur Volksbefragung, sind evident. Auf kommunaler Ebene zeigt sich die Einflussnahme durch Systemparadigmen in großen Stil: Schließung von Freizeitbädern, Bibliotheken, Kultur- und Jugendarbeitseinrichtungen. Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen und Kürzungen im Sozialbereich und bei der Förderungspraxis.

Bisher wurde dargelegt, wie aus gesellschaftlichen Entwicklungen von europäischer und globaler Reichweite, Prozesse, ausgelöst durch die Durchsetzung von Systemimperativen, bis in die konkreten Lebensverhältnisse Einfluss nehmen und sich Protestpo-

tentiale entwickeln. Im Folgenden wird die dahinterstehende Theorie von der „Kolonialisierung der Lebenswelt“ aufgenommen. Die Klärung des zentralen Begriffs *Lebenswelt* ist jedoch vorab voranzustellen. Der Begriff *System* findet seine Erhellung durch die spätere Darstellung der Dialektik von *System und Lebenswelt* im Prozess der soziokulturellen Evolution.

9.2 Lebenswelt in der Theorie des kommunikativen Handelns

Jürgen Habermas entwickelt in seiner Gesellschaftstheorie, die er 1981 als „Theorie des kommunikativen Handelns“ dargelegt hat, die These von der „Kolonialisierung der Lebenswelt“. Den Lebensweltbegriff entwickelt Habermas in Abgrenzung zur phänomenologischen Auffassung der Lebenswelt bei Husserl und Schütz/Luckmann, die an einem egologischen³⁷ Bewusstsein festhalten. (vgl. Habermas 1981/1987, Bd. 2: 196.) Edmond Husserl bestimmt die Lebenswelt aus dem „Verhältnis des Menschen zur Welt“. Der praktisch anschaulichen und konkreten Lebenswelt als unveränderliche Wahrnehmungswelt des gegenständlich Seienden, stellt er eine durch den Menschen geprägte soziohistorisch-kulturelle Umwelt gegenüber. Alfred Schütz und Thomas Luckmann, beschreiben die Lebenswelt als Alltag, die Welt des „Jedermann“, die als „ausgezeichnete Wirklichkeit“ zu verstehen ist, in der jeder Mensch lebt, denkt und handelt. (vgl. Schütz u. Luckmann 2003: 589 f)

Jürgen Habermas setzt dieser Darstellung von Lebenswelt seine kommunikationstheoretische Erweiterung des Lebensweltbegriffs gegenüber. Damit erzeugt er den Paradigmenwechsel von der monologischen Subjektivität zur dialogischen Intersubjektivität. Die Lebenswelt entspricht demnach der Wechselwirkung von Verständigungsprozessen zwischen Subjekten: „Kommunikativ handelnde Subjekte verständigen sich stets im Horizont einer Lebenswelt. [...] Die Lebenswelt speichert die vorgetane Interpretationsarbeit vorangegangener Generationen.“ (Habermas 1981/1987, Bd. 1: 107) Sie fungiert für die Kommunikationsteilnehmenden als „der transzendente Ort, an dem sich Sprecher und Hörer begegnen; wo sie reziprok den Anspruch erheben können, daß ihre Äußerungen mit der Welt (der objektiven, der sozialen und der subjektiven Welt) zusammenpassen; und wo sie [...] Geltungsansprüche kritisieren und bestätigen, ihren Dissens austragen und Einverständnis erzielen können“. (Habermas 1981/1987, Bd. 2: 192) Ei-

³⁷ Erforschung des Subjekt-Sein als unabhängig vom Sein oder Nichtsein, Wissenschaft vom Ich

ne ausführliche Definition des Lebensweltbegriffs findet sich in „Der philosophische Diskurs der Moderne“ (Habermas 1985: 348 f): *„Indem sich Sprecher und Hörer frontal miteinander über etwas in einer Welt verständigen, bewegen sie sich innerhalb des Horizonts ihrer gemeinsamen Lebenswelt; die bleibt den Beteiligten als ein intuitiv gewußter, unproblematischer und unzerlegbarer holistischer Hintergrund im Rücken. Die Sprechsituation ist der im Hinblick auf das jeweilige Thema ausgegrenzte Ausschnitt aus einer Lebenswelt, die für die Verständigungsprozesse sowohl einen Kontext bildet wie auch Ressourcen bereitstellt. Die Lebenswelt bildet einen Horizont und bietet zugleich einen Vorrat an kulturellen Selbstverständlichkeiten, dem die Kommunikationsteilnehmer bei ihren Interpretationsanstrengungen konsentrierte Deutungsmuster entnehmen. Auch die Solidaritäten der über Werte integrierten Gruppen und die Kompetenzen vergesellschafteter Individuen gehören - wie die kulturell eingewöhnten Hintergrundannahmen - zu den Komponenten der Lebenswelt. [...] Die Lebenswelt kann nur a tergo eingesehen werden. Aus der frontalen Perspektive der verständigungsorientiert handelnden Subjekte selber muß sich die immer nur mitgegebene Lebenswelt der Thematisierung entziehen. Als Totalität, die die Identitäten und lebensgeschichtlichen Entwürfe von Gruppen und Individuen ermöglicht, ist sie nur präreflexiv gegenwärtig. Aus der Perspektive der Beteiligten läßt sich zwar das praktisch in Anspruch genommene, in Äußerungen sedimentierte Regelwissen rekonstruieren, nicht aber der zurückweichende Kontext und die im Rücken bleibenden Ressourcen der Lebenswelt im ganzen. Es bedarf einer theoretisch konstituierten Perspektive, damit wir das kommunikative Handeln als Medium betrachten können, über das sich die Lebenswelt im Ganzen reproduziert.“* Im Lebensweltbegriff bei Habermas sind unsere genuinen zwischenmenschlichen Bezüge enthalten. Im Geflecht von intersubjektiven Beziehungen der privaten wie öffentlichen Sphären als Schüler, Studenten, Berufstätige, Vereinszugehörige, Arbeiter, Angestellte, Vater, Mutter, Bruder, Schwester sowie in Freizeitkontexten und in anderen Funktionen und Rollen erhalten wir Supportleistungen. Diese generieren wir durch emotionales Beteiligtsein, Zugehörigkeit und Anpassung. Erwartungen werden antizipiert, übernommen und hergestellt (role taking und role making). In der „Theorie des kommunikativen Handelns“ sind System und Lebenswelt verkoppelt. Beide Sphären sind Bestandteil moderner Gesellschaften.

9.3 System und Lebenswelt

Die Differenzierung von Gesellschaften in System und Lebenswelt hat sich in Folge der Zunahme von Komplexität und der Entstehung der kapitalistischen Marktwirtschaft und der Ausdifferenzierung in Nationalstaaten herauskristallisiert. In vormodernen, vorhochkulturellen Gesellschaftsformationen, bestimmten die Primärrollen Alter und Geschlecht der Subjekte das organisationale Prinzip. Den institutionellen Kern bildete das Verwandtschaftssystem. Über Familienstrukturen wird der gesamte gesellschaftliche Verkehr aufrecht erhalten. Sie sichern gleichzeitig Sozial- und Systemintegration. (vgl. Habermas 1973/1977: 32) „Eine solche Gesellschaft, die in den Dimensionen der Lebenswelt gewissermaßen aufgeht, ist omnipräsent; anders gesagt: sie reproduziert sich in jeder einzelnen Interaktion als ganze.“ (Habermas 1981/1987, Bd. 2: 234)

Diese traditionelle Gesellschaftsformation differenziert einen bürokratischen Herrschaftsapparat aus dem Verwandtschaftssystem als Steuerungszentrum aus, indem sie, durch organisationale Prinzipien einer Klassenherrschaft als Ausdruck politischer Entwicklungen, die Produktion und die Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums von familialen Organisationsformen auf Produktionsmitteleigentum umstellt. Das Verwandtschaftssystem gibt die zentralen Macht- und Steuerungsfunktionen an den Staat ab. (vgl. Habermas 1973/1977: 33) Dabei entsteht die Differenzierung zwischen Herrschaftsapparat und Rechtsordnung mit ihren Entsprechungen als Rechtfertigungen und Moral. „Das neue Organisationsprinzip erlaubt eine bedeutende Steigerung der Systemautonomie; es setzt funktionale Differenzierung voraus und ermöglicht die Ausbildung generalisierter Medien (Macht und Geld) sowie reflexiver Mechanismen (positives Recht).“ (a.a.O.: 34)

Die liberalkapitalistische Formation der Gesellschaft ist bestimmt durch das im bürgerlichen Privatrechtssystem verankerte Verhältnis von Lohnarbeit und Kapital. Die Aufgaben des Staates sollen zur Regelung dieses Verhältnisses auf Mindestanforderungen reduziert werden. „Nachdem die kapitalistische Produktionsweise durchgesetzt worden ist, kann sich die Ausübung hoheitlicher Gewalt im Inneren des Gesellschaftssystems a) auf den Schutz des bürgerlichen Privatrechtsverkehrs (Polizei und Rechtsprechung), b) auf die Abschirmung des Marktmechanismus gegen selbstdestruktive Nebenfolgen (z. B. Arbeiterschutzgesetzgebung), c) auf die Erfüllung gesamtwirtschaftlicher Produktionsvoraussetzungen (öffentliche Schulbildung, Transport und Verkehr) und d) auf die

Anpassung des Privatrechtssystems an Bedürfnisse, die aus dem Akkumulationsprozeß entstehen (Steuerrecht, Banken- und Unternehmensrecht) beschränken.“ (a.a.O.: 36) Höchst aktuell durchleben wir die neoliberalistische Gesellschaftsformation. Hier wird/soll der Einfluss der staatlichen Steuerungsinstrumente auf ein Minimum reduziert (werden). Im Neoliberalismus, wird einer sehr kleinen Anzahl von Leuten erlaubt, zu extrem viel Geld und politischem Einfluss zu gelangen. Die sozialstaatliche Steuerung ist in der Zwickmühle. Sie ist gezwungen, den Erpressungen der Kapitalmärkte und den systemrelevanten Betrieben nachzugeben, um „sie zu beruhigen“ und um auf die Freisetzung weiterer Arbeitskräfte zu verzichten und dafür den Preis der Durchsetzung tiefer Einschnitte im Sozialsystem, bei Gesundheits- und Bildungsprogrammen, den Renten und sozialen Transferleistungen an Arme und Arbeitslose zu bezahlen. Damit sollen die Bedenken der Finanzmärkte hinsichtlich der Staatsverschuldung ausgeräumt werden. (vgl. Crouch 2011: 49 f) Die aktuellen Vorgänge um die Aufstellung des sogenannten Rettungsschirms (Griechenland) belegen diese These faktisch.

Die Darstellung der Gesellschaftsformationen (vormoderne, traditionelle Gesellschaft, Klassengesellschaft mit Ausbildung generalisierter Medien, liberale Gesellschaftsformation mit rechtlicher Regelung des Verhältnisses von Kapital und Lohnarbeit, neoliberale Formation der Gesellschaft mit dem Zwang zur Beruhigung der Märkte) verdeutlicht, dass die Herausbildung von System und Lebenswelt das Ergebnis der Entwicklung von einfachen, stammesbezogenen Gesellschaften hin zu einer neoliberalen Formation resultiert. Diese soziokulturelle Evolution schöpft ihre Grundlage aus der Art und Weise, wie Waren und Dienstleistungen hergestellt und verbreitet werden. Dabei bilden ökonomische und administrative Systeme mediengesteuerte Interventionsmechanismen wie Macht und Geld (Systemimperative) aus, um ihre Ansprüche und Interessen durchzusetzen. Mit der Zunahme von Bürokratisierung, Verrechtlichung und Spezialisierung durch Expertentum drohen die beiden Sphären System und Lebenswelt nach vorangegangener allumfassender gleicher Höhe sich voneinander zu entfernen. Dabei gerät die Lebenswelt zu einem Subsystem, in dem die autonom gewordenen Organisationen nur über entsprachlichte Kommunikationsmedien miteinander in Verbindung stehen. Die systemrelevanten Mechanismen lösen sich in diesem Prozess mit Zunahme der Komplexität von den sozialen Strukturen ab, über die sich vormals die soziale Integration und Sinnggebung vollzogen hat. (vgl. Habermas 1981/1987, Bd. 2: 230) Die Medien Geld, Macht und Recht als ökonomische und administrative Imperative haben dazu beigetra-

gen, dass jeweils neue Institutionen zur materiellen Reproduktion entstehen konnten und lebensweltliche Materien auf die mediengesteuerten und formal-rechtlich organisierten Sphären Einfluss genommen haben. Jürgen Habermas weist der kulturellen Reproduktion eine ausgleichende Bedeutung zu, solange, „wie es sich um Funktionen der materiellen Reproduktion handelte, die nicht unbedingt kommunikativ organisiert werden müssen. Inzwischen scheint es aber so zu sein, daß die systemischen Imperative eingreifen in Handlungsbereiche, von denen man zeigen kann, daß sie, gemessen an der Art ihrer Aufgaben, nicht gelöst werden können, wenn sie kommunikativ strukturierten Handlungsbereichen entzogen werden. Dabei handelt es sich um Aufgaben der kulturellen Reproduktion, der sozialen Integration und der Sozialisation. Die Frontlinie zwischen Lebenswelt und System bekommt damit eine ganz neue Aktualität. Heute dringen die über die Medien Geld und Macht vermittelten Imperative von Wirtschaft und Verwaltung in Bereiche ein, die irgendwie kaputt gehen, wenn man sie vom verständigungsorientierten Handeln abkoppelt und auf solche mediengesteuerten Interaktionen umstellt.“ (Habermas 1985: 189) Dabei handelt es sich um Entwicklungen im Zusammenhang von Konflikten, „die in Kernbereichen der Lebenswelt auftreten. [...] Ich habe das an Beispielen aus dem Sozial-, dem Schul- und Familienrecht gezeigt, ein bißchen auch an der neuen Protestbewegung.“ (ebenda) „An den paradoxen Folgen der sozialen Dienste, Therapeutokratie, die sich vom Strafvollzug über die medizinische Betreuung von Geisteskranken, Süchtigen und Geistesgestörten, über die klassischen Formen der Sozialarbeit und die neueren psychotherapeutischen und gruppendynamischen Formen der Lebenshilfe, der Seelsorge, der religiösen Gruppenbildung bis zu Jugendarbeit, öffentlichem Bildungssystem Gesundheitswesen und generalpräventiven Maßnahmen aller Art erstreckt, zeigt sich die Ambivalenz des letzten, des sozialstaatlichen Verrechtlichungsschubes mit besonderer Deutlichkeit.“ (Habermas 1981/1987, Bd. 2: 533 f) So wie der Sozialstaat zur Befriedung des an der Produktionssphäre auftretenden Klassenkonflikts ein Netz von Klientenverhältnissen über private Lebensbereiche spannt, treten die Nebeneffekte einer Verrechtlichung hervor, die eine Bürokratisierung und Monetarisierung von Kernbereichen der Lebenswelt bedeutet. Diese Art der Verrechtlichung der Lebenszusammenhänge mit der das Ziel sozialer Integration verfolgt werden soll, dienen ungewollt der Desintegration von Lebenszusammenhängen. Es kommt zur Ablösung der Verständigungsmechanismen und zur Umstellung auf Medien wie Macht und Geld. In diesem Sinne ist von der Krise der staatlichen Sozialpolitik als einer Krise der sozialen Integration auszugehen. (vgl. ebenda)

Gerade dieser hier aufgenommenen Kontext von System und Lebenswelt erhält bei der Beurteilung der Gültigkeit der Kolonialisierungsthese am Beispiel von Ganztagschule und Jugendarbeit die entscheidende Rolle.

9.4 Kolonialisierungstheorem

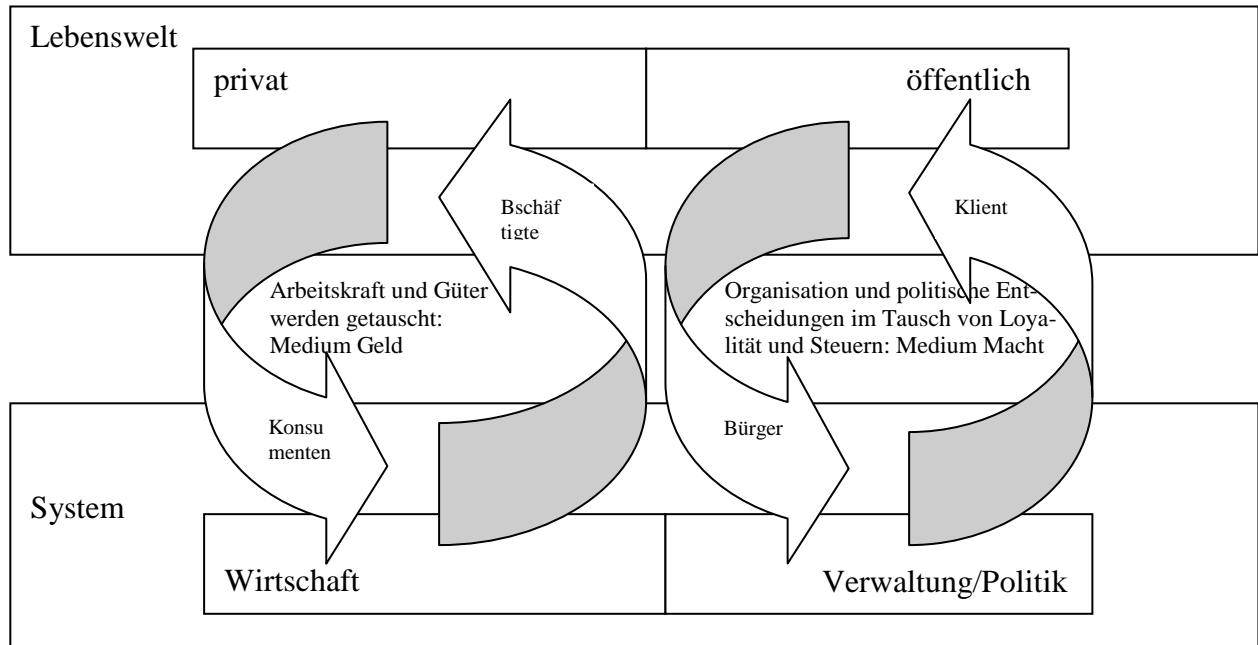
9.4.1 Mediatisierung der Lebenswelt

Jürgen Habermas konzipiert sein Bild von Gesellschaft in der Figur *System und Lebenswelt* als Folge soziokultureller Evolution. Die Sphären *System und Lebenswelt* differenzieren sich, indem die Komplexität des einen und die Rationalität des anderen gleichzeitig wachsen - beide differenzieren sich gleichzeitig voneinander. (vgl. Habermas 1981/1987 Bd. 2: 230) Die fortschreitende Rationalisierung der Lebenswelt als Ergebnis ihrer Ausdifferenzierung nährt gleichzeitig das System bis zu dem Punkt, an dem die integrativen Kräfte der Lebenswelt nicht mehr ausreichen und das Fassungsvermögen, die Spannungen mittels sprachlicher Handlungsorientierungen auszubalancieren, nachlässt. (vgl. a.a.O.: 232 f) „Die rationalisierte Lebenswelt ermöglicht die Entstehung und das Wachstum der Subsysteme, deren verselbständigte Imperative auf sie selbst destruktiv zurückschlagen.“ (a.a.O.: 277) Durch die jeweils interne Differenzierung kommt es zur Entkopplung von System und Lebenswelt, was nichts anderes bedeutet, als dass die materielle Reproduktion aus der vormals integrativen Lebenswelt von der symbolischen Reproduktion getrennt und ausgelagert wird. Es kommt zur Herausbildung von Subsystemen Ökonomie und Verwaltung mit seinen Steuerungsmedien Geld und Macht.

Allein die Existenz der Medien Macht und Geld ist nicht mit der Kolonialisierung der Lebenswelt durch das System gleichzusetzen. Die Akteure der Lebenswelt treten mit dem System in Beziehungen. Die Ausbildung spezialisierter Subsysteme induziert entsprechende Steuerungsmedien, die sowohl in der Lebenswelt wie im System verankert sein müssen. In der Sphäre Lebenswelt werden bis zu einem bestimmten Grad Imperative der Subsysteme Ökonomie und Administration mittels Tausch verarbeitet. Je nach Austauschbeziehung werden die Steuerungsmedien Geld oder Macht eingesetzt. Der Tausch von Werten erfolgt in kommunikativ handlungsorientierten Prozessen, in denen

die Beteiligten Rollen als Konsument und Beschäftigter einerseits und andererseits als Klient und Staatsbürger einnehmen:

Übersicht 20: Austauschbeziehungen und Mediatisierung



Aus der Privatsphäre wird Arbeitskraft im Gegenwert von Lohn und Gütern getauscht. In das Verwaltungssystem fließen Steuern als Gegenwert zu Organisationsleistungen und Massenloyalität als Gegenwert zu politischen Entscheidungen ein. (vgl. Habermas 1981/1987 Bd. 2: 472 f) Diesen Austauschprozess nennt Jürgen Habermas Mediatisierung der Lebenswelt, in dessen Verlauf sich aufgrund von Interferenzphänomenen die Entkopplung von System und Lebenswelt vollzieht bei gleichzeitiger gegenseitiger Einflussnahme. (vgl. a.a.O.: 277)

Vor dem Hintergrund, dass diese Prozesse auch in der Beziehung von Klienten zu den Verwaltungen des Sozialstaates stattfinden, erhält die ausführliche Darstellung des Kolonialisierungstheorems ihre Berechtigung an dieser Stelle. Vor dreißig Jahren hat Jürgen Habermas genau dieses am Beispiel des Sozial-, Schul- und Familienrechts dargestellt. (ausf. a.a.O.: 539 ff) Später wird zu beweisen sein, dass die Kolonialisierung sich im System der Entwicklung von Ganztagschulen einerseits und Kinder- und Jugendarbeit - und damit auch in den Kindern und Jugendlichen - andererseits spiegelt.

9.4.2 Kolonialisierung der Lebenswelt

Bisher wurde dargestellt, dass über die Mediatisierung der Lebenswelt und der damit verbundenen Homöostase zwischen System mit seinen Subsystemen Wirtschaft und Verwaltung und der Lebenswelt mit seinen Subsystemen Privates und Öffentlichkeit mittels der Steuerungsmedien Geld und Macht sich eine gleichzeitige und doch verschiedenartige Entwicklung von System und Lebenswelt vollzieht. In paradoxer Weise führt dieser Prozess zu einer Rationalisierung der Lebenswelt, an dessen Ende durch die Komplexität und inneren Konfliktladungen, eine Verkehrung der gesellschaftlichen Integrationskraft der Lebenswelt hin zu einer Gesellschaft führt, die sich mittels sprachunabhängiger Subsysteme reproduziert. In der Regel werden in modernen Gesellschaften zusätzliche rechtswirksame Subsystemen wie Gesetze, Ordnungsmacht und Polizei bemüht. Um diese Darstellung zu bebildern ist auf aktuelle europäische Entwicklungen zu verweisen: Eine 50-prozentige Arbeitslosigkeit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen hält die spanische Gesellschaft nicht mehr aus. Die symbolische Reproduktion weiter Teile der Jugend bricht zusammen. Die ausbrechende Rebellion von Jugendlichen wird polizeistaatlich „aufgenommen“ und ordnungsrechtlich gesteuert. Eine Entwicklung, die in ähnlichen Szenarien so oder ähnlich redundant ist. Die fortschreitend rationalisierte Lebenswelt Jugendlicher und junger Erwachsener wird von formal organisierten Handlungsbereichen wie Ökonomie und Staatsverwaltung (mit ihren Steuerungsmedien Geld und Macht) entkoppelt. Es entsteht eine neue paradoxe Beziehung zwischen Sozial- und Systemintegration. "Die Rationalisierung der Lebenswelt ermöglicht die Umpolung der gesellschaftlichen Integration auf sprachunabhängige Steuerungsmedien und damit eine Ausgliederung formal organisierter Handlungsbereiche, die nun ihrerseits als versachlichte Realität auf die Zusammenhänge kommunikativen Handelns zurückwirken, der marginalisierten Lebenswelt eigene Imperative entgegensetzen. [...] Die Bürokratisierung, die sich einstellt, wenn Ethik durch Recht ersetzt wird, ist zunächst nur ein Anzeichen dafür, dass die Institutionalisierung eines Steuerungsmediums zum Abschluss kommt." (Habermas 1981/1987 Bd. 2: 470 f) Im Beispiel in Spanien wird diese paradoxe Austauschbeziehung zwischen Bürger und Administration nicht vorhersehbar sein, sondern, wie Jürgen Habermas betont, nur empirischer erkannt werden können, also geschichtlich. (vgl. a.a.O.: 523) Noch befindet sich die Entwicklung außerhalb eines Kolonialisierungsprozesses. Das Beispiel verdeutlicht, dass die lebensweltliche Sphäre sich den Steuerungsmedien Macht und Recht anpasst und Prozesse der Bürokratisierung und Monetarisierung einsetzt (Mediatisierung). „Allerdings

haben die Steuerungsmedien keine Kraft in Bereichen der kulturellen Reproduktion, der sozialen Integration und der Sozialisation; sie können den handlungskordinierenden Mechanismus der Verständigung in diesen Funktionen nicht ersetzen. Anders als die materielle Reproduktion der Lebenswelt kann deren symbolische Reproduktion nicht ohne pathologische Nebeneffekte auf die Grundlagen systemischer Integration umgepolt werden." (a.a.O.: 476 f) Die Mediatisierung endet an der Grenzziehung, wo die Verankerung sich zu Gunsten des Systems verselbstständigt und damit das Fassungsvermögen der Lebenswelt, Austauschbeziehungen aufrechtzuerhalten, gesprengt werden. Dann beginnt die Kolonialisierung: „die Imperative der verselbständigten Subsysteme dringen, sobald sie ihres ideologischen Schleiers entkleidet sind, von außen in die Lebenswelt - wie Kolonialherren in eine Stammesgesellschaft - ein und erzwingen die Assimilation." (a.a.O.: 522) Am Beispiel der spanischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Arbeit und Ausbildung wäre die verpflichtende, angeordnete Teilnahme in Wirtschaft und Verwaltung in einem Praktikum oder Sozialen Jahr eine einschneidende Maßnahme mit Zwangscharakter. Damit wären Einschnitte in traditionale Lebensformen eingeführt. Die strukturellen Komponenten der Lebenswelt (Kultur, Gesellschaft, Persönlichkeit) wären ausdifferenziert und die Beziehung zwischen Subsystemen und Lebenswelt durch die Wahrnehmung bestimmter Rollen (Pflichtpraktikum) geregelt. Die Bürgerrolle wechselt und die Subjekte sind zur Annahme systemkonformer Entschädigungen, die mit großer Wahrscheinlichkeit sozialstaatlich finanziert werden, verpflichtet. In der Folge rationalisiert sich die Lebenswelt weiter. Die Subjekte ersetzen ihr bis dahin gewonnenes Alltagswissen in ein neues Alltagsbewusstsein (vgl. a.a.O.: 521ff): „Du hast keine Chance, aber nutze sie“ beispielsweise - oder auch „Schulabschluss - und was dann? Kolonialisierung ist also an bestimmte Bedingungen geknüpft.

Jürgen Habermas überprüft seine These von der Kolonialisierung der Lebenswelt am Beispiel der Verrechtlichung kommunikativ strukturierter Handlungsbereiche am Beispiel der staatlichen Sozialpolitik. Die Beziehungen von Klienten zu den Verwaltungen des Sozialstaats stellen für ihn einen Idealfall für eine Kolonialisierung der Lebenswelt dar. (vgl. a.a.O.: 476) In einem weiteren Beispiel nimmt Jürgen Habermas die Verrechtsstaatlichung des besonderen Gewaltverhältnisses Schule auf. Letztendlich „geht es darum, Lebensbereiche, die funktional notwendig auf eine soziale Integration über Werte, Normen und Verständigungsprozesse angewiesen sind, davor zu bewahren,

den Systemimperativen der eigendynamisch wachsenden Subsysteme Wirtschaft und Verwaltung zu verfallen und über das Steuerungsmedium Recht auf ein Prinzip der Vergesellschaftung umgestellt zu werden, das für sie dysfunktional ist.“ (a.a.O.: 547) Bei Jürgen Habermas findet sich in der „Theorie des Kommunikativen Handelns“ eine weitere Entsprechung zur Kolonialisierungsthese, die am Beispiel Schule und Jugendarbeit nachzuweisen sein wird: "Nicht die Entkoppelung der mediengesteuerten Subsysteme, und ihrer Organisationsformen, von der Lebenswelt führt zu einer einseitigen Rationalisierung oder Verdinglichung der kommunikativen Alltagspraxis, sondern erst das Eindringen von Formen ökonomischer und administrativer Rationalität in Handlungsbereiche, die sich der Umstellung auf die Medien Geld und Macht widersetzen, weil sie auf kulturelle Überlieferung, soziale Integration und Erziehung spezialisiert sind und auf Verständigung als Mechanismus der Handlungskoordination angewiesen bleiben." (a.a.O.: 488) Gerade die hiergenannten Merkmale - kulturelle Überlieferung, soziale Integration und Erziehung sowie Handlungskoordination - auf Basis von Freiwilligkeit kennzeichnen Merkmale der Kinder- und Jugendarbeit. Insofern scheint auch dieses Handlungsfeld im Verhältnis zur Ganztagschule von Kolonialisierung bedroht zu sein. Um dies herauszufinden sind die Beurteilungen der Schule als systemrelevante Einrichtung und die Kinder- und Jugendarbeit als zur Sphäre lebensweltlicher Sinnggebung zugehörig, nachzuweisen.

9.5 Schule

Die Komplexität gesellschaftlicher Lebenszusammenhänge hat zur Ausbildung neuer Institutionen geführt, die zur materiellen Reproduktion beitragen. Die Schule ist dazu zurechnen, weil sie zur Ausübung hoheitlicher Gewalt eine Voraussetzung für die Erfüllung gesamtwirtschaftlicher Produktionsvoraussetzungen neben Transport und Verkehr darstellt: Das Wissen und „know how“ müssen tradiert werden, damit die materielle Reproduktion gelingt und „Entwicklungen“ möglich werden. Dafür schafft Schule die Voraussetzungen. Insofern bildet Schule als Bestandteil des genuinen Bildungssystems eine Grenzlinie zwischen System und Lebenswelt. Im Regelfall funktioniert eine Austauschbeziehung: Die symbolische und kulturelle Reproduktion ermöglicht die materielle Reproduktion durch die Bereitstellung von gebildeten Subjekten. Jugendliche und junge Erwachsene sollen nach dem Übergang aus der Schule in die Ausbildungs- und Arbeitswelt Fähigkeiten einbringen, die sie in die Lage versetzen, im Fall des Gelingens einer

Normalbiografie die rationale Funktionalität des Wirtschaftslebens zu bewältigen. Schule stellt somit einen Teilbereich der Erziehung als das Bemühen des Systems, in dem wir leben, dar, welches zur Beeinflussung der nachwachsenden Generationen unterhalten und staatlich organisiert wird. Damit ist sie eine systemrelevante Institution gesellschaftlich kontrollierter und veranstalteter Sozialisation, die sich intentionaler und kontrollierter Veranstaltungen bedient.

Der Institutionsbegriff wird an dieser Stelle bemüht, weil Schulen als Systeminstitution, wie jede andere gesellschaftliche Institution, dazu beitragen, Lösungen für grundlegende Probleme gesellschaftlichen Lebens, „etwa zur Herstellung lebensnotwendiger Güter (wirtschaftliche Institutionen), zur Regulierung der sexuellen Bedürfnisse und der biologischen Reproduktion (Ehe und Familie), zur Konfliktbewältigung (rechtliche und politische Institutionen) usw.“ (Fend 1980: 2) bereitzustellen. Die Herausbildung des Subsystems Schule steht ursächlich im Kontext der Teilung bzw. Ausdifferenzierung von Erziehung und materieller Reproduktion. Erziehung im Sinne der Traditionierung von Wissen, Lesen und Schreiben als Sphäre kultureller Reproduktion konnte im Rahmen gesellschaftlicher Evolution nicht mehr familiär bewältigt werden. „Im Spannungsfeld von menschlicher „Unfertigkeit“ und den komplexen Notwendigkeiten sozialen Lebens und der menschlichen Arterhaltung insgesamt wird die Funktion von Erziehung deutlich sichtbar. Bildungssysteme bilden den hoch institutionalisierten und organisierten Ausschnitt der gesamten Erziehungsbemühungen der erwachsenen Generation.“ (ebenda) In Anlehnung an die anthropologische Denkfigur von Sozialisation (s.o.) können Instinktarmut und Denkfähigkeit, Offenheit der Natur gegenüber, und Lernfähigkeit des Menschen als Voraussetzungen für die intentionale Erziehungsinstitution Schule auf der einen Seite vorausgesetzt werden. Auf der anderen Seite steht die Aufrechterhaltung des zwischenmenschlichen Sozialen durch die Interaktion, wie sie in der Denkfigur der Entwicklung sozialen Lebens im symbolischen Interaktionismus (s.o.) sozialisatorisch herzuweisen ist (role-taking and role-making).

Die zentrale Frage an das schulische Bildungssystem ist, welche funktionale Rationalität im Sinne der Problemlösungsbeiträge es einer hochevolutionierten Gesellschaft zur Verfügung stellt? Die Antwort ist so einfach, wie richtig: Es sind Lösungen im Bereich der Reproduktion: „Probleme der Wiederherstellung eines gesellschaftlich erwünschten Zustandes bei biologischem Austausch des Trägers gesellschaftlichen Handelns. Jede

Generation muss z. B. wieder Lesen und Schreiben lernen, wenn die Gesellschaft nicht in einen primitiveren Zustand zurückfallen will.“ (a.a.O.: 3) Anerkannte gesellschaftliche Zustände einzelner Handlungsfelder, wissenschaftlicher Fortschritt und Fertigungstechniken können explizit erhalten oder weiterentwickelt werden, „wenn wir auch in Zukunft Techniker und Ingenieure haben, die z. B. Fernsehapparate, Autos und Computer konstruieren und reparieren können.“ (ebenda)

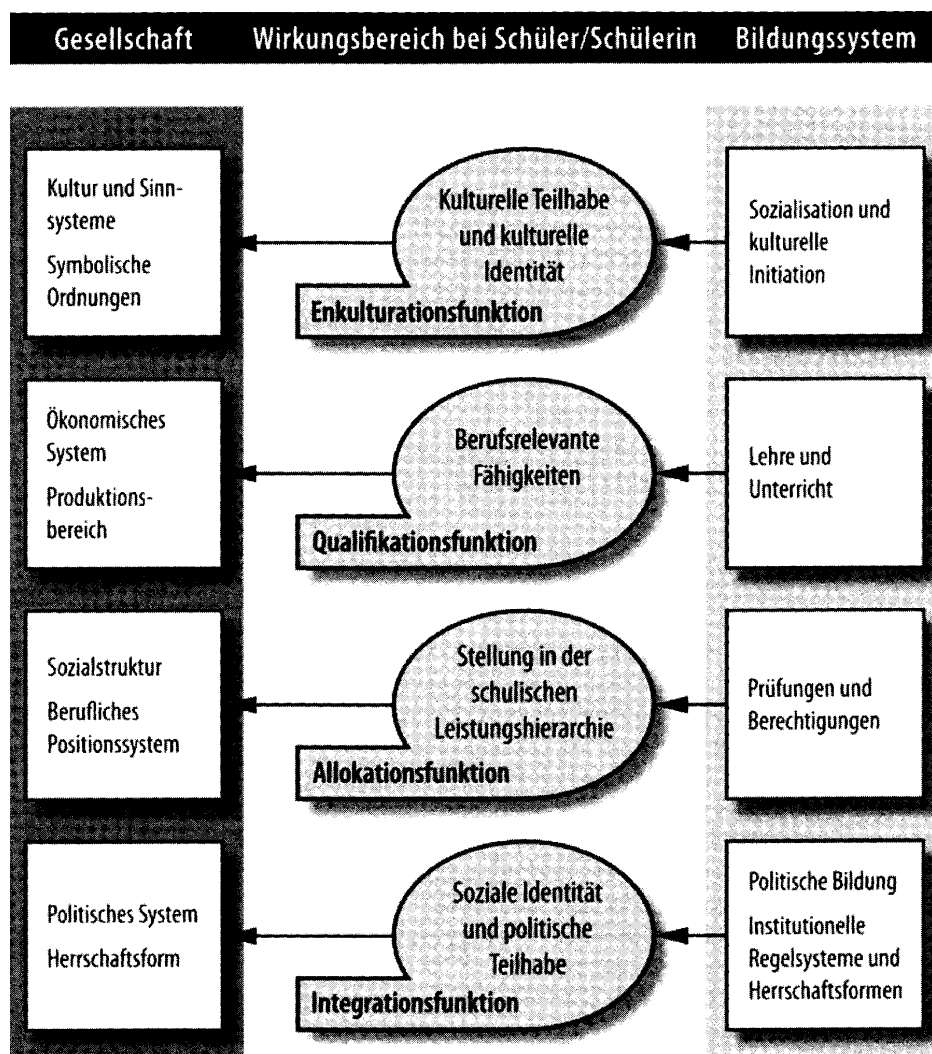
In Bezug auf die Frage danach, ob es zu einer Kolonialisierung anderer Handlungsfelder durch die schulische Institutionen kommen kann, ist die Ungewissheit, ob nach der Ausdifferenzierung und damit der Schaffung weitere Subsysteme, die Folgen zur Aufrechterhaltung der Austauschbeziehungen zwischen System und Lebenswelt handhabbar bleiben. Subsystemen ist immanent, dass sie interessensgeleitet entstehen, also gemacht sind, und Veränderungsdruck unterliegen können. Ihre Konstruktionslogik beinhaltet ihre Existenz über große Zeiträume hinweg. Sie erfüllen ihre Aufgaben unabhängig von den jeweiligen Eigenheiten einzelner Menschen. Schulsysteme verursachen Folgen, die handhabbar sind: Da sind zunächst Äußerlichkeiten wie materielle Ressourcen, Räume, Ausstattung, Geld und Personal, welches ausgebildet und ermächtigt ist, die Erreichung der Ziele von Schule zu bewirken. Dafür wird es freigestellt und entlohnt. Komplexe Problemlösungen erfordern die Verstetigung und damit die Professionalisierung von Bewältigungsaufforderungen. Fend spricht in diesem Kontext von der Routinisierung von Tätigkeiten des Lehrens und Lernens. (vgl. Fend 1980: 3) Zu deren Erledigung sind die Institutionen in der Regel eingerichtet und ausgestattet. Zur Erledigung dieses Auftrags bedarf es gesetzlicher Grundlagen – mithin der Ausbildung des Systemparadigmas Recht.

Hierzu ist kritisch einzuwenden, dass das Medium des Rechts mit der Form des pädagogischen Handelns kollidiert, weil die schulische Sozialisation in anfechtbare Verwaltungsakte zerfallen kann. Die am pädagogischen Prozess Beteiligten werden als individualisierte Rechtssubjekte in einem Leistungs- und Konkurrenzsystem zusammengefasst. Sie müssen sich den schulrechtlichen Normen ohne Ansehen der betroffenen Personen und ihrer Bedürfnisse und Interessen unterordnen. Erfahrungen aus den Lebenszusammenhängen bleiben im Kontext der Pädagogik gegenüber den schulischen Rechtskonstruktionen nachrangig. (vgl. Habermas 1981 Bd. 2: 545) „Das gefährdet pädagogische Freiheit und die Initiative des Lehrers. Der Zwang zur justizfes-

ten Absicherung der Noten und die curriculare Überreglementierung führen zu Phänomenen wie Entpersönlichung, Innovationshemmung, Verantwortungsabbau, Immobilität usw." (ebenda) Damit ist an dieser Stelle die Frage nach der Betroffenheit der Schule durch Kolonialisierung aufgenommen und zu beantworten: Auch die Schule ist seit ihrer Einführung kolonialisiert. Ihre lebensweltliche Funktion, soziale Zusammenführung über die Vermittlung von Werten, Normen und Wissen zu erzeugen, ist aufgrund der aus sich selbst heraus wachsenden Systemimperativen Wirtschaft-(sinteressen) und Verwaltung aufgrund gestörter Austauschbeziehungen über das Recht als Steuerungsmedium auf das Prinzip der gesellschaftlichen Inpflichtnahme umgestellt. Die Störung in den Austauschbeziehungen lässt sich an der hochkritisierten Output bezogenen Wirkung ablesen: So erläutert der Leiter der Bundesanstalt für Arbeit 2010 in seinem Bericht zur Ausbildungsplatzsituation: „Es gebe noch immer starke regionale Unterschiede und Unterschiede bei den verschiedenen Berufen. Zudem erfüllten viele Bewerber die Voraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung nicht. Hier gebe es noch viele Qualitätsmängel.“ (DerWesten 2011) Etwa 20 % der Schulabgänger seien "nicht ausbildungsfähig", besitzen also nicht die mathematischen, sprachlichen und sozialen Kompetenzen, die sie zu einem erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung befähigen. Obwohl die Bundesregierung diese Aussage dementierte, kommt am größten Ausbildungsstandort des Siemens-Konzerns in Berlin der Ausbildungsleiter Martin Stöckmann zu dem Schluss, dass sich bis zu 20 % weniger Kandidaten als noch vor zwei oder drei Jahren bewerben. Stöckmann stellt weiter fest: "Die Qualität der Schulabgänger nimmt ab. Manche können keine drei zusammenhängenden Sätze sprechen oder schreiben. Die Durchfallquote bei unserem Einstellungstest ist signifikant gestiegen." (vgl. Ott 2010)

Nach vollendeter Kolonialisierung ist das kolonialisierte System ebenfalls in der Lage, aufgrund seiner systemparadigmatischen Bedeutung in angrenzende Handlungsfelder „einzudringen, wie fremde Kulturen in Stammesgesellschaften“. Die Bedeutung des schulischen Systems als Bildungssystem ist nicht nur für wirtschaftliche Zwecke relevant, sondern kann auch „übernutzt“ und missbraucht werden. Fend verweist auf die Geschichte. „Im Nationalsozialismus geschah dies unübersehbar. In der Ideologie der Volksgemeinschaft rückte die kollektive Identität auf Kosten der Rechte und Würde des Einzelmenschen so in den Vordergrund, dass jede Abweichung von der diktatorisch verfügten Gemeinsamkeit als Verbrechen, als Verrat gebrandmarkt wurde.“ (Fend 2008: 48)

Die heutige Aufgabe der Schule besteht vor allem darin, als Teil des Bildungssystems dafür zu sorgen, „dass heranwachsende Menschen in ihrer Kultur keine Fremden bleiben, dass sie in ihr „zu Hause“ sind.“ (ebenda) Außerdem wird jede neue Generation darüber an den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der Werte herangeführt, der das Fortbestehen der Gesellschaft erfordert. (vgl. a.a.O.: 49) Diese Reproduktionsfunktion ist im Verhältnis und bezüglich ihrer Verzahnung mit der Gesellschaft im nachstehenden Schaubild dargestellt.



Übersicht 21: Funktionsschema des Zusammenhanges von Schule und Gesellschaft (Fend 2008: 51)

Fend (2008: 49 ff) beschreibt die Funktionen ausführlich und resümiert, dass „die vier Reproduktionsfunktionen des Schulsystems auf die jeweiligen innerschulischen Prozesse bezogen sind, durch die sie realisiert werden. Funktionen sollen somit die Beiträge

heißen, die für die Aufrechterhaltung sozialer Systeme und ihrer „Handlungsfähigkeit“ notwendig sind. Sie werden in den Händen der politisch Verantwortlichen zu Aufgaben, die in ihrer Gestaltungsverantwortung liegen.“

Damit ist die Eindeutigkeit hergestellt, dass Schule als systemrelevante Institution einzuordnen ist.

9.6 Kinder- und Jugendarbeit

Die „Lebensweltorientierung“ ist eine der Handlungsmaxime der Kinder- und Jugendarbeit. Die Perspektive der Lebenswelt einzunehmen, verlangt von pädagogischen Fachkräften die Sicht auf den Alltagsbezug von Kindern und Jugendlichen, auf ihre Räume und Aneignungsformen und auf ihre Beziehungen und ihre Sachzwänge. Die Grundlage zur Ausrichtung der Kinder- und Jugendarbeit auf die Lebenswelt im Verhältnis zu imperativen Subsystemen der Gesellschaft ist dem Lebensweltkonzept (Husserl, Schütz, Luckmann, Habermas) entnommen. Die Lebenswelt, der Alltag, ist nach Schütz und Luckmann (2003) *die vornehmliche und ausgezeichnete Wirklichkeit des Menschen*. Die Lebensweltorientierung der Kinder- und Jugendarbeit erfordert demnach, zu erkennen, was Kinder und Jugendliche in ihrem Verhalten ausdrücken und was sie wollen. Die Herausforderung ist, ihr Verhalten zu verstehen und zu interpretieren. Diese Wahrnehmungsleistung ist die Basis für die Gestaltung gemeinsamer Bildungsprozesse. Die Lebenswelt ist die sinnerzeugende Sphäre der Menschen in der sie ihr Verhältnis zur Welt klären und in Dialoge mit den anderen treten (dialogische Intersubjektivität). In der Lebenswelt reproduziert sich der kulturelle Wissensvorrat, vermittelt sich die Zugehörigkeit zur sozialen Gruppen und erfolgt der Erwerb von Kompetenzen, an Verständigungsprozessen teilzunehmen und Identität zu behaupten (Habermas). Kinder- und Jugendarbeit transformiert diese theoretischen Bezüge als sinngebende Sphäre in das Zentrum der Betrachtung bei der entwicklungsbezogenen Förderung von Kindern und Jugendlichen. Aus dem Decodieren von Verhalten und Sprechen erwachsen Erkenntnisse für ein Verstehen der kommunikativen Handlungsebene untereinander. Damit wird Kinder- und Jugendarbeit der Subjektivität der Lebenswelt gerecht, ohne den Versuch, die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen tatsächlich zu erfassen.

Im Gegensatz zum Subsystem Schule, wo im Rahmen pädagogischer Praxis Kindern und Jugendlichen aufgrund der Selektionsfunktion durch die Allokations- und Qualifikationsfunktion als Regime der biografischen Einflussnahme eine geformte Rolle zugewiesen wird, ist Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit an der Lebenswelt ausgerichtet. In Schule steht die Orientierung an der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern dysfunktional zum Zweck. Lebensweltorientierte soziale Kinder- und Jugendarbeit handelt nach der Maxime einer Angebotsstruktur aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Ein weiteres Indiz dafür, dass Jugendarbeit der Sphäre der Lebenswelt zuzuordnen ist, begründet sich aus der Sozialraumorientierung, wie sie Ulrich Deinet vertritt und von Lothar Böhnisch als *ökologischer Nahraum* (Böhnisch 2008) bezeichnet wird. Über den sozialräumlichen Nahbereich und seine Inbesitznahme gehen Kinder und Jugendliche auf die Gesellschaft zu. Sozialräumlich angelegte Jugendarbeit lässt die eigentätige Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit der Umwelt und die kreative Gestaltung von Räumen mit symbolträchtigen Inszenierungen im öffentlichen Raum sichtbar werden und ermöglicht Austauschprozesse „mit der Welt der Erwachsenen“ im Sinne des Lösens intergenerativer Konflikte. Eigensinn und Eigenleben kann dabei helfen, *Verinselung* (Zeiger 1983) zu überwinden. Kinder- und Jugendarbeit greift die sich vor allem durch Raumeignung entwickelnde eigene soziale Welt ihrer Protagonisten auf. Die jugendkulturelle Aufladung der Räume in der Jugendarbeit ermöglicht typische soziale Beziehungen, Regelwerke und gruppenbezogene Verhaltensmuster, „aus denen ein besonderer Typ sozialen Lernens und sozialer Orientierung Jugendlicher hervorgeht.“ (Böhnisch; Münchmeier 1992: 255)

Jugendarbeit vereint in sich eine ausdifferenzierte kulturelle und sozialpädagogische Angebotsvielfalt in der Absicht, die allgemeine Entwicklung von Kindern und Jugendlichen außerhalb von Familie, Schule und Berufsausbildung zu fördern. Auch in Form ihrer rechtlichen Grundlage gemäß § 11 SGB VIII erfährt Jugendarbeit eine lebensweltliche Verortung. Die Schwerpunkte weisen ebenfalls unmissverständlich in die Sphäre lebensweltlicher Sinnggebung. Genannt werden dort außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung, Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit, arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit, internationale Jugendarbeit, Kinder- und Jugenderholung und Jugendberatung. Die rechtliche Stellung der Jugendarbeit ist als flexibel und fluide auszulegen, was bedeutet, dass Angebote der Kinder- und Jugendarbeit ste-

tigen Veränderungen unterliegen. „Der Kinder- und Jugendarbeit ist es rechtlich somit möglich, sich sowohl organisatorisch als auch inhaltlich-thematisch an den ständig sich verändernden Interessen- und Erwartungskonstellationen von Kindern und Jugendlichen zu orientieren.“ (Thole 2000: 76)

Ein wesentliches Alleinstellungsmerkmal des Handlungsfeldes Kinder- Jugendarbeit ist die Maxime der Freiwilligkeit der Teilnahme. Niemand kann gezwungen werden, an Offerten der Kinder- und Jugendarbeit teilzunehmen. Ein Faktum, welches im Verhältnis zum Subsystem Schule die Mädchen und Jungen, die sich in der Kinder- und Jugendarbeit engagieren, ganzheitlich zu sehen bemüht und nicht vorrangig ihre vergleichbaren Leistungen bewertet.

Auch im Focus der Geschichte wird ersichtlich, dass die Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit ausschließlich eine Funktion zur allgemeinen Förderung von Kindern und Jugendlichen unter Wahrung ihrer Subjektstellung bei gleichzeitigem Verzicht auf Zertifizierung und Selektion darstellt. Allerdings hat es auch immer wieder Bestrebungen gegeben, seitens des Staates in die unabhängige Jugendarbeit der Verbände einzugreifen (siehe Übersicht 22) und sie systemrelevanten Interessen unterzuordnen.

Als Belege, die die Zugehörigkeit der Kinder- und Jugendarbeit zur Sphäre der Lebenswelt einordnen, sind zusammenfassend fünf Indizien anzuführen: Der Alltagsbezug mit seiner theoretischen Anleihe aus dem Lebensweltkonzept, die Sozialraumorientierung als ökologischer Nahraum, die rechtliche Basis und die Subjektstellung bei gleichzeitigem Verzicht auf Zertifizierung und die Freiwilligkeit der Teilnahme.

Kinder- und Jugendarbeit war im Verlauf ihrer Geschichte auch immer wieder Kolonialisierungsbestrebungen ausgesetzt. Eigentlich ist ihre Geschichte auch als eine Geschichte von Kolonialisierung zu betrachten. Im Folgenden Kapitel wird zunächst dargestellt, wie über die Jahrzehnte Systemimperative sich gegenüber der Jugendarbeit Einfluss verschafften und jeweils eine veränderte Praxis provozierten. Danach folgt die Interpretation der Daten im Kontext des Kolonialisierungstheorems von Jürgen Habermas.

9.7 Kinder- und Jugendarbeit als Geschichte von Kolonialisierung

Die nachstehende Matrix ermöglicht knappe Einblicke in wesentliche Merkmale der Geschichte der Kinder- und Jugendarbeit seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts bis zum Übergang in das 21. Jahrhundert. Für die Beurteilung von Kolonialisierungstendenzen der Kinder- und Jugendarbeit durch die Jahrzehnte ist von Bedeutung, welche Störungen am Ende der Mediatisierung in den Austauschprozessen zwischen System und Lebenswelt aufgetreten sind und unter welchen neuen Bedingungen Kinder- und Jugendarbeit wirksam geworden ist. Die grobe Skizzierung der historischen und praktischen Dimensionen soll helfen, sich in den Zeitabschnitten zu orientieren.

Übersicht 22: Kolonialisierung der Kinder- und Jugendarbeit durch die Zeit seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts

| Zeitliche Dimension | Historische Dimension | Praxis Dimension | Mediatisierung | Störung der Austauschbeziehungen/Konflikte | Kolonialisierung |
|-------------------------------------|--|--|---|--|---|
| Ausgang des 19. Jahrhunderts | „Jugendarbeit“ wurzelt in Spinnstuben, Schnapskasinos und Heimen für männliche Arbeiterjugendliche, außerdem in den katholischen Gesellen- und evangelischen Jünglingsvereinen sowie der Turnbewegung. | Abendliche Treffpunkte der älteren, noch unverheirateten Dorf- und Stadtjugend werden unterhalten. Zentren des dörflichen wie städtischen jugendkulturellen Gemeinschaftslebens etablieren sich dort. | Gemeindlich bereitgestellte Orte für Freizeitaktivitäten von Heranwachsenden entstehen. Sie sind eigentlich keine pädagogisch ausgewiesenen Orte. Jugendarbeit als eigenständige Sozialisationsinstanz entsteht. Herausbildung und Ausdehnung der Jugendphase als kulturell eigenständige Lebenszeit. Kindern und Jugendlichen werden Kommunikationsmöglichkeiten eröffnet. Hierin zeigt sich ein Zustand der Balance zwischen bürgerlichen und proletarischen Interessen | Aneignung von Räumen durch junge Menschen, die sich dem kontrollierenden Einfluss Erwachsener entziehen. Sozialdisziplinierte Eingriffe normativer und kontrollierender Instanzen führen zu Kämpfen um weniger erzieherische Einflussnahme durch autoritäre Kontrolle. Die erste Jugendbewegung, und die Gründung erster Jugendverbände, begleitet von Hoffnung auf neue Ideale, zeichnen sich ab. | Konturen einer staatlichen Jugendpflege, der später eine präventive Erziehungsfunktion für die <i>männliche und erwerbstätige, gesunde sowie unauffällige Jugend</i> zugeordnet werden soll, wird vorbereitet. Dieser Prozess steht im Kontext militärischer Bedeutung. |
| Kaiserreich | Preußische Erlasse zur Jugendpflege (1911/1913) legen Grundlage für die staatliche Institutionalisierung der von den freien, konfessionellen und politischen Wohlfahrts- und Jugendorganisationen durchgeführten Jugendpflege. | Herausbildung einer frohen, körperlich leistungsfähigen, sittlich tüchtigen, von Gemeinsinn und Gottesfurcht, Heimat- und Vaterlandsliebe erfüllten Jugend durch Wanderfahrten, Lese-, Theater- und Musikabende und Werkstätten. | Räume und Jugendheime bereitstellen und Jugendpflegeausschüsse einrichten. Ergänzung und Unterstützung der Erziehungstätigkeit der Eltern, der Schule, der Kirche, der Dienst- und Lehrherren. | Ungehorsamkeit und Sittenlosigkeit der schwierigen Arbeiterjugendlichen wird durch Maßnahmen entgegengewirkt. | Staatliche Regulierung hat die Funktion, die sozialistischen und sozialdemokratischen Einflüsse zurückzudrängen. Jugendpflege wird nationale Aufgabe. Der Erlass zur Jugendpflege ist ein staatlicher Eingriff in die bis dahin finanzielle und inhaltliche den Verbänden vorbehaltenen Jugendarbeit. |
| Weimarer Republik | Einfluss reformpädagogischer Bewegung (Nohl u.a.) auf Schulen und allgemeine Erziehung seit | Prinzipien sind Selbsttätigkeit der Schüler, das freie Gespräch, Erleb- | Die reformpädagogischen Ausprägungen finden Eingang in die Reichsschulkonferenz von 1920 zu Beginn der Wei- | Massenarbeitslosigkeit und Desintegrationsprozesse: Jugend wird nicht mehr gebraucht, sie ist arbeitslos und | Jugendarbeit wird in soziale Integrationsprogramme und staatlich-autoritäre Ordnungskonzepte einge- |

| | | | | | |
|----------------------------|---|---|--|---|---|
| | den dreißiger Jahren im 19. Jahrhundert wird wirksam. Wechselseitige Beeinflussung mit Jugendbewegung, Frauenbewegung, Arbeiterbewegung und Kunsterziehungsbewegung. Zeit der bündischen Jugend und der organisierten Jugendarbeit in den großen Jugendverbänden. | nispädagogik, Schulgemeindepädagogik, praktische Tätigkeiten oder Lernen durch Handeln. Spiel- und Sportplätze, Turn-, Schwimm- und Badeanlagen, Jugendheime und Jugendherbergen sowie Werkstätten für arbeitslose Jugendliche sind die Praxisfelder. | marer Republik. Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922/24 schafft einheitlich inhaltliche sowie strukturelle Grundlagen und Zielsetzungen der Jugendhilfe auf gesetzlicher Grundlage für Erziehung und Fürsorge. Alle Schulpflichtigen sowie minderjährigen Schulentlassenen werden nun einbezogen. Die quantitative und qualitative Entwicklung beinhaltet die Einstellung von Jugendpflegerinnen und Jugendpflegern auf Kreis- und Bezirksebene. | arm. | bunden. Notprogramm der Jugendwohlfahrtspflege: Jugendpflege bedeutet bewusste Erziehungs- und Bildungsarbeit an der Jugend, deren Betreuung bei der starken Zunahme der jugendlichen Erwerbslosen noch dringlicher wird. Mythos Jugend wird stilisiert: Kraft der Erneuerung und Träger einer neuen Zukunft. In Teilen der bürgerlichen Jugendbewegung werden elitäre, völkische und demokratiefeindliche Gemeinschaftsgefühle und Vorstellungen kultiviert. |
| Zeitliche Dimension | Historische Dimension | Praxis Dimension | Mediatisierung | Störung der Austauschbeziehungen/Konflikte | Kolonialisierung |
| Nationalsozialismus | Ideologische Vereinnahmung und Übernahme der außerschulischen (Freizeit-) Erziehung durch die Hitlerjugend (HJ). Die nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen werden rigoros durchgesetzt. | Nationalsozialistischen Massenorganisationen organisieren Jugendarbeit als vormilitärische Bildung in Ausdrucksformen der Weimarer Zeit. Selbst das unabhängige Wandern in Gruppen wird untersagt. | <i>Dauer der Dienstpflicht</i> Der Dienst in der Hitler-Jugend ist Ehrendienst am Deutschen Volke. Alle Jugendlichen vom 10. bis zum vollendeten 18. Lebensjahr sind verpflichtet, in der Hitler-Jugend Dienst zu tun: Die Jungen im Alter von 10 - 14 Jahren im "Deutschen Jungvolk" (DJ), die Jungen im Alter von 14-18 Jahren in der "Hitler-Jugend" (HJ), die Mädchen im Alter von 10-14 Jahren im "Jungmädelsbund" (JM), die Mädchen im Alter von 14-18 Jahren im "Bund Deutscher Mädel" (BDM). Schüler und Schülerinnen der | Zwangsauflösung der kommunistischen und sozialistischen Kinder- und Jugendorganisationen. Das nationalsozialistische Erziehungsregime löst die Kinder und Jugendlichen aus ihren traditionellen sozialen Zusammenhängen und Beziehungen heraus und zwingt sie unter Androhung von Strafmaßnahmen der Eltern in das nationalsozialistische Vergesellschaftungs- und Verwertungssystem hinein. | Verordnung: Jugenddienstpflicht, 1939 Erste Durchführungsverordnung zum Gesetz über die Hitler-Jugend (Allgemeine Bestimmungen) vom 25. März 1939 Zweite Durchführungsverordnung zum Gesetz über die Hitler-Jugend (Jugend-Dienstverordnung) vom 25. März 1939. |

| | | | <p>Grundschule, die das 10. Lebensjahr bereits vollendet haben, werden bis zum Verlassen der Grundschulklassen vom Dienst in der Hitler-Jugend zurückgestellt.</p> <p>Schüler und Schülerinnen der Volksschule, die das 14. Lebensjahr bereits vollendet haben, bleiben bis zu ihrer Schulentlassung Angehörige des Deutschen Jungvolkes oder des Jungmädelsbundes.</p> | | |
|----------------------------|---|---|---|--|---|
| Zeitliche Dimension | Historische Dimension | Praxis Dimension | Mediatisierung | Störung der Austauschbeziehungen/Konflikte | Kolonialisierung |
| Nachkriegszeit | <p>Reeducation durch Jugend- und Erziehungs-offiziere. Die Offene Clubarbeit wird als „German Youth Activities“ (GYA) veranlasst. Sie sind entgegen der verbandlichen Tradition der deutschen Jugendarbeit - weltanschaulich neutral, wahren die Pluralität der Meinungen und sind dem Prinzip der Freiwilligkeit verpflichtet.</p> | <p>Heime der Offenen Tür: Kulturellen Eigenraum mit Erfahrungen durch Jazz und Popmusik, Sportarten, einem sozialen Ort in einer jugendfeindlichen Umwelt. Konzeptionelle Haltung der Einrichtungen der Jugendarbeit basiert auf beginnenden Erfahrungen von materieller Versorgung und Demokratieerfahrungen und dem Konzept „Weg von der Straße“.</p> | <p>Bis zum August 1946 wurden in der amerikanischen Besatzungszone 186 Jugendausschüsse und 2.866 lizenzierte Gruppen mit knapp einer halben Million jugendlichen Mitgliedern gezählt. Die öffentliche Jugendpflege gewinnt an Bedeutung und Ende 1948 wird die Zahl der in die verschiedenen Programme einbezogenen Jugendlichen bereits auf 2,5 Millionen geschätzt. Mehr als 1.300 kleinere Jugend- und Gemeinschaftsräume existieren.</p> | <p>Angebote erreichen die unorganisierten Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten nicht. Ihre Bedürfnisse und Freizeitinteressen liegen außerhalb der organisierten Angebote (Halbstarke). Die Distanz führte Ende der 50er Jahre zur Krise und zu Debatten um eine Neuorientierung der Heime der Offenen Tür. Angestrebt wird eine pädagogisch qualifizierte Arbeit, die sich an dem Leitbild <i>kultureller Gefährdung</i> orientiert. Diese Neuorientierung ist eingebettet in die durch die Jugendstudien der 50er Jahre ausgelösten Diskussionen, um die soziologische Formel der nivellierten Mittelstandsgesellschaft, der skeptischen Generation und Konsumjugend.</p> | <p>Reeducation wird strukturell übertragen: Die von den Alliierten errichteten Einrichtungen gehen sukzessive in deutsche Verantwortlichkeit über. Sie werden als Heime der offenen Tür (OT) weitergeführt.</p> |

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|---|---|
| <p>60er Jahre</p> | <p>Die Offene Kinder- und Jugendarbeit entwickelt sich in Übereinstimmung zu der modernen Gesellschaft der 60er Jahre. "Eine moderne Jugendarbeit für die moderne Jugend"</p> | <p>Mit veränderten Leitmotiven wie Offenheit der Häuser, Mitbestimmung, die Bedürfnisse der Jugendlichen in den Mittelpunkt zu stellen, wird der Jugendclub zu einer neuen Organisationsform der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.</p> | <p>Mitte der 60er Jahre werden in der Bundesrepublik 1148 Jugendfreizeitheime gezählt. Wohlstand und Konsum führen dazu, Jugend als Verbraucher- und Konsumentengruppe im Sinne einer ökonomischen Freisetzung zu identifizieren.</p> | <p>Protest gegen den Vietnamkrieg, außerparlamentarische Bewegungen um Emanzipation und Selbstbestimmung. Ende der 60er Jahre entsteht mit der Studentenbewegung eine neue Debatte um die gesellschaftliche Aufgabe von Jugendarbeit.</p> | <p>Parallel zu Entwicklung einer modernen Gesellschaft (wirtschaftliche Erfolge, Konsum, Offenheit und Toleranz) entwickelt sich die Jugendarbeit als offene Institution. Sie nimmt die kulturellen Strömungen Jugendlicher auf. Erst mit den Jugendprotesten und dem Diskurs über die gesellschaftliche Funktion der Jugendarbeit veränderte sich auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit hin zur Jugendzentrumsbewegung.</p> |
| <p>Zeitliche Dimension</p> | <p>Historische Dimension</p> | <p>Praxis Dimension</p> | <p>Mediatisierung</p> | <p>Störung der Austauschbeziehungen/Konflikte</p> | <p>Kolonialisierung</p> |
| <p>70er Jahre</p> | <p>Im Anschluss an die Studenten-, Schüler- und Lehrlingsbewegung kommt es zur Jugendzentrumsbewegung. Formeln wie <i>Selbstbestimmung statt Fremdbestimmung, Was wir wollen - Freizeit ohne Kontrollen</i> oder <i>Selbstverwaltung statt Stadtverwaltung</i> bestimmen den politischen und pädagogischen Gehalt der Forderung nach eigenen Räumen und selbstverwalteten Jugendzentren.</p> | <p>Kein Konsumzwang, keine Kontrollen, Einrichtungen als demokratische Lernfelder. Über die Inhalte, Finanzen, die rechtliche Zuständigkeit und Einstellung von sozialpädagogischen Fachkräften wollen Jugendliche selbst bestimmen. Dort, wo es zu keinen Ergebnissen mit der Stadtverwaltung kommt, werden Häuser besetzt.</p> | <p>Es gibt über 4.000 Einrichtungen mit etwa 3.100 hauptamtlich Beschäftigten. Etablierungs- und Professionalisierungsphase der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist historisch in gesellschaftliche Reformhoffnungen und die Formulierung einer reformorientierten offensiven Jugendhilfe eingebunden.</p> | <p>Kampf um eigene Räume - und die Besetzung leer stehender Häuser. Emanzipationsbedürfnisse von Jugendlichen und neue Formen des (politischen) Zusammenlebens werden zum dominierenden jugendpolitischen Thema.</p> | <p>Dort, wo es zu keinen abgesicherten (Miet-)Verhältnissen kommt, wird geräumt.</p> |

| | | | | | |
|-------------------------------------|--|---|--|---|---|
| 80er Jahre | Sozialökonomische Krisenentwicklungen, politischer Rollback, Jugendarbeitslosigkeit und Drogenkonsum zwingen zu einer neuen, kompensatorischen Ausrichtung und sozialpolitischen Einvernahme der Jugendarbeit. | Engagements bei Jugendarbeitslosigkeit, Ausbildungs- und Berufsnot. Jugendwerkstätten und Treffmöglichkeiten in Kombination mit Beratung sind einfache Hilfen, Hoffnung zu erhalten, um den sozialen Abstieg zu vermeiden. | Offene Kinder- und Jugendarbeit wird als ein notwendiges Angebot der kommunalen sozialen Dienstleistungs-Infrastruktur verstanden, weil, „alle Kinder und Jugendliche für ihre Entwicklung selbst verfügte und aneigenbare Räume“ brauchen. Infrastruktur-, Alltags- und Raumorientierung werden die neuen Leitmotive in der Professionsdebatte. | Aktive Jugendliche engagieren sich im Kontext der Alternativ-, Ökologie- und Frauenbewegung. Die nachwachsende Generation trägt die Selbstverwaltungsansprüche nicht mehr. Die sozialen Probleme kommen einfach mit den Jugendlichen in die Jugendhäuser. | Veränderte Bedingungen des Aufwachsens und die Lebensprobleme sowie die Prozesse kultureller Freisetzung führen zu neuen Leitgedanken: Lebenswelt- und Lebenslagenorientierung, Vernetzung. Treibend sind Erkenntnisse und Diskussion über die veränderte, verlängerte, eigenständige, individualisierte und destrukturierte Jugendphase. |
| Zeitliche Dimension | Historische Dimension | Praxis Dimension | Mediatisierung | Störung der Austauschbeziehungen/Konflikte | Kolonialisierung |
| 90er Jahre | Jugendarbeit wird durch die sozialräumliche Jugendarbeit stark angeregt. Eine besondere Herausforderung liegt in der Debatte um die Vernetzungsüberlegungen als Kooperationsmodell von Jugendhilfe und Schule. | Jugendarbeit wird zum Medium der Raumeignung und „das Jugendhaus als räumliche Ressource“ genutzt. Aneignungsarbeit von sozialen Räumen mit Kindern und Jugendlichen wird als Entwicklungsprozess aufgefasst. Orientierungen: Lebensbewältigung, Sozialraum, Subjektorientierung. | Jugendlichen gegenüber wird ein erhöhtes Verständnis entgegengebracht, ihr Leben bewältigen zu müssen bzw. zu sollen. | Zunahme der Verdrängung Jugendlicher aus öffentlichen Räumen. Globalisierungsfolgen führen zu einer Verunsicherung und Zunahme von Ängsten. Der Bewältigungsdruck nimmt zu bei gleichzeitiger Erschwernis, eine „Normalbiografie“ herzustellen (Individualisierung und Pluralisierung). | Konsolidierungsdruck der kommunalen Haushalte bedingt Legitimationsdruck. Jugendarbeit wird von Kürzungen betroffen. Die Institutionalisierung und Professionalisierung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gerät in die Mechanik des Ökonomisierens sowie ins Getriebe von Controlling und Evaluation. |
| Übergang ins 21. Jahrhundert | Wandel der Familie, Erosion der traditionellen Milieus forcieren neue Anforderungen an Erziehung und Bildung. Schwieriger werdende | Partizipation wird zum Handlungsprinzip: Kindern und Jugendlichen Selbstorganisations- und Mitbes- | Die Finanzlage der öffentlichen Haushalte bringt weitere Einsparung und Konsolidierung mit sich. Jugend wird gesellschaftlich auf ihre ökonomische Verwertbarkeit reduziert: | Bewältigung medialer und virtueller Welten und die Zunahme von Risiken erschweren die Herstellung einer Biografie zur Absicherung des Lebensverlaufs. Gesellschaftliche | Betriebswirtschaftliche Gewichtungen bei der Betrachtung von Kinder- und Jugendarbeit forcieren die Frage danach, welche Angebote finanziert wer- |

| | | | | | |
|----------------------------|--|--|---|--|---|
| | Übergänge in das Arbeits- bzw. Berufsleben sowie Bedeutungszuwachs von Prävention und Integration erhöhen den Stellenwert öffentlicher Erziehung. | timungsalternativen ermöglichen. Nicht als Spielwiese, sondern mit dem Ziel der Einflussnahme auf aktuelle Umstände, die ihre Lebensweltperspektive betreffen. | rechtzeitig gut ausgebildet zur Verfügung stehen. | Transformationsprozesse induzieren Strukturwandel in sozialen, politischen, ökonomischen, ökologischen, kulturellen und informationstechnischen Sphären. Davon sind auch Jugendliche erheblich betroffen. | den sollen und welche künftig wegfallen bzw. wie eine effiziente Ressourcennutzung in Kooperation "mit anderen" ermöglicht werden soll? |
| Zeitliche Dimension | Historische Dimension | Praxis Dimension | Mediatisierung | Störung der Austauschbeziehungen/Konflikte | Kolonialisierung |
| DDR | Jugend für den Aufbau und die Sicherung einer sozialistischen Gesellschaft gewinnen. Hohe Wertigkeit der Jugendpolitik als ressortübergreifende Querschnittspolitik mit dem Ziel, die sozialistische Persönlichkeit auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus als grundlegende staatliche Weltanschauung zu bilden. | Unterstützung und Begleitung bei der Entwicklung der Biografie der Heranwachsenden. | Kinder- und Jugendarbeit in den Pionierorganisationen und der FDJ ist eng an die Schulen gebunden. Diese und die Jugendclubs bilden die vierte Sozialisationsinstanz neben Familie, Schule und Betrieb. Die breite Jugendclublandschaft basiert auf einem auch von jugendlichen Selbstinitiativen mitgetragenen expansiven Aus- und Neubau von Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen. | Die Volksbewegung „Wir sind das Volk“ ist Ausdruck misslungener Austauschprozesse zwischen System und Lebenswelt. Die Öffnung der DDR bzw. ihre Abwicklung bleibt nicht ohne Folgen für Kinder und Jugendliche in den neuen Bundesländern: Arbeitslosigkeit, Zunahme rechtsextremistischer Gesinnung, Flucht in die urbanen Zentren der alten Bundesländer. | Die Jugendverbandsstruktur der Freien Deutschen Jugend (FDJ) löst sich auf und mehr als die Hälfte der 1989 bestehenden Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Kulturarbeit stellen ihren Betrieb ein. Im weiteren Sinn entspricht der Beitritt der DDR zur Bundesrepublik einer Kolonialisierung. |

Am Ausgang des 19. Jahrhunderts gestalten sich Austauschprozesse zwischen jungen Menschen und Erwachsenen im Sinne einer Jugendarbeit insbesondere durch die Bereitstellung öffentlicher Räume für die Arbeiterjugend und für unverheiratete ältere Jugendliche. Diese Balance, und damit der Entzug des kontrollierenden Einflusses Erwachsener, dauert genau bis zum sozialdisziplinierenden Eingriff kontrollierender Instanzen an. Die Folge sind „Abkehr der Jugend“ und Flucht in die Jugendbewegung der ersten Jugendverbände. Als Folge auf die zumeist verbandlich organisierte Jugendarbeit bereitet die Administration eine staatliche Jugendpflege vor, die eine präventive Erziehungsfunktion für die männliche, erwerbstätige, gesunde und unauffällige Jugend übernehmen soll. Der Preußische Erlass zur Jugendpflege (1911/1913) wird Grundlage für die staatliche Institutionalisierung der Jugendpflege. Der Einfluss der konfessionellen und politischen Wohlfahrts- und Jugendorganisationen auf die Jugend im Kaiserreich wird zurückgedrängt. Diese staatliche Regulierung hat die Funktion, die sozialistischen und sozialdemokratischen Einflüsse zurückzudrängen. Der Erlass zur Jugendpflege ist ein staatlicher Eingriff in die bis dahin finanziell und inhaltlich den Verbänden vorbehaltenen Jugendarbeit. Jugendpflege wird nationale Aufgabe. Massenarbeitslosigkeit und Desintegrationsprozesse der Weimarer Zeit lassen Jugendliche erleben, dass sie nicht mehr gebraucht werden. Die Jugendarbeit wird in soziale Integrationsprogramme und staatlich-autoritäre Ordnungskonzepte, die in ein Notprogramm eingebunden sind, assimiliert. Der Mythos Jugend wird als Kraft der Erneuerung und Träger einer neuen Zukunft stilisiert. In Teilen der bürgerlichen Jugendbewegung werden elitäre, völkische und demokratiefeindliche Gemeinschaftsgefühle und Vorstellungen kultiviert. Im nationalsozialistischen Erziehungsregime werden die Kinder und Jugendlichen aus ihren traditionellen sozialen Beziehungen „herausgezwungen“ und unter Androhung von Strafmaßnahmen der Eltern in das nationalsozialistische Vergesellschaftungs- und Verwertungssystem hineingezwungen. Nationalsozialistische Massenorganisationen organisieren die Jugendarbeit als vormilitärische Ausbildung. Die Zwanghaftigkeit wird durch Verordnungen und Gesetze zur Teilnahme an der Hitler-Jugend legitimiert und damit die Lebenswelt kolonialisiert. Der Nationalsozialismus drängt in die Lebenswelt wie Kolonialherren in die Stammesgesellschaft ein.

In der Nachkriegszeit gehen die von den Alliierten errichteten Einrichtungen in deutsche Verantwortlichkeit über. Sie werden als Heime der offenen Tür (OT) weitergeführt. Die als Reeducation bekannte Umerziehung der deutschen Jugend wie der Deutschen

überhaupt, kann als Kolonialisierung im Sinne einer Kultivierung zu Demokratie und Völkerverständigungen verstanden werden. Parallel zu Entwicklung einer modernen Gesellschaft (wirtschaftliche Erfolge, Konsum, Offenheit und Toleranz) entwickelt sich die Jugendarbeit in den 60er Jahren als offene Institution. Sie nimmt die kulturellen Strömungen Jugendlicher auf. Erst mit den Jugendprotesten und dem Diskurs über die gesellschaftliche Funktion der Jugendarbeit veränderte sich auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit hin zur Jugendzentrumsbewegung. Allerdings erreichen Proteste gegen den Vietnamkrieg und die Studentenbewegung sie kaum.

In den 70er Jahren kommt es zur umfangreichen Mediatisierung zwischen System und Lebenswelt. Konflikte und Jugendrevolution zwingen dazu, „mehr Demokratie zu wagen“. Die Professionalisierungsphase der Kinder- und Jugendarbeit ist historisch in gesellschaftliche Reformhoffnungen und die Formulierung einer reformorientierten offensiven Jugendhilfe eingebunden. Emanzipationsbedürfnisse von Jugendlichen und neue Formen des (politischen) Zusammenlebens werden zum dominierenden jugendpolitischen Thema. Allerdings endet der Kampf um Räume auch kolonialisierend: Wo es zu keinen abgesicherten (Miet-)Verhältnissen kommt, wird geräumt. In den 80er Jahren wird Offene Kinder- und Jugendarbeit als ein notwendiges Angebot der kommunalen sozialen Dienstleistungs-Infrastruktur verstanden. Infrastruktur-, Alltags- und Raumorientierung werden die neuen Leitmotive in der Professionsdebatte. Treibend sind Erkenntnisse und Diskussion über die veränderte, verlängerte, eigenständige, individualisierte und destrukurierte Jugendphase. Die 70er und 80er Jahre gehören zur Hochzeit der Jugendarbeit. Das ändert sich in den 90er Jahren schlagartig: Konsolidierungsdruck der kommunalen Haushalte bedingt Legitimationsdruck. Jugendarbeit wird von Kürzungen betroffen. Die Institutionalisierung und Professionalisierung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gerät in die Mechanik des Ökonomisierens sowie ins Getriebe von Controlling und Evaluation. Was im Übergang in das 21. Jahrhundert zur betriebswirtschaftlichen Gewichtung bei der Betrachtung von Kinder- und Jugendarbeit führt: Welche Angebote sollen finanziert werden und was entfällt. Europäische Initiativen zu einer neuen Jugendpolitik weisen darauf hin, dass es in der Kinder- und Jugendarbeit dazu kommen soll, die Förderung von der Zertifizierung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit abhängig zu machen. Die Positionierung hierzu ist seitens der verbandlichen und kommunalen Kinder- und Jugendarbeit noch nicht hinreichend geklärt.

Die Öffnung der DDR bzw. ihre Abwicklung bleibt nicht ohne Folgen für Kinder und Jugendliche in den neuen Bundesländern: Arbeitslosigkeit, Zunahme rechte extremistischer Gesinnung, Flucht in die urbanen Zentren der alten Bundesländer. Die Jugendverbandsstruktur der Freien Deutschen Jugend (FDJ) löst sich auf und mehr als die Hälfte der 1989 bestehenden Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Kulturarbeit stellen ihren Betrieb ein. Die Volksbewegung „Wir sind das Volk“ ist Ausdruck misslungener Austauschprozesse zwischen System und Lebenswelt.

In Sinne eines Fazits ist zu konstatieren, dass Kinder- und Jugendarbeit sich immer in Wechselwirkung zu Systemimperativen Macht und Geld entwickelt. Je nach Repressionsgrad bzw. Intensität der Durchsetzungsstrategien gerät sie selbst zu einem Subsystem funktionaler Rationalität. Wie sich das Kolonialisierungssystem am Beispiel der in der Studie gemachten Erkenntnisse spiegelt, wird nachfolgend diskutiert.

9.8 Die Kernkategorien aus der Studie im Kontext des Kolonialisierungstheorems

Zum Einstieg in die Diskussion der Kernkategorien in den Zusammenhang des Kolonialisierungstheorems dient das Schaubild mit den sich anschließenden Erläuterungen.

Übersicht 23: Kolonialisierungstheorem nach Jürgen Habermas



Die entwickelte, moderne Gesellschaft setzt sich nach Jürgen Habermas zusammen aus System und Lebenswelt. Eine ausbalancierte Gesellschaft vermittelt sich in ihren

Kommunikationsbezügen über Austauschprozesse zwischen System und Lebenswelt. Diese Phase gesellschaftlicher Normalität folgt der Logik der Mediatisierung: Systemparadigmen und Lebenswelt ergänzen sich. Über die Paradigmen Geld und Macht werden die Tauschbeziehungen geregelt. Der Kolonialisierung gehen gesellschaftliche Prozesse voraus: Das System verselbständigt sich von den Lebenswelten. Über Differenzierungsvorgänge driften diese Sphären auseinander. Dieser Entkopplungsprozess forciert unterschiedliche Handlungen: auf der Systemebene strategische, auf der Lebensweltebene kommunikative. Das erste (strategische Handeln) intendiert Durchsetzung, kommunikatives Handeln zielt auf Verständigung ab. Strategisches Handeln ist an dem zweckrationalen Gebrauch der Medien Geld und Macht, kommunikatives Handeln dagegen an Geltungsansprüchen (normative Richtigkeit, subjektive Wahrhaftigkeit) und Aufklärung orientiert. Kommt es im Zuge der Abspaltung der Expertenkulturen und der Bürokratisierung und Verrechtlichung zu einem Zerfall von System und Lebenswelt, wird durch die Ausbildung von Systemimperativen ein Prozess zur Rettung der lebensweltlichen Sphäre, vermittelt durch Systemparadigmen Geld und Macht, durchgesetzt. Sinngabung aus Kultur, Gesellschaft im Sinne von Solidarität und Persönlichkeit erscheint dann unter veränderten Bedingungen zur Aufrechterhaltung des Systems. Eine erneute Balance im Austauschgeschehen zwischen System und Lebenswelt (Mediatisierung) tritt ein, bis erneut Störungen im Austauschprozess und Konfliktstrukturen eine erneute Kolonialisierung einleiten. Über Aushandlungsprozesse lässt sich das Eindringen systemimperativer Subsysteme in die Lebenswelt aufhalten. Das Medium dazu stellt nach Jürgen Habermas der *Herrschaftsfreie Diskurs* als Idealzustand einer Balance im Verhältnis von System und Lebenswelt dar.

Die gebildeten Kernkategorien, nachstehend im Kontext des Kolonialisierungstheorems von Jürgen Habermas (1981) aufgenommen und diskutiert, sind das Ergebnis der Verdichtung der in der Studie gewonnenen Kernaussagen. Als übergeordnete Begriffe spiegelt sich in ihnen aus den Aussagen aller Befragten das generierte Material. Empirische Belege hierzu sind im weiteren Verlauf kursiv dargestellt.

9.8.1 Kernkategorie Macht

Die Kernkategorie Macht, ausgeübt als Systemparadigma in der Standardsituation in Form der Weisung oder des Zwangsmittels zur Verwirklichung von Zielen, insbesondere durch politische Entscheidungen oder über Ämterorganisationen in institutionalisierte

Form gegenüber Abhängigen, (vgl. Habermas 1981/1987 Bd. 2: 409) weist aus der Perspektive von Kinder- und Jugendarbeit darauf hin, dass ihre Beteiligung als Kooperationspartner im Prozess der flächendeckenden Einführung von Ganztagschule das Ergebnis von Findungs- und Entscheidungsprozessen ist, die außerhalb der Sphäre der Kinder- und Jugendarbeit liegen. Die Beteiligung erwächst nicht aus eigener Kraft und Überzeugung, sondern resultiert aus systembedingten Vorgaben:

„Finanzielle Folgen braucht man gar nicht zu prognostizieren: Nach meiner Erfahrung (bundesweit) gibt es bereits Kommunen, die ihre Finanzierung der Jugendhilfe ganz wesentlich an die Zusammenarbeit mit Schule binden, de facto also Mittel umwidmen. Auch Landesfinanzierungen werden entsprechend umstrukturiert, siehe NRW.“ (RK 254 zu 4)

Die strukturellen Entscheidungen zur Beteiligung an der Ganztagschule werden durch Landesförderung forciert und im Rahmen kommunalpolitischer Weisungen durch Beschlüsse der Ratsgremien getroffen. Von der pädagogischen Arbeit nichtschulischer Akteursgruppen ist die Entwicklung des Verhältnisses der Jugendarbeit zur Ganztagschule von der im Wesentlichen jugendpolitisch geführten Debatte abzusetzen. Die Verbesserung der Bildungsqualität als Ergebnis der Kombination von Jugendhilfe und Ganztagschule wird politisch anders gewichtet. Vorrang erhält die Verbesserung der Ergebnisse aus schulischer Perspektive:

„Die aktuelle bildungspolitische Debatte [...] wird von den Qualitätsansprüchen geprägt, die an Schule gestellt werden. Das bisherige Modell der Offenen Ganztagschule, das sich wesentlich aus dem Zusammenführen der Bildungspotentiale von Jugendhilfe und Schule begründet, wurde politisch aufgegeben zugunsten der Verbesserung von Bildungsergebnissen aus dem System Schule heraus.“ (RK 272 zu 2)

Der Jugendarbeit wird eine Partnerschaft auf „Augenhöhe“ verwehrt. Sie bleibt der Juniorpartner auf einem langen Weg:

„Die offene Kinder- und Jugendarbeit wird es sehr schwer haben, sich zu profilieren und zu behaupten. Das liegt nicht nur am eigenen Handeln, sondern auch am Gewicht, das den beiden Systemen in der politischen und öffentlichen Diskussion beigemessen wird. Während Schule nicht erst seit

"PISA" ein gewichtiger Tanker ist, erscheint offene Jugendarbeit wie ein Leichtmatrose, der beliebig von Deck geschickt wird.“ (RK 205 zu 5)

Der Erwerb „struktureller Augenhöhe“ bleibt lediglich eine Zielprojektion. Die Realisierung eines gleichberechtigten Miteinanders gelingt eher im Wege pädagogischer Prozesse:

„Die Position der Augenhöhe zwischen Schule und Jugendarbeit ist zu differenzieren. Während "Augenhöhe" in bezug auf rechtliche, administrative und sonstige Aspekte (Personal, Gehaltsstruktur) eher eine anzustrebende Zielgröße sein sollte, ist "Augenhöhe" im Sinne gleichberechtigten Miteinanders - und auch noch mehr - am ehesten auf der Ebene der unmittelbaren pädagogischen Prozesse zu erlangen.“ (RK 242 zu 2)

Freie Träger der Jugendarbeit sind im Zusammenwirken mit der Ganztagschule nur semiprofessionell involviert, sofern sie mit ehrenamtlichen Ressourcen an dem Ganztagschulbetrieb beteiligt sind. Zur Herstellung einer dem Schulstandard angemessenen Verbindlichkeit kann es schnell zur Überforderung des ehrenamtlichen Engagements in dem finanziellen Kalkül administrativer Planungen kommen:

„Die verbandliche Jugendarbeit wird im Kontext der Ganztagschule das Problem der mittelfristigen Verbindlichkeit zu lösen haben. Mit Ehrenamtlichen allein ist keine wirkliche Bildungsarbeit möglich, die Angebote der verbandlichen Jugendarbeit, soweit sie ehrenamtlich betrieben wird, haben ihre Zukunft - entgegen eigenen anderslautenden Bekundungen - eher als kostengünstige Ergänzungs- und Betreuungsmodelle.“ (RK 245 zu 5)

Entscheidungen außerschulische Anbieter (Träger), pädagogische Leistungen in die Schule einzubringen, führt zu einer Stärkung des Systems Schule und einer Schwächung in der Kinder- und Jugendarbeit. Die Institution Jugendarbeit reagiert weiterhin fragile und droht, in der Terminologie der Kolonialisierung ausgedrückt, zu zerfallen:

„Es ist vielfach eine "Klientel"-Wanderung festzustellen. So werden außerschulische Angebote, die auch im Ganzttag gemacht werden, daneben nicht mehr wahrgenommen. Das trifft vor allem für außerschulische Bildungsangebote zu: Jugendkunstschulen, Musikschulen, Sportverein, erlebnispädagogische Angebote etc.: Warum noch einmal und dann evtl.

dafür zahlen, wenn es ja in der Schule gibt. Manche Träger bringt das bereits in Finanz- und Personalnot, es entfallen Kurse oder Angebote wegen Teilnehmersmangels.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass zumindest Teilbereiche der Jugendarbeit, besonders solche, wo Qualität maßgeblich von Prinzipien wie Freiwilligkeit, Partizipation oder dem Setting oder vom Ort, Räumen, Zeitformaten etc. abhängig ist, ihre Qualitäten im Ganztage nicht oder nicht ausreichend gewohnt entfalten können. In diesen Bereichen droht nicht nur ein Qualitäts-, sondern auch ein nachhaltiger Imageverlust in der Öffentlichkeit, der Verwaltung etc.

Es gibt eindeutig mehr und weniger "passfähige" Jugendhilfe- und Jugendarbeits-Angebote und Träger für die Schulen. Die Passfähigkeit kann sich aus objektiven Bedingungen ergeben (s.o.: Abhängigkeit von Zeiten, Räumen etc.), sie kann aber auch abgeleitet werden von affirmativen oder "sperrigeren" fachlichen Konzepten und letztendlich auch von der Frage, wie aufwändig ein Angebot in organisatorischer finanzieller Hinsicht ist. Im Klartext: Schulen favorisieren die Zusammenarbeit mit denjenigen Trägern, die a) preiswert, b) organisatorisch unaufwändig (z.B. in Form eines "Generalunternehmens, das den ganzen Ganztage organisiert personalisiert), c) "nützlich" = schulische Probleme kompensierend und d) pädagogisch auf einer "Wellenlänge" sind. Die bisherigen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung lassen auch vermuten, dass bei den Schulleitungen das Personal besonders beliebt ist, dass am leichtesten zu "lenken" ist bzw. anpassungsfähigsten an bisherige Schulkonzepte ist." (RK 254a zu 4)

Die Tendenz zur Übernahme der Ressourcen der Jugendarbeit in den Schulkontext wird als reales Szenario antizipiert:

„Wir müssen - und das scheint mir am Schwierigsten zu sein - unseren Mitarbeiter/innen den Ernst der Lage deutlich machen. Es ist auch nicht auszuschließen, dass Schule Übernahmeforderungen an personelle und räumliche Ressourcen der JA stellt.

Spätestens dann gewinnt die öffentliche und pol. Diskussion ungeheuer an Dynamik. Wer dann keine Argumente parat hat, verliert!“ (Rk 344 zu 4)

Bei der Beurteilung der Frage nach der Kolonialisierung von Jugendarbeit durch die Ganztagschule ist in zwei Hinsichten zu differenzieren. Schule ist, wie bereits oben ausgeführt, eine systemrelevante Institution, die der Steuerung einer hierarchisierten Administration unterliegt. Andererseits wird sie von Menschen, den Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern gemacht. Diese Protagonisten in Schulen unterliegen den gleichen Austauschbeziehungen mit systemrelevanten Paradigmen, wie die Akteursgruppen in der Kinder- und Jugendarbeit. Insofern ist bei der Bewertung, wer in wessen „Stammesgesellschaft eindringt“ von einer Kolonialisierung in doppelter Hinsicht auszugehen.

9.8.2 Konflikt System und Lebenswelt

Die Kategorie Konflikt System und Lebenswelt ist zentral für die Beurteilung der Zukunftsfähigkeit von Kinder- und Jugendarbeit. Schule und Jugendarbeit stehen in zwei gesellschaftlichen Sphären: Schule übernimmt als die Institution zur Bildung der nachwachsenden Generation systemrelevante Aufgaben indem sie als Sozialisationsagentur signifikant an biografischen Entscheidungen von großer Tragweite für die Zukunft von Kindern und Jugendlichen beteiligt ist. Sie steht für die Befähigung zur materiellen Reproduktion:

„Es braucht Kooperation auf „Augenhöhe“ - die aber hat Voraussetzungen auch in den Strukturen und den gesellschaftlichen Erwartungen an das Schulwesen, dessen Primat in der hoheitlichen Sanktionsgewalt und Selektionsfunktion begründet ist. Das ist ein weiter Weg.“ (RK 139 zu 10)

Die Lebenswelt steht für die symbolische Reproduktion. Sie manifestiert sich in Kultur, Gesellschaft und der Person. (vgl. Habermas 1981/1987 Bd. 2: 209) Sinnggebung wird in der Zivilgesellschaft gestiftet und durch Partizipation intendiert. Hierzu zählt die Kinder- und Jugendarbeit als wesentliches Handlungsfeld außerhalb von Schule. Ihre spezifischen Fähigkeiten werden beschrieben als:

„Lebensweltnähe, Verbindung von Lernen und Lebensbewältigung; offenes, experimentelles Lernen (welches den Anforderungen in Situationen biografischer Entgrenzung am ehesten entspricht, persönlichkeits- und prozessorientiertes Lernen; die Stärken der Jugendarbeit liegen überall da, wo Schule mit ihrem an Curricula und Lehrpläne gebunden Ansätzen nicht heranreicht:

soziales, interkulturelles, ästhetisches, peer-orientiertes, gendersensibles, sozialräumliches, internationales, sportlich-bewegungsorientiertes, medienbezogenes Lernen. Das alles sind aber eher theoretisch-konzeptionelle Vorgaben, die empirisch einzulösen wären.“ (RK 243 zu3)

„Fähigkeiten und Stärken der Jugendarbeit: Integration von 'Kopf, Herz und Hand' (Pestalozzi) in erfahrungsorientierten Bildungssettings (z.T. mit Ernstcharakter), Gegenwartsbezug statt 'Lernen auf Vorrat', Anknüpfen an peer-Vergesellschaftung (Kooperation zwischen den Kindern) anstatt Leistungsindividualismus, Aufgreifen jugendkultureller Trends, Lebens- und Alltagsweltnähe, Bereitstellung außerschulischer Lernorte, Maxime: Lebensprobleme gehen vor Lernprobleme, Ressourcenorientierung (idealerweise: systemische Orientierung), primäre Prozess-, statt Ergebnisorientierung im Hinblick auf Lernen, z.T. Elternarbeit, Kenntnis konkreter sozialräumlich geprägter Lebensbedingungen, Gendersensitivität, Erfahrung im Umgang mit Heterogenität, i.d.R. höhere Frustrationstoleranz als Lehrkräfte etc.“ (RK 4 zu 3)

Die Existenz in Parallelwelten von Jugendarbeit und Schule leitet sich aus den unterschiedlichen Rahmenbedingungen ab, die für die verschiedenen Professionen gelten und dem Mangel von gemeinsamen Gremien zur Planung und Steuerung.

„Dort, wo Abteilungen der Jugendarbeit und Schulen gleichberechtigt und ohne Vorbehalte im Kopf und auf der Zunge aufeinander zugehen, kann sicher eine erfolgreiche Zusammenarbeit entstehen. Wo das nicht der Fall ist, sehe ich auch keine wirkliche Perspektive zum Wohle der Sache. Bei uns gibt es keine Zusammenarbeit auf gleicher Ebene, eher gibt es keine. Es sind mal im Vorwege Anfragen zum Thema AG's gewesen. Es ging aber nie dabei um Kooperationswünsche. Nicht auf Augenhöhe und auch nicht als gleichberechtigte Partner. Da mir als Jugendpfleger, der mittlerweile für 10 MA aus den Bereichen Jugend und Soziales zuständig ist, aber als Jugendpfleger und Abteilungsleiter alleine stehe, könnte ich aus zeitlichen Gründen von mir aus keine umfassenden Kooperationsvorhaben einleiten. Da fehlt mir schlichtweg die Zeit.“ (RK 344 zu 10)

„Das Problem liegt nach Aussage der schulischen und außerschulischen Gesprächspartner nicht in der Professionalität der Beteiligten, sondern im Mangel an gemeinsamen Planungs- und Steuerungsgremien schulischer und außerschulischer Kräfte. Solche Gremien sind eine notwendige Voraussetzung, um gemeinsame pädagogische Konzeptionen entwickeln und praktizieren zu können.“ (RK 15 zu 3)

Solange Schule am curricularen, dem Lehrplan gesteuerten Lernen festhält und kontextbezogenes Lernen ausschließt, bleibt die pädagogische Handlungsfreiheit eingeengt und die Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Konzept eine Vision:

„Notwendig ist vor allem die Bildung von Planungs- und Steuerungsgremien, an denen sowohl schulische wie außerschulische Kräfte gleichberechtigt beteiligt sind. Nur so läßt sich die Forderung der AGJ nach gemeinsamer Entwicklung von pädagogischen Konzepten einlösen. Eine solche Zusammenarbeit auf "gleicher Augenhöhe" ist letztlich aber nur möglich, wenn auf Seiten der Schule das bisher vorherrschende Konzept eines lehrplan- gesteuerten Lernens mehr und mehr durch ein kontextgesteuertes Lernen abgelöst wird. Dadurch wird den schulischen Lehrkräften mehr Handlungsfreiheit gegeben, insbesondere im Hinblick auf die aus der jeweiligen Situation entstehenden Anforderungen und Prioritäten. Diese Entwicklung mag im Augenblick utopisch erscheinen, ist aber die logische Konsequenz, um auch in Zukunft eine Korrespondenz zwischen Schule und Gesellschaft herzustellen. Aus meinen zahlreichen Gesprächen in Schulen habe ich den Eindruck gewonnen, dass die meisten Schulleiter und die große Mehrzahl der Lehrkräfte Verbündete auf diesem Weg wären.“ (RK 22 zu 10)

„Die Konflikte um mangelnde Kompetenzklärung, Kooperationsbereitschaft und Zeiten für gemeinsame Planung, vor allem auch unterschwellige professionsbedingte Vorbehalte werden erheblich sein und über Jahre anhalten. Grundlegende Veränderung der Rahmenbedingungen (Ausbildung, Beschäftigungsverhältnisse, Dienststellung...) könnten erst zur Reduktion der Konflikte führen.“ (RK 55 zu 10)

Die Existenz von interdisziplinären Gremien zur Steuerung des Ganztags schulbetriebs ist eine Voraussetzung für die Verständigung im Sinne kommunikativen Handelns. Die sprachliche Interaktion hält die erforderlichen Austauschprozesse zwischen den Sphären aufrecht. Andernfalls kann sich das System nur durch verrechtlichte Medien und Administration aufrechterhalten. Dazu gehört die Steuerung der Beteiligung an der Ganztags schule durch politische Entscheidungen und durch Förderungsprogramme als fiskalische Medien:

„Ich sehe das Problem eher in einem "Outsourcing" außerunterrichtlicher Angebote, d.h. dass die Realisierung dieser Angebote ganz den billigeren außerschulischen Kräften überlassen wird und Lehrer nur noch für das "Kerngeschäft Unterricht" zuständig sind. Es ist sehr wahrscheinlich, dass trotz der Forderung der KMK nach einer konzeptionellen Einheit von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten an Ganztags schulen die Ganztagsbildung überwiegend in additiver Form verwirklicht werden wird, d.h. in Form eines eher unverbundenen Nebeneinanderes ("Parallelwelten") von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten.“ (RK 13 zu 1)

9.8.3 Durchsetzung

Die Kategorie Durchsetzung ist direkt mit dem Medium Macht verknüpft. In diesem Kontext zielt sie auf die innere Dynamik aller Träger bei der Beteiligung an der Ganztags schule. Sie definieren sich jeweils als eigenständige Systeme. Aufgrund ihrer Tendenz, sich als autonomes Systeme dem Wettbewerb um finanzielle Ressourcen zu stellen, um ihre geordnete Existenz und ihre Strukturen zu erhalten, geraten sie in den Widerspruch, die Interessen, Wünsche und Bedarfe ihrer Klientel zu Gunsten eigener Interessen unterzuordnen. Sie folgen damit der Strategie des Systems nach Durchsetzung zur Realisierung von Kolonialisierungsbestrebungen. Damit manifestieren sie als „Helfer“ gleichsam einen Hilfe-Herrschaft-Bezug. Der Schutz, der das Eindringen der Medien Geld und Macht (Monetarisierung und Bürokratisierung) in die symbolische Reproduktion der Lebenswelt sicherstellt, würde aufgeweicht. (vgl. Gängler u. Rauschenbach 1984: 147):

„Die offene Kinder- und Jugendarbeit muss sich mehr denn je konsequent an der Lebenswelt, der Lebenswirklichkeit und den Problemlagen der Kinder und Jugendlichen orientieren. [...] Dagegen ist eine Orientierung - wie sie

vielfach erfolgt - an den Bedürfnissen von Mitarbeiter/innen und an den Bestandssicherungsinteressen von Trägern bei Ausblendung der Lebensweltorientierung der sichere Weg für die Offene Kinder- und Jugendarbeit, sich selbst überflüssig zu machen und ins sozialpolitische Aus zu manövrieren.“ (RK 277 zu 7)

9.8.4 Abspaltung der Expertenkulturen

Der Institution Schule ist immanent, sich von anderen Bildungsbereichen abzuschotten. Als Institutionen mit einer hoch anerkannten Expertise in Bezug auf die Bildung der nachwachsenden Generation und dem Auftrag der Tradierung von Kindern und Jugendlichen (Eintauchen in die Wissensbestände einer Gesellschaft), hat sie es eher schwer, „das Leben in seiner Totalität hereinzulassen“. (vgl. Coelen 2008: 734) Einer kritische Betrachtung durch alle pädagogisch relevanten Institutionen, wie bereits von Hornstein 1971 und später von Mollenhauer 1997 eingefordert, bleibt sie eher verschlossen:

„Die Alltagsmühen des Kooperierens, die subjektiv wahrgenommene und objektiv bestehende Gefahr des Auflösens des eigenen Profils und die persönlichen bzw. strukturellen Grenzen der Kooperation führen immer wieder zu reflexhaften Rückzügen auf das je eigene System. Das bringt dann für die Beteiligten Handlungssicherheit und schützt die Kooperations-Institutionen vor den nicht zu steuernden Impulsen von außen:

- Die Schule in Bezug auf ihre mühsam aufrechterhaltende Kultur von Einzelkämpfer/innen, die sich dennoch als Kollegium verstehen (müssen). Dazu müssen Lehrer/innen hinnehmen, dass die pädagogischen Konzepte und methodischen Vorgehensweisen der Sozialpädagogen bei den Schüler/innen oft besser ankommen als der normale Unterricht.“ (RK 271 zu 1)

„Zugespitzt formuliert: "Öffnung von Schule" ist bis heute hehre Absicht, das gelebte Selbstverständnis ("Lehramt") ein anderes. Schule genügt sich allzu häufig selbst und erweckt immer wieder den Anschein eines hermetisch abgeschlossenen, selbstreflektiven Systems. Dieses Selbstverständnis könnte unter optimierten Arbeitsbedingungen weiter perfektioniert werden ... und das wäre nur zu bedauern. Ein in sich geschlossenes System in einer vernetzten Welt, die in ständigen Veränderungsprozessen begriffen ist, kann

Jugendliche nicht auf eine Biografie vorbereiten, in der hohe Flexibilität und Mobilität, ein beständiges Überprüfen und Verändern von Wissensbeständen erforderlich ist.“ (RK 201 zu 2)

Aber auch die Jugendhilfe hat eine Präferenz dafür, sich in Sprachlosigkeit zurückzuziehen:

„Die Jugendhilfe, die sich bedroht fühlt, dass sie bei erfolgreicher Systemverschränkung ihre Selbständigkeit verlieren könnte (zumindest für die Abteilung Jugendförderung und Kindertagesstätten) und als nicht ganz ernst genommener Lückenbüßer fürs Soziale und Schwierige. Dazu müssen die Sozialpädagogen sich eingestehen, dass eine Unterrichtseinheit „Gewaltprävention mit eingebauten erlebnispädagogischen Elementen“ nicht mit dem Stundenplanalltag des Mathe- und Englischunterrichts mit schwierigen Schüler/innen zu vergleichen ist und sich daraus keine Bewertungen pädagogischer Leistung ableiten lässt.“ (RK 271 zu 1)

Der Rückzug und der Verzicht auf Kommunikation und Integration pädagogisch wesentlicher Institutionen aus dem Handlungsfeld der Schule, fördert die gegenseitige Sprachlosigkeit. „Nicht die Ausdifferenzierung und eigensinnige Entfaltung der kulturellen Wertsphären führen zur kulturellen Verarmung der kommunikativen Alltagspraxis, sondern die elitäre Abspaltung der Expertenkulturen von den Zusammenhängen kommunikativen Alltagshandelns.“ (Habermas 1981/1987, Bd. 2: 488)

9.8.5 Verständigung

Die Kategorie Verständigung ist zentral für die Bestimmung des Verhältnisses von Ganztagschule und Jugendarbeit. Hierzu bedarf es institutionalisierter Arbeitsbezüge zwischen Handelnden aus der jeweiligen Schule und den außerschulischen Partnern, den beteiligten Verwaltungsinstitutionen sowie der Länderebene und der Kommune:

„Das Sondermodell Deutschland mit der spezifischen Trennung von Jugendhilfe und Schule hat m.E. ausgedient. Es wäre sinnvoll eine gemeinsame Bildungskonzeption über den ganzen Tag für Kinder aller Schichten und Herkünfte umzusetzen, in der Bildung integriert angeboten wird. Dabei müsste sich sowohl Schule als auch Jugendhilfe verändern - beide gleichwertig miteinander verzahnt und in einem Ministerium vereint werden.“ (RK 118 zu 2)

*„Solange die rechtlich-administrative Struktur auf Länderebene so ist wie sie ist (Jugendministerien sind nicht identisch mit Bildungsministerien) müssen beide Seiten in die Entwicklung der Ganztagschule eingebunden werden.“
(RK 57 zu 2)*

Regelmäßig wird in den Interviews die Arbeitsgruppen- und Gremienarbeit angeführt. Hier ist ein Defizit ersichtlich. Kolonialisierungstatsachen werden dadurch hergestellt, dass Schule anfragt, welche Ressourcen Jugendhilfe einbringen kann, diese dann abfordert und ein Zeitfenster zur Verfügung stellt:

„Das Problem liegt nach Aussage der schulischen und außerschulischen Gesprächspartner nicht in der Professionalität der Beteiligten, sondern im Mangel an gemeinsamen Planungs- und Steuerungsgremien schulischer und außerschulischer Kräfte. Solche Gremien sind eine notwendige Voraussetzung, um gemeinsame pädagogische Konzeptionen entwickeln und praktizieren zu können.“ (RK 16 zu 3)

*„Entscheidend für das Gelingen ist: alle Partner wollen kooperieren. Das ist der kleinste gemeinsame Nenner, das ist Konsens. Ziel ist eine lebendige Schule für die Kinder und Jugendlichen. [...] Geld hat die Macht - wer bezahlt bestimmt. [...] Wichtig ist, alle auf ein gemeinsames sinnvolles Ziel einzustimmen und das mit Freude und Humor. Alles ist im Fluss und verändert sich. Schwerpunkte können verändert werden.
[...]“ (RK 230 zu 10)*

Verständigung folgt nach Jürgen Habermas einem Regelwerk. Mit Bezug auf Emanuel Kant (Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis) sucht Habermas die Frage zu beantworten, was die Bedingungen der Möglichkeit von Verständigung sind – und zwar idealtypischer Weise in einem herrschaftsfreien Diskurs. Diese idealtypische Argumentationsfigur kann als Maßstab für den Emanzipationsgrad einer Gesellschaft angesehen werden: Die Kommunikationspartner sind gleichberechtigt. Sie haben die gleichen Möglichkeiten, sich zu äußern. Die Kommunikation ist symmetrisch und die Entscheidungsfindung folgt dem „zwanglosen Zwang des besseren Argumentes“.

Die Möglichkeiten für Verständigung sind nach Jürgen Habermas an Bedingungen geknüpft, die er Grundregel oder Geltungsansprüche der Verständigung nennt. Sie erfüllen sich, wenn die an der Kommunikation Teilnehmenden Verständlichkeit, objektive Wahrheit, normative Richtigkeit und subjektive Wahrhaftigkeit in ihre Interaktion einbringen. Diesen Geltungsansprüchen sind die formale Welt der Sprache (Verständlichkeit) die objektive Welt der Tatsachen und der "äußeren Natur", die soziale Welt der interpersonalen Beziehungen und die subjektive Welt der Gefühle, Wünsche, Absichten und Gedanken, der "inneren Natur" hinterlegt. Sie sind allerdings selten vollständig einzulösen (Idealtypus): "Typisch sind Zustände in der Grauzone zwischen Unverständnis und Mißverständnis, beabsichtigter und unfreiwilliger Unwahrhaftigkeit, verschleierter und offener Nicht-Übereinstimmung einerseits, Vorverständnis und Verständigung andererseits; in dieser Zone muß Einverständnis aktiv herbeigeführt werden. Verständigung ist also ein Prozeß, der Unverständnis und Mißverständnis, Unwahrhaftigkeit sich und anderen gegenüber, schließlich Nicht-Übereinstimmungen auf der gemeinsamen Basis von Geltungsansprüchen zu überwinden sucht." (Habermas 1984: 253) Im Diskurs geht es auch immer wieder um Überwindung von Vorurteilen und Bewertungsdimension in Bezug auf die Anderen. Ein auf kommunikatives Handeln basierender Austauschprozess zwischen den Protagonisten aus Schule und Jugendarbeit wird in den Antworten angesprochen, ohne sich explizit auf Habermas zu beziehen.

„Kooperation setzt die Kompetenz für Auseinandersetzung und Einigung voraus und ist nicht ohne Spannungen zu haben. Ohne den respektvollen Umgang miteinander und Klarheit im Hinblick auf den gemeinsam zu bearbeitenden Gegenstand kommt Kooperation nicht zustande. Hierbei habe ich manchmal den Eindruck, dass dies ein hoch komplexes Geflecht von Persönlichkeitsmerkmalen, institutionellen Einbindungen und mehr oder weniger klaren Aufgaben ist, die das ermöglicht oder erschwert.“ (RK 31 zu 10)

„Hierarchie schafft Spannung; Gemeinsame Konzepte schaffen Kreativität. Also Kooperation bereits im Studium und dann auch in der Arbeit!“ (RK 107 zu 10)

„Von nöten ist aber eine neue Standortbestimmung und Ausrichtung der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Dialog zwischen Schule und Jugendhilfe.“ (RK 45 zu 4)

Der Zwang zum zwanglosen Zwang des besseren Arguments kann nicht erzwungen werden, wenngleich es auch eingefordert wird:

„Für große Teile geht es um ein Überleben, dass die Politik mit der Verankerung von Kooperation in den Richtlinien ermöglichen muss. Die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Kooperation ist im Durchschnitt gering. Sie muss "erzwungen" werden.“ (RK 130 zu 6)

Die Basis für eine Verständigung zwischen Jugendarbeit und Schule sind Gleichberechtigung mit den Möglichkeiten, sich frei und symmetrisch zu äußern und Entscheidungen aufgrund des besseren Arguments herbeizuführen. Erst dann kommt es anstelle von Kolonialisierung zu einem Austauschprozess, der davon geprägt ist, gemeinsame Ziele kooperativ zu verfolgen. Die Kategorien Macht, Durchsetzung, System und Lebenswelt sowie Abspaltung der Expertenkulturen lassen erkennen, dass die Institutionen Schule und Jugendarbeit von der idealtypischen Verständigungsfigur weit entfernt sind.

Die folgenden Kategorien, Weiterbildung, Brüchigkeit im Handlungsfeld und Lebensweltliche Sinnggebung weisen auf Möglichkeiten hin, sich dem Idealtypus zu nähern.

9.8.6 Weiterbildung

Die Fachkräfte in Schule und Sozialpädagogik (Jugendarbeit) sind in der Regel Absolventen einer Universität, Fachhochschule oder Fachschule. Sie sind jeweils sehr spezifisch ausgebildet: Lehramt, Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Erzieherin/Erzieher. Unter dem Primat lebenslangen Lernens, welches Lernen als formales, nicht-formales und informelles Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands umfasst und Lernen zu verstehen ist als „konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“, (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 2004: 13) subsumiert die Kategorie Weiterbildung Initiativen zur beruflichen Entwicklung, um der sich rasant verändernden Komplexität in der Kinder- und Jugendarbeit kompetentes berufliches Handeln entgegenzusetzen. Weiterbildung wird definiert als „Fortsetzung oder Wiede-

raufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“. (Deutscher Bildungsrat 1970: 197) Dazu gehören alle Aktivitäten, die der Vertiefung, Erweiterung oder Erneuerung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen dienen, die in der Regel erwerbstätig sind. (vgl. Nagel 2007, Abschnitt 1: 3; Kuwan 2006: 12)

Bei der Beurteilung von Weiterbildungsanforderungen handelt es sich nicht allein um die Entwicklung instrumenteller Kompetenz. Auch die Neuentwürfe von Konzepten zur Aktualisierung und Anpassung der Arbeit an sich verändernde Bedingungen zählen dazu:

„Klare Konzepte, eigene Querschnittsfähigkeiten herausstellen wie Teamfähigkeit, Beratungskompetenz, interkulturelle Kompetenz, Genderkompetenz, Netzwerkkompetenz, Präsentationsfähigkeit des eigenen Wissens, methodisches Anleiten von Bildungsprozessen, Fähigkeit zur Stadtteilarbeit etc. Gute Kooperation mit Schule und gute Zusammenarbeit - keine Abwertung von Schule - sind Voraussetzung.“ (RK 123 zu 7)

„Jugendarbeit muss sich aus ihrer nur auf sich bezogenen Tradition freimachen und ihre Arbeit - und Arbeitserfahrungen und - Kompetenzen - im Konzept einer Bildung in lebensweltlichen Bewältigungskompetenzen reformulieren.“ (RK 138 zu 9)

Weiterbildung zur Verbesserung der Professionalität enthält auch, und gerade die Aufforderung, sich mit theoretischen Perspektiven auseinanderzusetzen - „Wissen, was man tut“. Diesen Standard sollten nicht nur die Fackräfte der Jugendarbeit aufnehmen:

„Na ja, Lerntheorien vor allem aus Aneignungstheoretischer Perspektive (z.B. Holzkamp). Theorien, die klarmachen, dass Lernen immer eine "Ko-Produktion" von (erwachsenen) Bezugspersonen und Kindern (einschl. des peer-Lernens) ist und dass man eigentlich nicht mehr tun kann, als anregende Lernumgebungen und Gelegenheitsstrukturen zur Verfügung zu stellen. Allerdings verfehle ich ein wenig die Frage: All dies müssten eigentlich in erster Linie die Lehrkräfte lernen. Ich glaube, dort ist der größere pädagogische Nachholbedarf.“ (RK 11 zu 9)

Die Reflexivität und Exzentrizität (Plessner) gehören zur Entwicklung einer wirkungsvollen Fachlichkeit. Sich selbst wahrzunehmen, Bewusstheit zur professionellen Wirksamkeit zu erlangen und diese allein oder mit anderen kollegial zu beraten, eröffnen neue Perspektiven im Umgang mit Jugendlichen oder helfen, sich im Praxisfeld einzuordnen. Diese egologische und interaktive Form von Weiterbildung erst erschließt das neue und auch andere Handlungsparadigma im Sinne von Multiprofessionalität an der Schnittstelle zur Ganztagschule: Die beruflichen Fähigkeiten, die gesellschaftliche Evolutionsprozesse induzieren, müssen sich über eine lebenslange Bereitschaft zu lernen ausbilden:

„Ich denke schon, dass es wichtig ist, auch ganz einfach Frei- und (im wahrsten Sinn des Wortes) Spiel-Räume für Kinder und Jugendliche weiter zu ermöglichen. Dem im Gefolge der PISA-Studien heftiger werdenden Effizienz- und Effektivitätsdruck sollte durch Weiterentwicklung der eigenen Fachlichkeit konstruktiv begegnet werden. Dies bedeutet u.a.: Experimentieren mit Möglichkeiten zur Evaluierung von Bildungserträgen der eigenen non-formalen Angebote, Weiterentwicklung der Bildungskomponente der Kinder- und Jugendarbeit unter Beibehaltung der primären Prozessorientierung und vor allen Dingen: Sich dem gesellschaftlichen Skandal der starken herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligungen dadurch stellen, dass in den eigenen settings auf eine Heterogenisierung von (Lern-) Gruppen und soziale wie auch altersmäßige Durchmischung gesetzt wird. [...] Die offene Kinder- und Jugendarbeit sollte mit Schule und anderen Helfersystemen an der Ausarbeitung einer Perspektive individueller Förderung für ALLE Kinder und Jugendliche arbeiten (Elemente: lebensweltliche Kontextsensibilität, primäre Prozessorientierung im Lernen, Einbezug heterogener - nicht nur verbal-analytischer - Medien und Erfahrungshorizonten der Weltaneignung).“ (RK 9 zu 7)

In Bezug auf die Fragestellung zur Entwicklung von Kinder- und Jugendarbeit und der Entwicklung von gelingender Kompetenzpartnerschaft mit der Ganztagschule wird der Begriff Kompetenz-(entwicklung) in dem hier verwendeten Zusammenhang in zweierlei Hinsicht verwendet. Erstens: Persönlich und biografisch weist er auf den Erhalt der Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf durch informelle, nicht-formale und formale Lernprozesse hin. (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 2004: 32) Berufliches

Handeln ist eben nicht von der Person zu trennen. Instrumentelle Kompetenz (Wissen über Anwenden und Umgang mit Werkzeugen und Wirkung) und personale Kompetenz (Denken, Fühlen, Handeln, Exzentrität) zusammen bilden das Können. Dieses, das berufliche Können, ist die Zweite Dimension und meint „die Fähigkeit zur Ausführung bestimmter Handlungen, die Beherrschung wesentlicher professioneller Handlungsfiguren und des je eigenen professionellen Handlungstypus (leitet sich jeweils aus der gesellschaftlichen Herausforderungen und dem konkreten Aufgabespektrum ab, C. H.) sowie die Verfügung über bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen durch eine Person, [...] die eine längere Einübung unter kollegialer Begleitung und Kontrolle verlangt. [...] Wissen und Können bilden zusammen die wesentliche Substanz von Kompetenz im Sinne des Leistungsvermögens einer Person.“ (Peters 2003:122) Unter Professionalität ist die Qualität beruflichen Handelns zu verstehen, welche allgemeines und berufliches Können voraussetzt.

9.8.7 Brüchigkeit im Handlungsfeld

Die Kategorie Brüchigkeit im Handlungsfeld weist auf fragile Strukturen hin. Die Analyse der Anträge von Halbtagschulen auf Umwandlung in Ganztagschulen ergibt zweifelsfrei eine sehr geringe Präferenz der Beteiligung von Einrichtungen der Jugendarbeit am Ganztagsbetrieb. Damit ist die Nachrangigkeit des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit gegenüber anderen außerschulischen Kooperationspartnern bezüglich des Einbezugs in die Ganztagschule evident.

In den Interviews wird auffallend häufig darauf hingewiesen, dass es auch um das „Überleben“ der Jugendarbeit geht und Ganztagschule sich noch mehr öffnen muss, was allerdings nicht gleichbedeutend mit der Öffnung zur Jugendarbeit hin ist. Auch wenn nicht uneingeschränkt davon auszugehen ist, dass das Jugendzentrum der Zukunft sich als Freizeitbereich in der Ganztagschule etabliert, wird dies jedoch nicht ganz ausgeschlossen. Offensichtlich ist es noch zu früh, hierzu eine sichere Position einzunehmen:

„Die Offene Arbeit wird es sehr schwer haben und es ist möglich, dass sie auf der Strecke bleibt. Die Schule wird nicht das Jugendzentrum in dem Sinne, wie wir die Jugendzentrumsarbeit heute verstehen. Sie wird immer ein

Lernort bleiben, der allerdings auch andere Formen des Lernens zulassen muss.“ (RK 406 zu 6)

„Es geht sicher auch ums Überleben eines Teils der Kinder- und Jugendarbeit.“ (RK 27 zu 6)

„Es wird lokal unterschiedliche Trends geben. Überwiegend wird die Schule die Aufgaben von Jugendzentren übernehmen. Das betrachte ich als positive Entwicklung, nachdem jahrzehntelang beklagt wurde, dass Schule und Jugendzentren nicht zusammenarbeiten.“ (RK 54 zu 6)

„Würde die Schule ein "Jugendzentrum", wäre das zu begrüßen.“ (RK zu 60 zu 6)

Eine von zwei nicht vorweggenommene Varianten für die schwierige ambivalente Position von Jugendarbeit liegt in den Hinweisen auf Sozialraumorientierung. Wird diese konsequent verfolgt, gerät Jugendarbeit in Konkurrenz zu vielen anderen Anbietern von Angeboten zur Gestaltung von „Freizeitzeitfenstern“ in der Ganztagschule. Unter Berücksichtigung dessen, dass es eine hohe Präferenz von Schulen gibt, alternative Anbieter zur Jugendarbeit einzubeziehen, gerät Jugendarbeit in einen Prozess des Kampfes um Anerkennung bzw. „ums Überleben“:

„Bei konsequenter Umsetzung eines sozialraumorientierten Schulkonzeptes (siehe Bundesjugendkuratorium) träfe dies zu (Schule als Jugendzentrum der Zukunft, C.H.). Falls sich bildungspolitisch die Schulkonzeptentwicklung nicht gravierend in diese Richtung ändert, droht eine einseitige Verschiebung in Richtung Schule. Angesichts der derzeitigen, (eher halbherzigen, lowbudget-mäßigen) Ganztagschulentwicklung klingt diese Befürchtung (es geht ums Überleben, C.H.) nicht überspitzt.“ (RK 216 zu 6)

Die zweite schwierige Situation ergibt sich aus dem Umstand, dass Jugendarbeit bei einem hohen Engagement in der Ganztagschule sich selbst Konkurrenz zu ihrem Kerngeschäft macht und gezwungen ist, sich Alternativen und Ressourcen außerhalb des schulischen Handlungsfeldes zu erschließen. Der Rahmen hat veränderte Zeitbudgets, neue Angebotstypen (Formate) und darin vorgesehene Inhalte und Themen ein-

zupassen. Damit muss sich dann Jugendarbeit als Gegenpol zur Einvernahme durch die Ganztagschule an der regionalen Bildungslandschaft beteiligen:

„Die Entwicklung zur Ganztagschule ist m.E. nicht zu stoppen, schon im Hinblick auf die euroäische/internationale Landschaft (Vergleichbarkeit etc.). Ich halte es für wichtig, dass die Chance ergriffen wird, offensiv gestaltend einzugreifen, damit die Schule nicht so bleibt, wie sie ist (noch mehr Lehrer). Das ist in der Tat ambivalent, da man sich selbst Konkurrenz macht. Gott sei Dank dauert Schule aber nicht wirklich den ganzen Tag. Es wird also darum gehen, unterschiedliche Alternativen (Zeiten, Formate, Themen) außerhalb der Schule zu entwickeln.“ (RK 256 zu 6)

„Die Kinder- und Jugendhilfe wird ein darauf bezogenes dienstleistungsorientiertes spezielles Segment ausdifferenzieren (und rechtlich im KJHG oder dessen Nachfolgesetz verankern) müssen, wenn sie denn nicht doch noch im Zuge der Föderalismusreform ohnehin von Schule 'geschluckt' wird. Die offene Kinder- und Jugendarbeit bleibt (ebenso wie die Jugendverbandsarbeit) also weiterhin nötig und vermutlich auch existent, allerdings mit geringeren Ressourcen als bislang ausgestattet. Eine Leitperspektive gegen diesen 'hegemonialen' Trend könnte die Ausgestaltung integrierter "lokaler Bildungslandschaften" sein; aber das ist ein anderes Thema.“ (RK 6 zu 4)

Die Fragilität der Jugendarbeit hat ihren schwächsten Punkt dort, wo die Abstimmung mit den Füßen evident ist. Der Verlust ihrer Klientel macht jeden Kampf ums Überleben sinnlos. Ob die Entwicklung als Kooperationspartner im Sinne der „Pausen- Freizeit- und Betreuungsanimation“ an der Ganztagschule die Zukunft darstellen wird, ist empirisch aktuell nicht zu belegen.

„Die Besucherzahlen werden sinken, Jugend- und Kinderhäuser müssen schließen, es gehen Arbeitsplätze verloren. Jugendarbeit und Schule sollten Kooperationsprojekte entwickeln. Nicht nur die offene Kinder- und Jugendarbeit muss sich umstellen, sondern auch die Schule, denn sie haben nicht die 'Freizeit- und Pausenanimatueren'.“ (RK 424 zu 4)

„Ich befürchte, dass Kindern und Jugendlichen noch mehr Zeit fehlen wird, ihre Freizeit in offenen Einrichtungen zu verbringen. Ebenso besteht eine Gefahr der Überreizung, die auf Kosten der öffentlichen Träger gehen kann. Hinzu kommt, dass innerhalb der Schulen meistens nur eine geringe Vermischung von Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Milieus erfolgt. Diese ist jedoch in offenen Einrichtungen gegeben und würde bei einer Einschränkung des Angebots ebenso betroffen werden.“ (RK 324 zu 4)

Die Brüchigkeit des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit zeigt sich am deutlichsten, wenn ihre Handlungsmaximen erodieren und wenn gleichzeitig der Bedeutungsverlust in Öffentlichkeit, Politik und Verwaltung evident wird. Damit werden Einfallstore zur Kolonialisierung geöffnet.

„Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass zumindest Teilbereiche der Jugendarbeit, besonders solche, wo Qualität maßgeblich von Prinzipien wie Freiwilligkeit, Partizipation oder dem Setting oder vom Ort, Räumen, Zeitformaten etc. abhängig ist, ihre Qualitäten im Ganztage nicht oder nicht ausreichend gewohnt entfalten können. In diesen Bereichen droht nicht nur ein Qualitäts-, sondern auch ein nachhaltiger Imageverlust in der Öffentlichkeit, der Verwaltung etc.“ (RK 254 zu 4)

9.8.8 Lebensweltliche Sinngebung

Zur Bildung der Kategorie Lebensweltliche Sinngebung stehen Textpassagen, die entweder direkt oder im übertragenen Sinne, also erst aus der Interpretation der Textstelle, die Bestimmung des Wesens der Kategorie ermöglichen.

Kinder- und Jugendarbeit stellt Formen und Arbeitsweisen in jeweils lebensweltorientierte Sphären zur Verfügung. Diese zeigen sich insbesondere bei geförderten Programmen, beispielsweise des Landes Niedersachsen:

„Seit mehreren Jahren bestehen mit einigen Schulen im hiesigen Kreisgebiet unterschiedlich stark ausgeprägte Kooperationsbeziehungen, die durch das hier im Jahre 2003 installierte PRINT-Projekt des Landes Niedersachsen noch weiter ausgebaut werden konnten.

- Anti-Gewalt-Aktionen*
- Konfliktlotsen-Projekte*

- Selbstbehauptungskurse für Mädchen
- Antiaggressions- und Sozialtraining für Jungen
- Projekt Straßenfußball im Landkreis
- Mittagstischangebot im benachbarten Jugendcafé
- Arbeitsgruppe Jugendhilfe/Schule des Kreispräventionsrates
- Organisation von Arbeitsgemeinschaften (Nachmittags-AG's) in Kooperation mit örtlichen Vereinen
- Themenbezogene gemeinsame Jugendtheater-Projekte
- Erlebnisorientierte Angebote für Schulklassen (Klettergarten/Waldspiele etc.)
- Aktionen zur politischen Bildung ("Das Inselspiel")
- Gemeinsame Presseerklärungen (Öffentlichkeitsarbeit)
- u. a. m.“ (RK 371 zu 11)

Generell wird der Jugendarbeit zugewiesen, die zur Einflussnahme und Gestaltung der Lebenswelt erforderlichen Qualifikationen zu vermitteln, ohne die Beteiligung und Bildungserfahrungen zu zertifizieren. Dabei wird den Handlungsmaximen Freiwilligkeit der Teilnahme, Partizipation und Lebensweltbezug beispielweise besondere Wertigkeit zugesprochen.

„Die Strukturen der Jugendarbeit bieten das Umfeld zum Erwerb von Demokratieverständnis oder Schlüsselqualifikationen wie z.B. Toleranz, Sozialverhalten und Integrationsfähigkeit. Es ist ein anderes Lernfeld wie die Institution Schule, das Kinder- und Jugendhaus bietet ein anderes Umfeld. Jugendliche bringen Schule mit der Vorstellung von Freiwilligkeit nicht unbedingt in Zusammenhang.“ (RK 423 zu 3)

„Wenn es aber um institutionell abgesicherte Qualitäten geht (Freiwilligkeitsprinzip, Parteilichkeit, Lebenswelt- statt Leistungsbezug etc.), dann ist durchaus zu fragen, ob dies nicht erhaltenswert ist, da ja bekanntlich alles, was Schule anfasst, auch schnell zu Schule wird und dadurch nicht zuletzt auch genuine Bildungseffekte der Kinder- und Jugendhilfe verloren gehen könnten.“ (RK 3 zu 2)

In der Sphäre der Lebenswelt findet der Erwerb wertgebundener Sinnggebung statt. Die Kategorie Lebensweltliche Sinnggebung reflektiert diesen Zusammenhang. Heranwachsende internalisieren die Wertorientierungen ihrer sozialen Gruppe, indem sie an Interaktionen mit kompetent handelnden Bezugspersonen teilnehmen. (vgl. Habermas 1981/1987, Bd. 2: 208) „Die alltägliche Lebenswelt ist also grundsätzlich intersubjektiv, ist Sozialwelt. Handlungen überhaupt verweisen auf Sinn, der [...] auslegbar ist [...] ausgelegt werden muß.“ (Schütz; Luckmann 2003: 45). Sinn, so Schütz und Luckmann, ist „das Resultat meiner Auslegung vergangener Erlebnisse, die von einem aktuellen Jetzt und von einem aktuell gültigen Bezugsschema reflektiv in den Griff genommen werden“ (a.a.O.: 44) Erst diese Deutungsfähigkeit ermöglicht es den Handelnden, sich in der Lebenswelt zurechtzufinden. „Sinndeutung `Verstehen`, ist ein Grundprinzip der natürlichen Einstellung mit Bezug auf Mitmenschen.“ (ebenda) In der kommunikativen Handlung werden das kulturelle, soziale und das die Identität stiftende Wissen tradiert und die gesellschaftliche Zugehörigkeit manifestiert. Aus dem soziologischen Begriff der Lebenswelt von Alfred Schütz (auch Edmund Husserl 1917: Lebenswelt als die Welt der reinen Erfahrung) und von Jürgen Habermas wurde von Hans Thiersch für die Soziale Arbeit der Begriff der Lebensweltorientierung geprägt. Er gehört heute zum festen Bestandteil der theoretischen sowie praktischen Diskurse in der Sozialen Arbeit und „verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Orientierung an den Adressat/innen mit ihren spezifischen Selbstdeutungen und Handlungsmustern in den gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen und den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten und Optionen. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert im Horizont der radikalen Frage nach dem Sinn und der Effizienz sozialer Hilfen aus der Perspektive ihrer Adressat/innen.“ (Thiersch; Grundwald 2002: 129)

9.9 Kolonialisierung der Kinder- und Jugendarbeit durch Ganztagschule – Das Theorem behält seine Gültigkeit

Das Verhältnis von Ganztagschule und Jugendarbeit lässt sich auch als eine Beziehung zwischen systemrelevanter Institution, die Schule, und lebensweltlicher Sphäre, die Kinder- und Jugendarbeit, verstehen. Im Stadium der Mediatisierung als Stufe einer ausbalancierten Kooperation kommt es zum Austausch vielfältiger Prozesse. Hauptmerkmal dieser Austauschbeziehung zwischen Schule und Jugendarbeit sind die vielfältigen projektbezogenen Initiativen und Aktivitäten, die von sozialpädagogischen

Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit in Schulen oder in ihren Einrichtungen stattfinden. Diese Form der Zusammenarbeit ist erprobt und hat sich bisher beispielsweise in einer Vielzahl unterschiedlicher Projekte bewährt. Der Wertausgleich erfolgt im Tausch kommunikativ handlungsorientierter Prozesse, in denen die Beteiligten aus den Systemen Schule und Kinder- und Jugendarbeit in getrennten Rollen absprachegemäß tätig werden. Die Zusammenarbeit basiert auf Verständigung.

Mit der Debatte um die Einführung der Ganztagschule wird diese Balance empfindlich gestört. Die Kategorie *Konflikt System und Lebenswelt* am Beispiel des Verhältnisses von Ganztagschule und Kinder- und Jugendarbeit lässt die Diversität der Systeme und ihre Spannungsmomente erkennen. Aufgrund der an Schule gesteigerten Erwartungen, ausgelöst durch die Qualität der Schule im Kontext der Vergleichsstudien (PISA), wird Ganztagschule als Instrument, welches das Bildungssystem im Vergleich mit anderen retten soll, durchgesetzt. Die Kategorie *Lebensweltliche Sinnggebung* reflektiert das Primat der Subjekt- und Lebensweltorientierung der Kinder- und Jugendarbeit. Zu seiner Aufrechterhaltung ist am Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme festzuhalten. Dafür stellt Kinder- und Jugendarbeit Formen und Arbeitsweisen in jeweils lebensweltorientierten Sphären zur Verfügung. Die Kategorie *Macht*, wie sie sich in den Ergebnissen dieser Studie darstellt, nimmt den Ausdruck der Bildungspolitik und seiner Durchsetzungsstrategie zur Aufrechterhaltung eines Bildungssystems auf, welches die bessere Verwertbarkeit junger Menschen für die Produktion zum Ziel hat und indem die Vereinbarkeit von Familie und Beruf von Eltern prioritär ist. In der Ganztagschule manifestiert sich zu einem Teil dieses Leitmotiv der Gesellschaft. Die angedeutete³⁸ Kategorie *Durchsetzung* beschreibt diesen Prozess. Sie zielt auf die innere Dynamik der Träger, welche sich jeweils als eigenständige Systeme definieren und sich dem Wettbewerb um finanzielle Ressourcen stellen, mit dem Ziel, ihre Existenz und ihre Strukturen zu erhalten. Sie folgen damit der Strategie des Systems nach Durchsetzung zur Realisierung von Kolonialisierungsbestrebungen und manifestieren so als „Helfer“ gleichsam einen Hilfe-Herrschaft-Bezug.

Ganztagschule bedeutet die Öffnung in den Sozialraum, um Zugänge außerschulischer Kooperationspartner für den Nachmittag zu gewinnen. Diese Bereitschaft ist al-

³⁸ Das empirische Material lässt dieses kategoriale Merkmal „nur“ aufscheinen. Von daher ist diese Kategorie eher schwach ausgebildet.

lerdings nicht gleichbedeutend mit der Öffnung zur Jugendarbeit hin, wie die Analyse von Anträgen von Halbtagschulen auf Umwandlung in Ganztagschulen ergeben hat. Es existiert eine geringe Präferenz der Beteiligung von Einrichtungen der Jugendarbeit am Ganztagsbetrieb. Die Kategorie *Abspaltung der Expertenkultur* verweist auf die Perfektionierung und Stabilisierung des sich in seiner Tendenz abschottenden Systems Schule. Es folgt dem Primat der Handlungshoheit und schützt sich vor Fremdsteuerung. Die Prüfbarkeit von Wissen für Zwecke der Selektion durch Sanktion bleibt Maßstab. Sie hat es eher schwer, das Leben in seiner Totalität hereinzulassen. Auch die Jugendarbeit zeigt Rückzugstendenzen. Dort zeigt sich eine Fragilität im Handlungsfeld, induziert durch Auswirkungen auf das Kerngeschäft der Kinder- und Jugendarbeit. Ganztagschule erschwert den Zugang zur offenen Jugendarbeit aufgrund des fehlenden Zeitbudgets von Kindern und Jugendlichen. Die Erläuterungen zur Kategorie *Brüchigkeit im Handlungsfeld* belegt eine geringere Inanspruchnahme von Gelegenheiten in kommunalen und verbandlichen Aktivitäten der Jugendarbeit. Weniger Besucherzahlen beispielsweise führen bei Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit zu Vorstellung über die Schließung von Einrichtungen und zu Vorstellungen über „den Beitritt in die Ganztagschule“. Es kommt zur Kolonialisierung der Kinder- und Jugendarbeit dort, wo ihre Existenz in Abhängigkeit zur Ganztagschule gebracht oder antizipiert wird. Zum System Kinder- und Jugendarbeit besteht der Grundkonflikt im Primat des Schulwesens als Selektions- und Sanktionsinstanz. Die zertifizierte und formelle Bildung in Schule und das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme im Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit mit seinen außerschulischen Settings non-formaler Bildung schließen sich innerhalb des Systems Ganztagschule aus. Insofern kommt es bei der Gestaltung eines neuen Ansatzes von Schule auch nur zu einem additiven Modell von Ganztagschule: Unterricht am Vormittag und sozialpädagogische Angebote am Nachmittag - in der Regel am Ort Schule. Diese Konstruktion intendiert Wirken in Parallelwelten im Kosmos der Ganztagschule. Wege zur Überwindung dieser Distanz greift die Kategorie *Verständigung* auf. Verständigungsfähigkeit bestimmt das Verhältnis von Ganztagschule und Jugendarbeit. Hierzu bedarf es institutionalisierter Arbeitsbezüge zwischen Handelnden aus der jeweiligen Schule und den außerschulischen Partnern, den beteiligten Verwaltungsinstitutionen sowie der Länderebene und der Kommune. Erst die kaskadenförmige Verständigungsfigur (es muss von oben auch gesollt sein, es müssen Ressourcen verfügbar sein) legitimiert den Einsatz aufgrund einer kommunikativen Bereitschaft aller beteiligten Expertinnen und Experten der unterschiedlichen Handlungsebenen. Die Katego-

rien *Macht, Durchsetzung, Konflikt System und Lebenswelt, Abspaltung der Expertenkulturen* lassen erkennen, dass die Institutionen der Schule und der Jugendarbeit von der idealtypischen Verständigungsfigur weit entfernt sind.

Die Herausbildung eines neuen Typs von schulischer Bildung, wie es Ganztagschule zu werden vorgibt, erfordert eine weitgehende Weiterbildung aller beteiligten Akteurinnen und Akteure im Ganztage der Schule. Beide Professionen müssen sich im Kontakt den jeweils anderen Sozialraum erschließen. Die entsprechenden Inhalte dazu sind bereits in das jeweilige Studium zu implementieren.

Das Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit ist besonders herausgefordert zu reflektieren, was genau sein Beitrag in einem gemeinsamen Konzept von Ganztagsbildung an Schule sein kann. Dazu muss es seine Ich-Bezogenheit überwinden und die Fähigkeit non-formalen Lernen als bildungstheoretischen Ansatz reformulieren und das eigene Kompetenzprofil gegenüber Erziehung und Betreuung abgrenzen. Solange diese Aufgabe nicht bewältigt ist, bleibt es als Subsystem durch Schule kolonialisiert. Dieser Kontext ist in der nachstehenden Übersicht 24 komprimiert dargestellt.

Die Übersicht 25 stellt dar, wie sich die Zeitanteile und die Zeitfenster für die außerschulische und schulische Bildung verteilen. Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit verliert ihr Vollformat und entwickelt sich zu einem Halbformat.

Durchsetzung und Macht, in Form der Weisung oder des Zwangsmittel, induziert durch politische Entscheidungen oder über Ämterorganisationen gegenüber Abhängigen, weist, aus der Perspektive der Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendarbeit betrachtet, darauf hin, dass ihre Beteiligung in Ganztagschulen das Ergebnis von Findungs- und Entscheidungsprozessen außerhalb der Sphäre der Kinder- und Jugendarbeit liegt. Die Beteiligung resultiert aus systembedingtem Interesse - nicht aus eigener Überzeugung.

Die Einführung offener Ganztagschulen ist nicht mit einer spezifischen Pädagogik zu begründen. Das zentrale Motiv ist in der Realisierung einer Vielzahl gesellschaftlicher Ziele zu finden: Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit von Schulabgängerinnen und Schulabgängern, Gewährleistung einer chancengerechteren Bildung und Überwindung des PISA-Schocks. Die Hintergrunddynamik folgt einer legitimatorischen Reformrhetorik.

Ganztagschule induziert Auswirkungen im Feld Kinder- und Jugendarbeit: Konflikt zwischen System- und Lebensweltorientierung, Spannung von Macht und Ohnmacht, Abspaltung der Expertenkultur, Fehlen von Verständigung, fehlende Professionalisierung, Fragilität im Feld

Schule ist beauftragt, als Teil des Bildungssystems dafür zu sorgen, „dass heranwachsende Menschen in ihrer Kultur keine Fremden bleiben. Jede neue Generation ist an den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der Werte heranzuführen, den das Fortbestehen der Gesellschaft erfordert. Diese Funktion sichert im Verhältnis und bezüglich ihrer Verzahnung mit Systemparadigmen die Materielle Reproduktion.



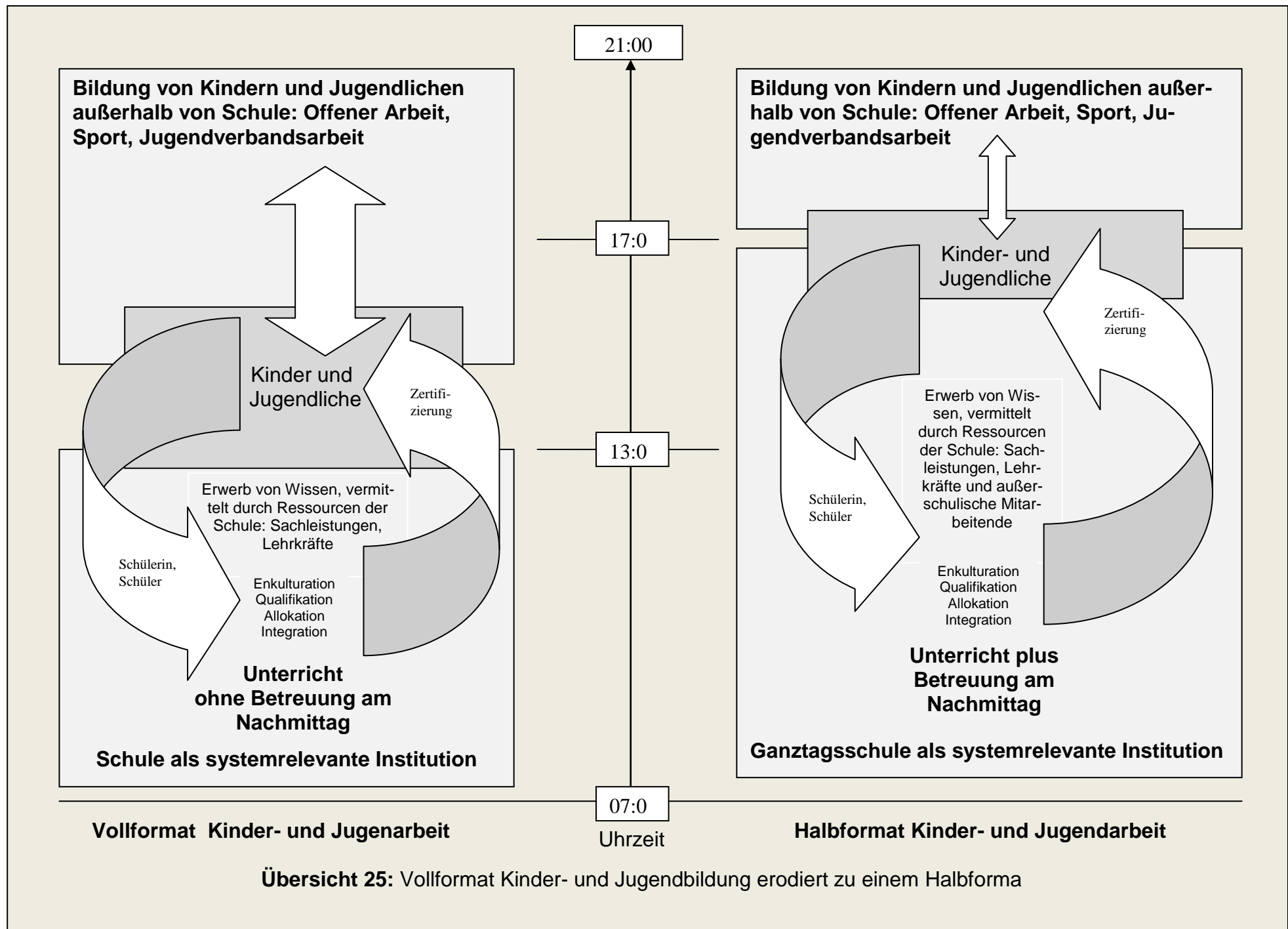
Kinder- und Jugendarbeit zählt zur Sphäre der Lebenswelt: Der Alltagsbezug mit seiner theoretischen Anleihe aus dem Lebensweltkonzept, die Sozialraumorientierung als ökologischer Nahraum, die rechtliche Basis und die Subjektstellung bei gleichzeitigem Verzicht auf Zertifizierung, die Freiwilligkeit der Teilnahme und ihre anderen Handlungsmaximen. Sie trägt zur symbolischen Reproduktion bei. Gemäß § 11 SGB VIII erfährt Jugendarbeit eine lebensweltliche Verortung.

Als Gegenposition eine offensive Kommunikation über die Bedeutung und Fähigkeiten der Jugendarbeit als neue Trias von „politischer Öffentlichkeit, guter Forschung und Evaluation“ auf hohem fachlichem Niveau, entgegensetzen.

Schaffung von Gremien zur Verständigung auf allen Ebenen ist eine bisher unerfüllte Herausforderung. Das theoretische Gerüst zu den Auswirkungen auf die Kinder- und Jugendarbeit und ihr drohender Bedeutungsverlust, sind durch eine Doppelstrategie dekonstruierbar: Im Rahmen der sozialräumlichen Orientierung muss Kinder- und Jugendarbeit ein Segment ausdifferenzierter Dienstleistung für die Zusammenarbeit ausbilden. Im Wettbewerb mit politisch höher priorisierten Handlungsfeldern, Ganztagschule und frühkindliche Bildung, ist ein klares Angebotsprofil konzentriert und strukturiert auszurufen.

Kooperation mit Ganztagschule und sozialkulturelle Akzentuierung im Kernbereich in den Jugendeinrichtungen und Gruppen außerhalb der Ganztagschule.

Übersicht 24: Das Kolonialisierungstheorem und seine Projektion auf das Verhältnis von Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagschule



10. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Im Rahmen dieser empirischen Studie sind die Fragen, welchen Einfluss die Ganztagschule auf die Existenz der Kinder- und Jugendarbeit hat und ob Kinder- und Jugendarbeit durch Schule kolonialisiert wird, erkenntnisleitend. Es wird angenommen, dass dabei ihr Profil soweit erodiert, dass sie zu einer Funktion von Schule wird. Als Folge dieses Prozesses büßt sie ihre symbolische Reproduktion zu Gunsten der materiellen Reproduktion ein. Im Folgenden wird eine zusammenfassende Schlussfolgerung vermittelt, die die beschriebenen Thesen in Bezug auf die dieser Arbeit zugrundeliegenden Themenstellung nach den Auswirkungen von Ganztagschule auf die Kinder- und Jugendarbeit deutet und die Ergebnisse interpretiert. Daran schließt sich die kurze Reflexion der verwendeten Methoden an.

Ausführlich dargestellt ist die Entwicklung von Subjekten hin zu verantwortungsvollen Individuen der Gesellschaft als Bildungsprozess. Diese lebenslange persönliche Entfaltung vermittelt sich durch Sprache und signifikante Symbole. Darin übernehmen Menschen Rollen und kreieren eigene. Letztlich gelingt Sozialisation über kommunikative Interaktion als Medium der Kommunikation. Um zu überleben, eignen sich die Individuen (Beziehungs-)Räume, Weltwissen, (Handlungs-)Fähigkeit an, indem sie sich mit der natürlichen und kulturellen Umwelt auseinandersetzen und sich zu Erlebtem verhalten. Sie greifen in Räume ein, die über den territorialen Lebenswelthorizont hinausgehen. Dabei werden mittels elektronischer Medien in der digitalisierten Gesellschaft virtuelle Räume erschlossen. Parasoziale Interaktionsformen in direkter „eins zu eins Kommunikation“ oder in sozialen Netzwerken binden die Subjekte unmittelbar ein. Die Beziehung zu anderen Menschen und zur Welt vollzieht sich ohne die Wahrnehmung direkter Gefühlswelten. Individuelle Emotionen werden lediglich mittels textlich vermittelter Symbole oder digitaler Leuchtpunkte, die zu einem Bild konstruiert werden, kommuniziert. Haptische Reize wie Anfühlen, Riechen und Schmecken werden der Wahrnehmung vorenthalten und soziale Konflikte werden aufgrund verdeckter Handlungsmuster nicht mehr am Gegenüber ausgetragen.

Der Kernsatz der Sozialisation der Moderne "*Der Mensch wird, was seine signifikanten Anderen in ihn hineingelegt haben.*" (Mead; Berger und Luckmann) greift angesichts der Mediatisierung menschlichen Miteinanders zu kurz. Er muss um die Auswirkungen der Mediengesellschaft erweitert werden. Auch unter dem anthropologisch-

interaktionistischen Paradigma der Sozialisation zur Herstellung von herrschafts- und repressionsfreien Interaktions- und Kommunikationsgelegenheiten zur Gestaltung zwischenmenschlicher Konstellationen, muss das mediale Paradigma aufgenommen werden. Das menschliche organische System verarbeitet Emotionalität, Erfahrungen, Dinge und Bewältigungsanforderungen in seiner neuronalen Netzwerkstruktur. Diese bildet sich als Anforderungen der Außenwelt und intendiert eine Veränderung im Denken und Verhalten als Folge eines anderen Fühlens.

Als gelingend kann der Erwerb von Weltwissen und Handlungsfähigkeit angenommen werden, wenn dafür Bedingungen vorzufinden sind, die Angstfreiheit und Vertrauen ermöglichen. Mit dem Erwerb neuer Erkenntnis geht eine Entfaltung der personalen Handlungsfähigkeit einher und damit die Erweiterung der lebensweltlichen Bezüge. Diese gehen als subjektive gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit ein.

Die Alltagswelt, die Welt des Jedermann, ist die Arena, in der die Individuen selbstreflexiv und interagierend die Welt interpretieren und sich in ihr orientieren müssen. Der Sozialisationstypus der Zweiten Moderne ist herausgefordert, seine biografische Handlungsfähigkeit in einem entgrenzten Subjekt - Weltbezug zu bewältigen. Es zeigen sich darin Prozesse der Aneignung des Gesellschaftlichen als Realität der Subjekte die Verarbeitung des Alltags, die Virtualisierung sozialer Kontexte und die Entzeitlichung und Enträumlichung des Lernen sowie der Entgrenzung der generationalen Ordnung und Politik. Das Streben nach Handlungsfähigkeit muss immer wieder zeitlich neu erfahren und räumlich neu verortet werden. Raum und Zeit sind als eigenständige Variable zu interpretieren. Die die Moderne kennzeichnende soziale Rhythmik der Lebensläufe als Normalbiografie ist nicht mehr durchgängig herzustellen.

Wo die Lebenswelt, von Systemparadigmen durchsetzt, Kindern und Jugendlichen gegenüber mächtig erscheint, werden enorme Bewältigungsanstrengungen erforderlich. Auf sich gestellt oder mit anderen zusammen lassen sich diese Anpassungserfordernisse erledigen. Sie zeigen sich als gesellschaftliche Vorgaben aus Familie, Arbeit, Freizeit, Schule und Medien und treffen auf psychodynamisch angetriebene und sozialgeschichtete Bewältigungsverhalten in entgrenzten Lebenskonstellationen. Dabei wird der Bewältigungsimpuls durch Kämpfe um Selbstwert, Anerkennung - entweder durch Anpassung oder Auffälligkeit -, Selbstwirksamkeit in Form von Gewalt oder von Partizipati-

on als Selbstbehauptungskraft ausgelöst. Diese Prozesse finden an der Schnittstelle zwischen sozialstruktureller Sphäre und der inneren Handlungssphäre der Bewältigung statt. Die Gestaltung der erforderlichen Interaktion und des Lebens in der Gemeinschaft mit anderen wird über das Medium der Kommunikation realisiert. Eine idealtypische Voraussetzung dafür ist die Diskursfähigkeit aller beteiligten Protagonisten. Sich selbstständig in der Welt zu Recht zu finden, erfordert Bildung in seiner Ganzheitlichkeit. Insofern geht es nicht mehr darum, sich durch formelle Bildung allein zu qualifizieren. Alle Bildungsformen, seien sie informell, formell und nonformell, haben Relevanz. Diese Ausdifferenzierung des Lernens und des sich Bildens von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschule und in der Kooperation mit der Kinder- und Jugendarbeit als Teil der Jugendhilfe in gemeinsamer institutioneller Verantwortung wird immer stärker eingefordert und teilweise bereits in der Fläche realisiert. Die neue konzeptionelle und pädagogische Qualität muss aber erst noch nachgewiesen werden und hängt von dem Angebot hochwertiger Offerten an die Kinder und Jugendlichen in der Ganztagschule ab. Inwieweit die Interessenslage und Bedürfnisse dieser neuen Sozialisationsinstitution sich dabei an „meinen Schülerinnen und Schülern“, die am Nachmittag „deine Jugendlichen sein sollen“ orientiert, bleibt bisher unbeantwortet. Aus diesem Grund kommt es auch in der Regel zu additiven Modellen der Ganztagschule. Damit wird das Betreuungsparadigma erfüllt, was den eigentlichen Kampf um die Ganztagschule intendiert. Und vor diesem Hintergrund werden erhebliche Auswirkungen auf die Kinder- und Jugendarbeit induziert.

Die Zusammenfassung der sozialisatorischen Kontexte dieser Studie steht in Bezug zur Ausgangsfrage nach den Auswirkungen auf die institutionalisierte Kinder- und Jugendarbeit durch das Zusammenwirken mit der Ganztagschule. Damit ist eine Voraussetzung geschaffen, die Sozialisationsfunktion des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit zu verstehen und der Praxis genau diesen theoretischen Hintergrund zu verleihen. Ihre Eigenständigkeit und Relevanz bezüglich der Sozialisation derjenigen Kinder und Jugendlichen, die ihre Angebote in Anspruch nehmen und sich dort engagieren, erhält dadurch Gewicht. Späteres gesellschaftliches Engagement von Erwachsenen in Politikbereichen und bei der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung resultiert auch aus dem Engagement in Einrichtungen der Jugendarbeit oder aus der Mitarbeit in Jugendverbänden. Jugendarbeit mit seiner auf Partizipation ausgelegten Handlungsmaxime ist das außerschulische Bildungsfeld zum Erlernen demokratischer Regelwer-

ke und Durchsetzungsstrategien. Schule hingegen selektiert und grenzt aus, sofern die universalen Anforderungsprofile nicht erreicht werden. Die PISA-Studie generiert regelmäßig den Nachweis, dass die Anhäufung kulturellen Kapitals vom Bildungsgrad der Eltern abhängig ist. So stellt die Herkunft entweder für einige vielfältige Möglichkeiten zur biografischen Entfaltung dar und für andere, teils schon erheblich von Benachteiligung betroffen, eine unüberwindbare Hürde. Die Perspektive des Erreichens des Arbeitsmarktes als Garant der materiellen Reproduktion erfordert eine Bewältigungskraft und einen Anpassungswillen, welche viele Jugendliche und junge Erwachsene zwischenzeitlich nicht mehr aufbringen können. Diese Erkenntnis macht deutlich, dass Bildungsziele den Fokus auf die Vermittlung von Fähigkeiten erfordern, junge Menschen darauf vorzubereiten, ihr Leben abseits oder neben den Sphären von Macht, Geld und Herrschaft zu bewältigen. Für Schule eine Vision, die dort kaum vorstellbar ist. Sie müsste dann auf ihre Allokationsfunktion verzichten. Wenn Interventionen in den pädagogischen Alltag der Schülerinnen und Schüler mit Druck durch schlechte Benotung, „Sitzenbleiben“ und Schulverweis nicht mehr wirksam sind, formelle schulische Bildung bei einem Teil der Jugendlichen in Haupt- und Realschulen an ihre Grenze stößt, sind diesen Jugendlichen andere Bildungsangebote zu machen. Hier, das hat diese Studie nachgewiesen, steht der außerschulischen Bildung mit ihren offenen Lernsettings ein Spektrum von Methoden zur Verfügung, welche ihre Protagonisten, die Kinder und Jugendlichen, ganzheitlich anspricht. Ihre Stärken sind Lebensweltnähe, Verbindung von Lernen und Lebensbewältigung, also dort, wo Schule mit ihren an Curricula und Lehrpläne gebundenen Ansätzen nicht heranreicht: Kinder- und Jugendarbeit folgt der Maxime „Lebensprobleme gehen vor Lernprobleme“. Im Vordergrund steht dabei soziales, interkulturelles, geschlechtersensibles, sozialräumliches, internationales, bewegungsorientiertes und medienbezogenes Lernen und die Haltung, Kooperation zwischen den Kindern anstatt Leistungsindividualismus zu fördern.

Mit dem Bemühen von Schulen, Ganztagschule zu werden, leuchtet in den analysierten Antragskonzepten in dieser Studie eine pädagogische Haltung als pädagogische Leitlinie auf, die nur als legitimierende Reformrhetorik in einem unerfüllbaren Erwartungshorizont zu bewertet ist. Zu groß scheinen die Erwartungen an die pädagogische Leistung im Ganztage einer Schule zu sein. Die Antragslyrik generiert, dass Ganztagschule sich nicht mit einer spezifischen Pädagogik begründen lässt. Der zentrale Grund für die Einführung bleibt die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Motive entsprechen

einer politischen Reformrhetorik, die versucht, Fehlentwicklungen bei der Ausstattung lebensweltbezogener Räume auszugleichen und schulische Bildung als systemrelevantes Medium zur Aufrechterhaltung des Status quo zu funktionalisieren. Die auch als Ausgangsüberlegung formulierte Hypothese, dass Schule offensichtlich Ressourcen der Kinder- und Jugendarbeit einfordert, hat sich nicht bestätigt. Ganztagschule ist an der Hereinnahme von Trägern interessiert, die schulische Ziele befördern. Die konzeptionellen Präferenzen sind außerschulische Partner, Vereine und Organisationen, die der schulischen Bestimmung zur Vermittlung von zertifiziertem Wissen, der Verbesserung der schulischen Leistungen sowie dem Übergang in weiterführende Schulen, Ausbildung und berufliche Orientierung nahekommen.

Genauso wie Schule verfügt Kinder- und Jugendarbeit über eine Tradition von historischer Tragweite und über verschiedene Theorien, die in dieser Studie aufgefächert werden und zu einem Theoriegebäude arrangiert sind. Auch vor diesem Hintergrund hat Jugendarbeit Grund, mit Selbstbewusstsein dafür einzutreten, ihre Handlungsmaximen zu vertreten, ohne darauf angewiesen zu sein, sich als Funktion von Schule zu profilieren. Das Bildungsverständnis von Jugendarbeit, welches in dieser Studie aus den theoretischen Herleitungen generiert ist, reflektiert auf eine Praxis von Jugendarbeit, die Kinder und Jugendliche ins Zentrum ihres Handelns stellt. Das Verständnis, Bildung vom Subjekt aus zu denken, entspricht dem Bildungsverstehen der Kinder- und Jugendarbeit im Gegensatz zu einer Vorstellung von Bildung, die diese von den gesellschaftlichen Anforderungen an Jugendliche aus denkt und die formellen Bildungsaspekte herausstellt. Der hier entfaltete Bildungsbegriff ist ebenfalls geeignet, der Praxis von Jugendarbeit hinterlegt zu werden, um ihre genuine Bedeutung für Kinder und Jugendliche und ihr professionelles Ansinnen zu stärken. Damit stehen sowohl geschichtliche, theoretische und bildungsorientierte Zugänge einer modernen Praxis von Kinder- und Jugendarbeit eigenständig zur Verfügung. Diese Bilanz der Stärken der Kinder- und Jugendarbeit steht angesichts der Einführung von Ganztagschule zur Disposition.

Die vorgelegte empirische Studie zur Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zur Ganztagschule belegt, dass die Perspektive des Handlungsfeldes von acht Kernkategorien bestimmt wird. Es sind dies Macht, die Konfliktdimension zwischen System und Lebenswelt, Strategien zur Durchsetzung, Abspaltung der Expertenkultur, Erfordernisse

zur Verständigung, Weiterbildungsempfehlungen, Fragilität im Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit und die Erosion lebensweltlicher Sinnggebung. Im Kontext des Kolonialisierungstheorems in der Theorie des Kommunikativen Handelns sind sie ein Beleg dafür, dass die Institution Kinder- und Jugendarbeit durch die Ganztagschule kolonialisiert wird. Dieser Zusammenhang bestätigt, dass lebensweltliche Sinnggebung der Kinder- und Jugendarbeit aufgrund der Ausdifferenzierung der Expertinnen und Experten untereinander, fehlenden Verständigungsmöglichkeiten sowie fragilen Strukturen zerfällt und die Eigenständigkeit von Kinder- und Jugendarbeit nicht aufrecht zu erhalten ist. Insofern ist nachgewiesen, dass die Theorie von Jürgen Habermas auch nach über dreißig Jahren herangezogen werden kann, Kolonialisierungsprozesse anhand aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen zu erklären.

Die Studie hat eine Vielzahl von Einzelergebnissen hervorgebracht: Der Extrakt aus den Ergebnissen aller Befragten aus Lehre und Forschung, aus dem konkreten Praxisfeld Kinder- und Jugendarbeit und entweder aus der freiberuflichen Tätigkeit oder aus verschiedenen Ebenen der Verwaltung lässt erkennen, dass Kinder- und Jugendarbeit auf ihrem Weg in die Ganztagschule mit erheblichen Auswirkungen zu kämpfen haben wird. Ihre Zukunftsperspektiven werden prognostiziert als Existenz auf niedrigem Niveau mit Geldeinbußen und Bedeutungsverlust in der Öffentlichkeit. Aufgrund des fehlenden Zeitbudgets bei Kindern und Jugendlichen kommt es weiterhin zu weniger Inanspruchnahme von Angeboten in kommunalen und verbandlichen Aktivitäten der Jugendarbeit. Zurückgehende Besucherzahlen führen zur Schließung von Einrichtungen. Mindestens ist eine Verlegung der Aktionszeiten erforderlich. Jugendarbeit unterliegt dem Zwang, sich neu zu justieren. Dabei muss sie ein Profil der besonderen Kompetenz ausbilden, hin zu einer Option auf punktuelle Kooperation mit Ganztagschule, weil Jugendarbeit aufgrund von politischen Entscheidungen als Teil der Jugendhilfe in die Ganztagschule jederzeit involviert werden kann. In diesem Fall wird der Zugang zur Jugendarbeit erschwert. Kinder- und Jugendarbeit bleibt trotz der ausgewiesenen hohen Fachlichkeit gesellschaftlich unterbewertet, es fehlt an institutionellem Selbstbewusstsein. Kinder- und Jugendarbeit kann ihre Qualität in moderne Bildungssettings im Ganztage an Schule integrieren. Eine Integration ihrer Kompetenz in die Struktur „auf Augenhöhe“ wird ihr verwehrt. Sie bleibt trotz erhöhtem Engagement Juniorpartner der Ganztagschule. Freien Trägern droht eine Verflachung als kostengünstige Dienstleister für Betreuung und Ergänzungsanbieter. Sie sollten sich davor hüten, Konzepte zur

Beteiligung an der Ganztagschule an den Bedürfnissen von Mitarbeitenden und an ihren Bestandssicherungsinteressen auszurichten. Kostensenkung durch Beteiligung von Jugendverbänden (Ehrenamt) am Ganzttag verfehlt das Ziel. „Billiglösungen“ forcieren Existenz der Systeme Schule und Jugendarbeit in Parallelwelten in der Ganztagschule.

Aus der Analyse des erhobenen Materials wird weiterhin deutlich: Erst der Ausgleich gesellschaftlicher Statusdifferenzen, hervorgerufen durch neue Inhalte im Studium und als Folge die Überwindung der finanziellen Ungleichheit bei der Entlohnung, ermöglicht die Anerkennung der Professionalität der Kinder- und Jugendarbeit an Ganztagsschulen - vermittelt durch hauptamtliche Expertinnen und Experten. Kinder- und Jugendarbeit könnte sich dann am Ort Ganztagschule als ein Handlungsfeld präsentieren, an dem ihr Methodenrepertoire neben dem Lernen in formalen Settings zur Anwendung kommt, und als Funktion von Schule integraler Bestandteil schulischer Bildung wird. Ihre Handlungsmaxime Freiwilligkeit muss sie dann aufgeben. Des Weiteren bedarf es der Einrichtung von Gremien zur Steuerung und Planung auf der Arbeitsebene im Ganztagsbetrieb zur Herstellung und Herausbildung ausdifferenzierter Handlungskonzepte als Ausdruck theoriegeleiteten Wissens in gemeinsamer, arbeitsteiliger Trägerschaft und Dienstleistungssegmente sowie die Anerkennung gemeinsamer Ziele unter dem Primat der gegenseitigen Akzeptanz. Eine Voraussetzung dafür ist, dass Kinder- und Jugendarbeit ihre Zieldiffusion überwindet und ihre Expertise einbringen kann. Unverzichtbar ist, ihre Prinzipien als Stärken wahr- und ernst zu nehmen. Des Weiteren muss sie ihre Ich-Bezogenheit überwinden und Fähigkeit in einem Konzept der lebensweltlichen Bewältigungskompetenz, in dem non-formales Lernen als bildungstheoretischen Ansatz ausprägt ist, reformulieren und durch Erarbeiten eines differenzierten und theoriegeleiteten Bildungsverständnis, ihr Lamentieren ersetzen. Sie muss trotz der Kompetenz, zur optimalen Förderung von Kindern und Jugendlichen zur "Aneignung der Welt" beizutragen, noch stärker reflektieren, was genau ihr Beitrag in einem gemeinsamen Konzept von Ganztagsbildung am Ort Schule sein kann.

Die Ergebnisse weisen den Fachkräften in der Kinder- und Jugendarbeit personale Kompetenzen zu, die sie für die Zusammenarbeit mit Ganztagschule prädestinieren. Allerdings muss die Professionalität sozialpädagogischer Fachkräfte zur Integration der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen im Rahmen eines erweiterten Bildungskon-

zeptes mit Ganztagschule erst noch hergestellt und empirisch nachgewiesen werden. Kinder- und Jugendarbeit muss sich die Befähigung, mit Schule zu kooperieren, durch Erschließen des Sozialraum Schule in seiner Struktur des Lehrens, Lernens und Lebens erarbeiten.

Der politischen Präferenz gegenüber der Betreuungsarbeit von Kindern ist als Gegenposition eine offensive Kommunikation über die Bedeutung und Fähigkeiten der Jugendarbeit als neue Trias von "politischer Öffentlichkeit, guter Forschung und Evaluation sowie überzeugender Praxis" entgegenzusetzen – und das auf hohem fachlichem Niveau. In der Studie wird Kinder- und Jugendarbeit eine hohe Kompetenz beigemessen, bei Kindern und Jugendlichen Fähigkeiten zu induzieren, später ein selbstbestimmtes Leben planen und führen zu können. Kinder- und Jugendarbeit folgt dem Primat der Subjekt- und Lebensweltorientierung und der Handlungsmaxime der Freiwilligkeit der Teilnahme. Im Gegensatz zur Ganztagschule, die dem Primat formeller Bildung mit der Präferenz der Prüfbarkeit von Wissen folgt. Schule insistiert auf eigenständige Handlungshoheit zum Schutz vor Fremdsteuerung.

Der Grundkonflikt zwischen Schule und Jugendarbeit wird von dem Primat des Schulwesens als Selektions- und Sanktionsinstanz bestimmt. Die Diversität beider Systeme birgt erhebliche Spannungsmomente. Fehlender struktureller Wille zur Kooperation intendiert Wirken in Parallelwelten. Zertifizierte, formelle Bildung und non-formale Bildung innerhalb des Systems Ganztagschule schließen sich aus. Insofern setzt sich das additive Modell an Ganztagschulen durch. Eine Verschulung von Sozialpädagogik lässt positive Ergebnisse nicht erwarten.

Soll eine Kooperation zwischen Ganztagschule und Jugendarbeit gelingen, müssen über die Gremien auf der Arbeitsebene hinaus Gremien für institutionalisierte Dialogprozesse auf der Makro- und Mesoebene eingerichtet sein. Strukturelle Änderungen zur Beförderung einer erfolgreichen Entfaltung neuer Konzepte sind nur möglich, wenn diese Ebenen eingebunden sind. Beispielsweise sind Veränderungen in der Ausbildung beider Professionen vorzunehmen. Erst ein Zusammenwirken von Land und Kommune ermöglicht ein abgestimmtes bildungspolitisches Konzept, in dem die Ausbildung beider Professionen in Richtung Ganztagsbildung geregelt ist. Eine wechselseitige Anerkennung der Prinzipien von Verpflichtung in der Schule und Freiwilligkeit in der Jugendar-

beit kann sich als Basis für ein gemeinsames Bildungskonzept erst im Bewusstsein handelnder Akteure einstellen, wenn bereits in der Ausbildung entsprechende Anforderungen an ein Konzept, in dem Sozialpädagogik und Schulpädagogik im Sinne einer funktionalen Symbiose wirksam sind, vermittelt werden. Nur ein multiprofessionelles System ist in der Lage, die Ganztagsbildung am Ort Schule als gesellschaftliche Herausforderung zu bewältigen. Ansonsten stabilisiert und perfektioniert die bestmöglich ausgestattete Ganztagschule ihr hermetisch abgeschlossenes System.

Eine wichtige Frage zur Zukunftsfähigkeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit liegt in der Antwort auf die Frage, ob die Schule das Jugendzentrum der Zukunft wird? Schule scheint Jugendarbeit zu verdrängen bzw. zu kolonialisieren. In diesem Prozess droht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, mit großer Wahrscheinlichkeit zu Gunsten freier Träger das Aus. Der große Einfluss der Ganztagschule und ihre politisch höher beigeordnete Bedeutung sowie die Verschiebung der Inanspruchnahme von Angeboten der Jugendarbeit in die Ganztagschule weisen hierzu den Weg. Allerdings wird Ganztagschule nicht das Jugendzentrum der Zukunft, weil Schule die Aufgaben, wie sie aus § 11 des SGB VIII herzuleiten sind, nicht erbringen kann.

Kinder- und Jugendarbeit ist nur dann gegeben, wenn die Handlungsmaxime der Freiwilligkeit der Teilnahme ein zentrales Prinzip bleibt. Ist dieses nicht auszumachen, findet Kinder- und Jugendarbeit nicht statt. Bestenfalls ist dann von einem Ansatz der Anwendung ihres Methodenrepertoires in der Ganztagschule zu sprechen. Das macht die vollständige Integration von Kinder- und Jugendarbeit in Schule als ein ganzheitliches Konzept perfekter, lückenloser Angebote unmöglich. Sollte sich Schule dennoch so entwickeln, würden insbesondere Jugendlichen ihre Freiräume zur Bewältigung von Paradoxien zwischen Selbstbestimmung und Anpassung genommen.

Was bliebe, ist im Ergebnis die erfolgreiche Strategie zur Durchsetzung von Maßnahmen der Finanzkonsolidierung mittels der Systemimperative Macht und Geld. Die Darstellung von Sparmaßnahmen, die Schlechterstellung der Jugendarbeit im Zuge des Verteilungskampfes und des Drucks zur Anpassung würden als Neuerungen legitimiert.

Das methodische Vorgehen zur Erhebung und Auswertung des empirischen Materials ist durch die erkenntnisleitende Fragestellungen und die Rahmenbedingungen zur Ers-

tellung der Studie determiniert: Ein Mittel, zu erheben, welche Zukunftsaussichten für die Kinder- und Jugendarbeit zu prognostizieren sind, stellt das Interview bzw. die Befragung derjenigen dar, die sich hierzu als Expertinnen und Experten zu erkennen geben. Es wurden 33 Einzelpersonen und eine Gruppen interviewt. Sie gehören drei Gruppen an: Aus Lehre und Forschung (17), aus dem konkreten Praxisfeld Kinder- und Jugendarbeit (8) und entweder aus der freiberuflichen Tätigkeit oder aus verschiedenen Ebenen der Verwaltung (9). Aus dem Extrakt ihrer Aussagen wurden die Kernkategorien gebildet, indem ihre Einzelergebnisse auf Übereinstimmungen hin analysiert und zusammengefasst wurden. Bereits die Einzelergebnisse aus dem Fragebogen haben ein breites Spektrum an Ergebnissen hervorgebracht. Sie sind in der tabellarischen Aufbereitung nachvollziehbar. Kritisch ist anzumerken, dass sie nicht alle reflexiv aufgenommen wurden und dargestellt sind. Gelegentlich ist eine eher eingengte theoretische Sicht auf das Material zu verzeichnen, was selbstkritisch anzumerken ist.

Die Dokumentenrecherche im Archiv des Niedersächsischen Kultusministeriums ermöglicht den Einbezug der Vorstellungen von insbesondere Lehrkräften zum Betrieb einer Ganztagschule unter pädagogischen und organisationalen Aspekten. Desweiteren ist daran zu erkennen, welche Präferenz an Schulen existiert, außerschulische Partner in den Ganztagsschulbetrieb aufzunehmen. Auch wenn „Antragslyrik“ gelegentlich überbordnet ist, stellen die Antragstexte Dokumente dar, die zur Entscheidung im Verfahren der Genehmigung zum Betrieb als Ganztagschule offiziell herangezogen werden. Insofern sind sie empirisch sicheres Material, also valide.

Beide Ansätze (E-mail Interview und Dokumente) sind so gewählt, weil sie den Aufwand an Reisekosten und Transkription einsparen. Diese Form begünstigt den Forschungsprozess in diesem konkreten Fall, weil, neben einer beruflichen Einbindung in einer nichtuniversitären Vollzeittätigkeit, eine enorme Arbeitsentlastung entsteht. Die schriftliche Beantwortung im Rahmen des E-Mail-Interviews erzeugt weniger Material, jedoch liegt dieses dann präzise formuliert vor. Die Vorteile bzw. kritischen Einwände gegenüber dieser Methode sind nachvollziehbar dargestellt. An dieser Stelle ist kritisch benannt, dass eine Direkte Nachfrage und Wahrnehmung nonverbale Signale nicht in die Auswertung einbezogen werden kann. Genauso wird aber „die Fehlerquelle“, die in der Person des Interviewers liegt, ausgeschlossen.

Die Auswertung des Materials mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ist die gemäße Form der Auswertung von Textmaterial und methodologisch wissenschaftlich bewährt.

Der Ansatz, eine ältere, vorhanden Theorie - Kolonialisierungstheorem aus der Theorie des Kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas - anhand der Ergebnisse aufzunehmen, zu diskutieren und ihre Gültigkeit im Zusammenhang mit dieser Studie sowie in gesellschaftlich aktuelle Entwicklungen einzubetten und zu überprüfen, ist der Versuch „eines dritten Weges“ wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns.

11. Offene Fragen für weitergehende Forschung

Im Rahmen dieser Studie ist die Gruppe der politischen Entscheiderinnen und Entscheider, die die Einführung der Ganztagschule beschließen, nicht einbezogen. Auch die Expertise der Eltern und Schülerinnen und Schüler ist nicht Gegenstand der Untersuchung. Diese Forschungsperspektiven erfordern eigenständige Studien und hätten die schon ohnehin weitreichende Perspektive durch den Einbezug der Analyse von Schulkonzepten, Personen aus der Jugendarbeitsforschung, der Verwaltung und aus der Praxis überfrachtet. Ungeachtet dessen ergeben sich allerdings durch die Expertise der genannten Personengruppen insbesondere aus der Politik Hinweise auf die Bedeutung und Zukunftsentwicklung von Kinder- und Jugendarbeit: Welche Zukunftsvorstellungen haben Kommunalpolitikerinnen und -politiker zu ihrer Jugendarbeit? Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler: Ersetzt die Ganztagschule die Beteiligung an Angeboten der Jugendarbeit? Welches Interesse verfolgen Eltern über die Vereinbarkeit von Beruf und Familie hinaus, wenn sie ihre Kinder in der Ganztagschule anmelden?

Was unterscheidet eigentlich die Schulsozialarbeit von dem kooperativen Engagement der Kinder- und Jugendarbeit? Letztlich verfolgen beide Handlungsfelder die individuelle Förderung und Unterstützung von Jugendlichen. In beiden Ansätzen dieser sozialpädagogischen Orientierung ist auch der Freizeitbezug am Ort Schule gegeben. In einem weitergehenden Forschungsvorhaben wäre zu untersuchen, ob die Verwendung von Ressourcen der Jugendarbeit mit der Schulsozialarbeit gleichzusetzen ist. Ein Grund dafür ist in der Relativierung des Begriffs der Freiwilligkeit zu sehen.

Die Forschung über den Begriff der „Freiwilligkeit der Teilnahme als Handlungsmaxime der Kinder- und Jugendarbeit“ im Verhältnis zur Ganztagschule und den damit verbundenen Ansprüchen von Fachkräften der Jugendarbeit, in Schule Jugendarbeit machen zu wollen, steht noch aus. Bisher wird dieser Aspekt in der Diskussion sehr vernachlässigt.

Ein weiterer interessanter Untersuchungsgegenstand ist die Frage der Finanzierung von Ganztagschule. Werden die Leistungen der Hortfinanzierung im Ganztage der Schule einschließlich der Ferienbetreuung sowie der Kinder- und Jugendarbeit aufgerechnet, relativiert sich die Annahme der preiswerten Versorgung mit Betreuungsange-

boten unbedingt, wenn die Aufrechterhaltung der Qualitätsstandards der Jugendhilfeeinrichtungen einberechnet werden. Gerät Ganztagschule zum Billigmodell der Betreuung?

Wenn, wie als ernst zu nehmendes Vorhaben der Bundesregierung gegenwärtig verkündet wird, das Vorhaben einer „Eigenständigen Jugendpolitik“ Zukunft erhalten soll, benötigen Jugendliche mit ihren Ideen, ihrem Engagement und für die Herausbildung ihrer Potentiale in unserer Gesellschaft Handlungsfelder, die weit über die Schule hinausgehen. Die erforderlichen Fürsprecherinnen und Fürsprecher und Partnerinnen und Partner finden sich nicht nur in Schule, sondern in vielen anderen Feldern außerschulischer Bildung. Fast scheint es so, als solle das „aufgekündigte Jugendmatorium“ rekonstruiert werden: „Jugend ist eine entscheidende Lebensphase: In diesem Lebensabschnitt finden junge Menschen ihren Platz in der Gesellschaft. Sie entwickeln ihre Persönlichkeit und ihre eigene Identität. Sie machen wichtige Erfahrungen und stellen entscheidende Weichen für ihre Zukunft. Diese Anforderungen betreffen alle Jugendlichen unabhängig von ihren Lebenswelten. Besondere Problemlagen treten auf, wenn Jugendliche diesen Anforderungen nicht gewachsen sind oder Startchancen ungleich verteilt sind. In diesen Lebenssituationen kann Politik nachhaltig eingreifen, Rahmenbedingungen verbessern und faire Chancen schaffen. Damit wird Jugendpolitik zur gesellschaftlichen Zukunftspolitik.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012)

Wenn Jugend, wie in dieser Studie dargestellt, eine Phase der Bewältigung der Herstellung von biografischer Handlungsfähigkeit ist, muss eine eigenständige Jugendpolitik ihren Fokus auf alle Menschen zwischen 12 und 27 Jahren als gesellschaftliche Gruppe legen und die Gestaltung der Rahmenbedingungen an dem Ziel ausrichten, ihnen zu ermöglichen, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten. (vgl. Bundesjugendring 2011) Dazu gehört die Beibehaltung und Förderung der Kinder- und Jugendarbeit durch alle föderalen Ebenen hindurch. Wie sich die angekündigten Initiativen zur „Eigenständigen Jugendpolitik“ in Deutschland bewähren, stellt eine besondere Herausforderung für die Jugendarbeitsforschung dar.

Ob Kinder- und Jugendarbeit als das bekannte Handlungsfeld der Jugendhilfe im Sinne eines integralen Bestandteils in Ganztagschule auch langfristig ankommen wird, ist

empirisch noch nachzuweisen. Gegenwärtig befindet sie sich auf einem Weg dorthin, der ihre Zukunftsperspektiven als eigenständiges Handlungs- und Entwicklungsfeld bei einer immer noch guten Ausstattung in Frage stellt. Sollte die Entwicklung so weiter verlaufen und eine flächendeckende Versorgung mit diesem Schultyp Standard werden, wäre generell zu untersuchen, welche strategischen Pläne der außerschulischen Bildung die Jugendverbände und viele andere Institutionen der kulturellen Bildung, des Sports und der Religionsgemeinschaften mit ihren ausdifferenzierten Möglichkeiten entwickeln und welche Wirksamkeit sie erzielen?

Verzeichnis der Abkürzungen

| | |
|----------|--|
| AGJÄ | Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter Niedersachsen und Bremen |
| AGOLJB | Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden |
| ARD | Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland |
| BKJ | Bundesjugendkuratorium |
| BAT | British American Tobacco - Stiftung für Zukunftsfragen |
| BMJFFG | Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit |
| C. H. | Christoph Honisch |
| DDR | Deutsche Demokratische Republik |
| DJI | Deutsches Jugendinstitut |
| Destatis | Statistisches Bundesamt ist eine deutsche Bundesoberbehörde im Geschäftsbereich des Bundesministeriums des Innern. |
| EU | Europäische Union |
| F | Forschung |
| FAZ | Frankfurter Allgemeine Zeitung |
| FH | Fachhochschule |
| FIS | Fachinformationssystem (z.B. FIS-Bildung) |

| | |
|----------|--|
| FDJ | Freie Deutsche Jugend |
| GYA | German Youth Activities |
| Hartz IV | Die vierte Stufe in der <i>Grundsicherung für Arbeitsuchende</i> nach dem SGB II |
| HJ | Hitler Jugend |
| HS | Hochschule |
| IES | Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung |
| IGLU | Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung |
| IGS | Integrierte Gesamtschule |
| GTS | Ganztagschule |
| IZZB | Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ |
| JIM | Studienreihe „Jugend, Information, (Multi-) Media“ |
| KJHG | Kinder- und Jugendhilfegesetz |
| L | Lehre |
| LSS | Landesservicestelle Jugendhilfe und Schule |
| M | männlich |
| MEW | Marx / Engels Werke |
| NIKO | Niedersächsisches Kooperations- und Bildungsprojekte |

| | |
|----------|---|
| OT | Offene Tür |
| OECD | Organisation for Economic Cooperation and Development |
| P | Praxis |
| PISA | Programmers for International Student Assessment |
| Red K | Reduktion Kategorie |
| RK | Reduktion Kategorie |
| RS | Realschule |
| Statista | Deutsches Online-Portal für Statistik, das Daten von Markt- und Meinungsforschungsinstitutionen sowie aus Wirtschaft und amtlicher Statistik zugänglich macht |
| s.o. | siehe oben |
| s.u. | siehe unten |
| SGB VIII | Sozialgesetzbuch achtes Buch |
| StEG | Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen |
| STMAS | Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung |
| Uni | Universität |
| W | weiblich |
| www | world wide web |

ZDF

Zweites Deutsche Fernsehen

Literatur

Abels, Heinz.: Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts. Opladen 1993

Adorno, Theodor. W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt 1972/ 6. Auflage 1978

AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe): Leben lernen. Kinder- und jugendpolitisches Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe anlässlich des 12. Deutschen Jugendhilfetages. In: Unsere Jugend, 2004, Heft 5: 224-230

Alheit, Peter: Zivile Kultur. Verlust und Wideraneignung der Moderne. Frankfurt a.M. 1994 /New York: Campus

Altmeyer, Martin: Narzissmus und Objekt. Göttingen 2000

Andresen, Sabine: Strukturelle Gefährdungen der Familie im Blick der Forschung zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Geschichte der Familienforschung als Probleme ihrer Theorie. In: Ecarius, Jutta / Groppe, Carola / Melmede, Hans (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden 2008

Andresen, Sabine: Einführung in die Jugendforschung. Darmstadt 2005

Andresen, Sabine (2009): Was ist »private Kindheit«? Perspektiven der Forschung. In: Kinder in Deutschland. Themenband Sommer 2009

Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge (Hrsg.): Das Heim der Offenen Tür. München 1955

Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. München 1975/1978

Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: (2003), Walter de Gruyter

Baacke, Dieter: Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim u. Basel 1995

Balmford, Andrew; Clegg, L.; Coulson, T; Taylor, J: Why conversationists should heed Pokémon. Science 2002. 295; 2367- 2378 (Internetrecherche)

BAT Freizeit-Forschungsinstitut (Hrsg.): Schöne, neue Freizeitwelt? Wege zur Neuorientierung. Hamburg 1994

Bäumer, Gertrud: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl/Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 5. Weinheim 1929, S. 3-26.

Bandura, Albert: *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart 1979

Barthelmes, Jürgen; Jurczyk, Karin: Private Kindheit. Zwischen Familie und Freunden, zwischen Bildung und Medien - Ist das Private wirklich privat? In: Deutsches Jugendinstitut e.V., DJI Bulletin Nr. 85 - 1/2009: 9-12

Bargel, Tino; Kuthe, Manfred: Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Bonn 1991

Bauer, Ullrich; Vester, Michael: Soziale Ungleichheit und soziale Milieus als Sozialisationskontexte. In: Hurrelmann u.a.: Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 2008: 197

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986

Beck, Ulrich: Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt a.M. 2007

Bernfeld, Sigfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M. 1925/1967

Bernfeld, Sigfried: Das Massenproblem in der sozialistischen Erziehung. In: Sozialistische Erziehung. 7. Jg. 1927: 5 -7 und 33 - 36

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main 1969. Fischer Taschenbuch Verlag 1980, 20. Auflage 2004

Boehnke, Klaus; Hadjar, Andreas: Die empirische Analyse von Sozialisationsprozessen. In: Hurrelmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 2008: 93 - 102

Böhnisch, Lothar; Grieser, Martin u.a.: Jugendpolitik ohne Perspektive. In: Deutsche Jugend. Heft 22, 1974.

Böhnisch, Lothar: Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Neuwied und Darmstadt 1982

Böhnisch, Lothar: Historische Skizzen zur offenen Jugendarbeit. In. Deutsche Jugend, Heft 10. 1984: 460 bis 470

Böhnisch, Lothar: Historische Skizzen zur offenen Jugendarbeit. In. Deutsche Jugend, Heft 11. 1984: 514 bis 520

Böhnisch, Lothar und Schefold, Werner: Jugendarbeit – Lernfeld mit wechselnden Bedeutungen. In: DJI (Hrsg.): Immer diese Jugend! Ein zeitgeschichtliches Mosaik: 1945 bis heute. München 1985: 337 bis 348

Böhnisch, Lothar und Münchmeier, Richard: Wozu Jugendarbeit? Orientierung für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Weinheim und München 1987 (4.Aufl.1999)

Böhnisch, Lothar und Münchmeier, Richard: Pädagogik des Jugendraums. Weinheim 1992

Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. München und Weinheim 1992

Böhnisch, Lothar und Schröer, Wolfgang: Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Weinheim und München 2001

Böhnisch, Lothar; Funk, Heide: Sozialarbeit und Geschlecht. Weinheim und München 2002

Böhnisch, Lothar: Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. Weinheim und München 2003

Böhnisch, Lothar; Schröer, Wolfgang: Pädagogische Räume und die Beziehungen und die Pluralisierung von Lernorten. In: Hartnuß, Birge u. Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Reihe: Hand- und Arbeitsbücher (H) 9. Gelsenkirchen und Berlin 2004, Seite 193 ff.

Böhnisch, Lothar: Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim und München 2004

Böhnisch, Lothar; Schröer, Wolfgang; Thiersch, Hans: Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim und München 2005

Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München 2008

Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl; Schröer, Wolfgang: Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. München 2009

Bonß, Wolfgang: Bildung in der Arbeits- und Wissensgesellschaft. In: Lindner, Werner u.a. 2003 a.a.O.: 11 ff.

Borscheid, Peter: Das Tempo-Virus. Eine Kulturgeschichte der Beschleunigung. Frankfurt a. M./Suhrkamp 2004

Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In: ders. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. 1983: 49-80

Bourdieu, Pierre: Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: Wentz, Martin (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt a. M. 1991: Campus: 25-34

Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Kapitel 3: Strukturen, Habitusformen, Praktiken. Frankfurt a. M. 1993: 97-121

Brenner, Gerd: Jugendbildung im Umbruch. Schule und Jugendarbeit in einer Orientierungsphase: In: Deutsche Jugend, Heft 7- 8. Weinheim 2002: 302 ff.

Buschmann, Mirja u.a.: Das Wissen der Kinder- und Jugendarbeit. Die empirische Forschung 1998 – 2008. Ein kommentierter Überblick für die Praxis. Herausgegeben vom Arbeitskreis G 5 im Forschungsverbund freier Träger mit dem DJI und der Universität Dortmund. Neuss und Dortmund 2009

Büchel, Felix und Spieß, C. Katharina: Die wichtigsten Ergebnisse der Studie „Form der Kinderbetreuung und Arbeitsmarkverhalten von Müttern in West- und Ostdeutschland“. Schriftenreihe des Bundesministeriums (FSFJ) Berlin 2002

Büchner, Peter: Bildung im Kindesalter - eine Privatsache? Oder: Bildung von Anfang an - ein Anspruch ohne Realität? In: Kinder in Deutschland, DJI-Themenband. München Sommer 2009

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2004, Heft 115. Aufruf am 17.11.11 um 18:47 Uhr: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf>

Bundesjugendkuratorium: Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“. Bonn und Berlin 2001

Bundesjugendkuratorium: Auf dem Weg zu einer neuen Schule - Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung. Stellungnahme zum Investitionsprogramm "Zukunft, Bildung und Betreuung" der Bundesregierung zur Schaffung von mehr Ganztagschulen, Bonn 2003.

Bundesjugendring: Eigenständige Jugendpolitik – Einschätzung des DBJR. Berlin 2011. Aufruf am 22.04.12 um 17.47 Uhr:

<http://www.dbjr.de/nationale-jugendpolitik/eigenstaendige-jugendpolitik.html>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2002

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Kurzfassung. Bonn 2003

Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Gesamtbericht. Bonn 2003

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): 8. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Bestrebungen und Leistungen. In: CD mit elektronischem Archiv: **Zwölfter Kinder- und Jugendbericht.** Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2006

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Siebter Familienbericht: Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Berlin 2006

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland.: Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft. Berlin 2006: 27-226.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Entwicklung einer Eigenständigen Jugendpolitik. Berlin 2012. Aufruf am 22.04.12 um 16:45 Uhr:
<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/eigenstaendige-jugendpolitik.html>

Cloos, Peter; Königeter, Stephan; Müller, Burkhard; Thole, Werner: Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2007

Coelen, Thomas: „Ganztagsbildung“ – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: Neue Praxis,. 2002, Heft 32: 53-66

Coelen, Thomas: Kommunale Jugendbildung Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Referat: „Jugendhilfe und Schule im Sozialen Raum“. Fachtagung: Hessische „Landesserviceestelle Jugendhilfe - Schule“, Marburg, 4. - 5.12. 2003

Coelen, Thomas: Ausbildung und Identitätsbildung: Theoretische Überlegungen zu ganztätigen Bildungseinrichtungen in konzeptioneller Absicht. (2006) In: Otto/Oelkers (Hg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Reinhardt: 131-148

Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008

Coelen, Thomas: Kommunale Jugendbildung. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008: 732 - 740

Crouch, Colin: Das lange Leben des Neoliberalismus. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 11/2011: 49-62. Aufruf am 26.11.11 um 19.36 Uhr
<http://www.blaetter.de/archiv/jahrgaenge/2011/november/das-lange-leben-des-neoliberalismus>

Dahrendorf, Ralf: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. 1965, Mohr Siebeck Verlag

Damm, Diethelm: Die Praxis bedürfnisorientierter Jugendarbeit. 2. Auflage, München, 1986

Damm, Diethelm: Konsequenzen sozialer Wandlungsprozesse für die Perspektive offener Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend, Heft 12 1991: 525 - 535

Dausien, Bettina: Biographie und Geschlecht. Bremen 1996

Dausien, Bettina: "Geschlechtsspezifische Sozialisation" - Konstruktiv(istisch)e Ideen zu Karriere und Kritik eines Konzepts. In: Dausien, B./Herrmann, M./Oechsle, M., u.a.: Erkenntnisprojekt Geschlecht. Opladen 1999: 217-246

Dausien, Bettina: Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. In: Bilden, H.; Dausien, B. (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich. 2006

Deinet, Ulrich: Das Konzept „Aneignung“ im Jugendhaus. Eine pädagogische Praxistheorie für die Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen 1992

Deinet, Ulrich; Sturzenecker, Benedikt (Hrsg.): Konzepte entwickeln. Weinheim/München 1996

Deinet, Ulrich: Aneignung und sozialer Raum. Prämissen einer jugendorientierten Offenen Jugendarbeit. In: Kiesel, D. u.a.: Standortbestimmung Jugendarbeit, Schwalbach Taschenbuch 1998: 127 - 146

Deinet, Ulrich (Hrsg.): Schule aus - Jugendhaus? Praxishandbuch Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. 2.Auflage, Münster 1997

Deinet, Ulrich / Krisch, Richard: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen 2002

Deinet, Ulrich: Schule und Jugendarbeit - von der Kooperation zur freundlichen Übernahme? In: Deutsche Jugend, Heft 7/8 2002, 5.327 ff .

Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden 2005

Deinet, Ulrich: Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden 2005 b: 217 - 229

Deinet, Ulrich und Reutlinger, Christian: Aneignung. In: Kessler, F. u. a. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden 2005: 295-311

Deinet, Ulrich: Sozialraumorientierung und Raumanneignung. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden 2008: 724 - 731

Deinet, Ulrich u.a.: Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. Ergebnisse und Empfehlungen zur Kooperation von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen. Opladen und Farmington Hills, MI 2010

Demmer, Marianne; Eibeck, B.; Höhmann, K.; Schmerr, M.: ABC der Ganztagschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Schwalbach TB 2005

DerWesten: Mehr offene Stellen als Bewerber auf Ausbildungsmarkt, Aufruf am 18.01.2012 um 15.20 Uhr:

<http://www.derwesten.de/wirtschaft/mehr-offene-stellen-als-bewerber-auf-ausbildungsmarkt-id5015795>.

Destatis-

tis: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/01/PD12_022_225.html, aufgerufen am 03.01.13 um 12:25 Uhr

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970. Aufruf am 17.11.11 um 15:30 Uhr.

http://de.wikipedia.org/wiki/Erwachsenen-_und_Weiterbildung#cite_note-0

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

Durkheim, Emile: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf 1972 (Original: Paris 1922)

Düx, Wiebken: Kinder- und Jugendarbeit. Eine einleitende Skizze: In: Rauschenbach, Thomas; Düx; Wiebken; Sass, Erich (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit - Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim und München 2003: 9 - 34

Eimeren, Birgit van; Krist, Renate: Mediennutzung und Fernsehpräferenzen der 12- bis 17-Jährigen. *Telvizion* 17/2004/2: 13

Engelbrech, G.; Jungkunst, M.: Erwerbsbeteiligung von Frauen – Wie bringt man Beruf und Kinder unter einen Hut? IAB-Kurzbericht Nr. 7. 12.04.2001

Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M. 1973

Erikson, Erik H.: Jugend und Krise. Stuttgart 1981

F.sbzo.de (Schulbuchzentrum Online): <http://f.sbzo.de/onlineanhaenge/files/978-3-507-36066-2-1-l.pdf>

Faltermeier, Josef: Nachdenken über Jugendarbeit. Zwischen den fünfziger und achtziger Jahren. München 1983

Faltermeier, Josef; Mund, Petra: Kommunale Bildungslandschaften - gestalten, in: *Archiv für Wissenschaft und Praxis sozialer Arbeit*, 39. Jahrgang 3/2008: 36 - 45

Fatke, Reingard; Schneider, Helmut: Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten-Fakten-Perspektiven. Gütersloh 2005

Fend, Helmut: Schulorganisation als Makroorganisation von Lernprozessen. In: Messner, R.; Rumpf, H. (Hrsg.): *Didaktische Impulse*. Wien 1971

Fend, Helmut: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974

Fend, Helmut: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim 1977

Fend, Helmut: Theorie der Schule. München; Wien; Baltimore 1980

Fend, Helmut: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt a.M. 1988

Fend, Helmut: Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschung zur Sozialisation in Bildungsinstitutionen. In: Pekrun, R.; Fend, H. (Hrsg.): Schule und Persönlichkeit. Stuttgart 1991: 9 - 32

Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden 2006

Ferchoff, Wilfried: Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Stile. Wiesbaden 2007

Fingerle, Karlheinz: Schule. Schule als gesellschaftliche Einrichtung. In: Lenzen, Dieter: Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2, 8. Aufl. Reinbek 2007: 1326 - 1331

Fingerle, Karlheinz: Von Parsons bis Fend. Strukturell-funktionale Schultheorien. (Universität Kassel) 2008. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. Braunschweig. 37. Jahrgang, Heft 9 (September 1985), Seiten 416 – 442. In: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2008022020428/1/FingerleSchultheorien.pdf>. Zugriff am 24.06.2011

Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Fischer TB. Frankfurt a.M. 1993

Frietsch, Rainer: „Intensivierung“ von Bildungsabschlüssen zwischen 1970–2000. (PDF) In: Studien zum deutschen Innovationssystem. Nr. 5/2004, November 2003. Internetrecherche am 04.01.2011.

Fromm, Erich: Humanismus als reale Utopie. Der Glaube an den Menschen. In: Funk, Rainer (Hrsg.): Schriften aus dem Nachlass. Weinheim 2005

Fromm, Martin: Bildung im Zeitalter der neuen Medien. In: Pädagogische Rundschau, 55. Jg., 2001, S.169-184

Fromme, Johannes: Jungen und Mädchen bis 12 Jahren. In: Deinet; Sturzenhecker (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2005

Gängler, Hans; Rauschenbach, Thomas: Halbierte Verständigung – Sozialpädagogik zwischen Kolonialisierung und Mediatisierung lebensweltlichen Eigensinns. In: Müller, Siegfried; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld 1984: 145 - 168

Gal. 3: 26-28 und Gal. 5: 1:Brief an die Galater. Internetaufruf am 02.08.11 um 16:37 Uhr: <http://www.biblegateway.com>

Galuske, Michael: Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim und München 2002

Galuske, Michael: Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit. In: Grunewald, K.; Thiersch, H. (Hrsg.) : Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. München, 2004: 233 - 246

Gehlen, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Frankfurt und Bonn 1966

Geißler, Karlheinz A.; Hege, Marianne: Konzepte sozialpädagogischen Handelns; ein Leitfaden für soziale Berufe. 10. Auflage. Weinheim 2001, S. 25

Geißler, Karlheinz A.: Grenzenlose Zeiten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Das Parlament. B31-32. 2004

Giddens, Anthony: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M. 1995

Giesecke, Hermann (Hrsg.): Freizeit und Konsumerziehung. Göttingen 1971

Giesecke, Hermann: Die Jugendarbeit. München 1971 / 5. Aufl. 1980. pdf-Edition

Giesecke, Hermann: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. München 1981

Giesecke, Hermann: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985 / 1996

Giesecke, Hermann: Auf der Suche nach einer Theorie der Jugendarbeit – Zur Erinnerung an Klaus Mollenhauer. In: neue praxis, Heft 5,28. Jg. 1998: 441 - 448

Glötz, Peter: Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. München 1999 und Reinbek bei Hamburg 2001

Glötz, Peter: Digitaler Kapitalismus. http://www.chip.de/artikel/Peter-Glotz_-_Zukunftsszenario_12810082.html, aufgerufen am 07.07.12 um 12:26 Uhr

Göttlich, Udo: Selbstausslegung - Anerkennung - Kreativität. Daily Soaps, Daily Talks und "Big Brother" in der Medienrezeption Jugendlicher. In: Hoffmann, D. und Merken, H. (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Weinheim und München 2004: 173 -188

Glumpler, Edith; Luig-Arlt, H.: Halbtagsgrundschule im Spannungsfeld zwischen Elternerwartungen und Personaleinsatz - Ergebnisse aus Schleswig-Holstein. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Ganztageserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen 1995, S. 189-209

Grauer, Gustav; Lüdtke, Hartmut: Jugendfreizeitheime in der Krise. Weinheim 1973

Griese, Hartmut: Studentische Forschung in Projektform: Das Experten-Interview. In: Laga, Gerd (Hrsg.): Methodenakzeptanz. Hannover 1995

Griese, Hartmut M.: Soziologische Anthropologie und Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel 1976a

Griese, Hartmut M.: Erwachsenensozialisation. München 1976

Griese, Hartmut M.: Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien. Weinheim 1977

Griese, Hartmut M.: Jugend(sub)kultur(en) und Gewalt : Analysen, Materialien, Kritik ; Soziologische und pädagogikkritische Beiträge. Münster 2000

Griese, Hartmut M. und Mansel, Jürgen: Jugendtheoretische Diskurse. In: Mansel, Jürgen u.a.: a.a.O. 2003: 11 – 31

Gruen, Arno: Der Verrat am Selbst. München 1992

Grundmann, Matthias.: Sozialisation. Skizzen einer allgemeinen Theorie. Konstanz 2006

Gudjons, Herbert (1996): "Das Leben in die Schule holen" – oder ist es schon da? Unterricht - Schulleben – Schulöffnung. In: Pädagogik 2/96, S. 4-9

Günzel, Stephan (Hrsg.): Topologie. Zur Raumbeschreibung in der Kultur- und Medienwissenschaft. Bielefeld 2007

Habermas, Jürgen: Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit. In: Giesecke, Hermann (Hrsg.): Freizeit und Konsumerziehung. Göttingen 1971: 105 - 122

Habermas, Jürgen: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt am Main 1973/1977

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1 Frankfurt am Main 1987 (1981)

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2. Frankfurt am Main 1987 (1981)

Habermas, Jürgen: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M. 1984

Habermas, Jürgen: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt am Main 1985

Habermas, Jürgen: Nachmetaphysisches Denken: Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main 1988

Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt a.M. 1990

Habermas, Jürgen: Euro-Krise. Rettet die Würde der Demokratie. Papandreou hält dem zerrissenen Europa den Spiegel vor. Ein Kommentar zu Frank Schirrmachers „Demokratie ist Ramsch“. FAZ 04.11.2011

Häbel, Hannelore: Kommunale Förderung von Jugendarbeit nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz. (1996)

Haenisch, Hans: Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen. Landesinstitut für Schule. Soest 2003

Hafeneger, Benno: Kooperation Jugendverbände - Schule. Einige Anmerkungen zu Vor- und Nachteilen, in: Deutsche Jugend, 2003, Heft 7-8, S. 340-343

Hafeneger, Benno und Schröder, Achim: Jugendarbeit. In: Otto, Hans-Uwe und Thiersch, Hans: Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik. 3. Auflage, München 2005 a: 840 - 850

Hafeneger, Benno: Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit seit 1945. In: Deinet, Ulrich und Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden 2005 b: 510 - 518

Happe, Günther; Sauerbier, Helmut; Maas, Udo: Kinder- und Jugendhilferecht, Loseblattkommentar, Deutscher Gemeindeverlag, Köln (§§ 11-15, 74, 75 SGB III)

Hartnuß, Birger u. Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Reihe: Hand- und Arbeitsbücher (H) 9. Gelsenkirchen und Berlin 2004

Hasenclever, Christa: Zur grundsätzlichen Problematik der Jugendhilfe-Gesetzgebung. In: Jordan, Erwin; Münder, Johannes (Hrsg.): 65 Jahre Reichsjugendwohlfahrtsgesetz. Münster 1987: 13-17

Haug, Wolfgang Fritz: Warenästhetik im Zeitalter des digitalisierten Scheins. In: Candéas, M./Deppe, F. (Hg.): Ein neuer Kapitalismus? Hamburg 2001: 180-206.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften III. In: Werke in 20 Bänden. Karl Markus Michel und Eva Moldenhauer (Hrsg.), Frankfurt am Main 1970, Bd. 10: 221 ff.

Heid, Helmut: Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1988, S. 1–17. In: Bildungsparadoxon. Internetaufruf am 01.08.2011 um 14:40 Uhr

Heidenreich, Matthias: Arbeit und Management in westeuropäischen Kommunikationsgesellschaften. In: Hradil, S.; Immerfall, S (Hrsg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen 1997

Heimann, Eduard.: Soziale Theorie des Kapitalismus (1929) Frankfurt a.M. 1980

Heitmeyer, Wilhelm und Olk, Thomas: Das Individualisierungs-Theorem - Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen. In: Individualisierung von Jugend. Weinheim 1990

Hellfeld, Matthias von; Klönne, Arno: Die betrogene Generation. Jugend im Faschismus. Köln 1985

Hengst, Heinz: Tendenzen der Liquidierung von Kindheit. In: Ders. u.a.: Kindheit als Fiktion, Frankfurt/M. 1981: 11 - 72.

Hengst, Heinz: Medienkindheit heute. In: Aufenanger, S. (Hrsg.): Neue Medien - Neue Pädagogik? Bonn 1991: 19 - 39

Hengst, Heinz: Kinder an die Macht. In: Zeiher, Helga; Büchner, Peter; Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim/München 1996: 117 - 734

Hengst, Heinz / Zeiher, Helga: Kindheit soziologisch. Wiesbaden 2005

Hentig, Hartmut v.: Vorwort. In: Ariès, Philippe.: Geschichte der Kindheit. München 1978: 7 ff

Hentig, Hartmut v. (1991): Die Schule neu denken. Anmerkungen zum Schicksal der Bildungsreform. In: Neue Sammlung 3/91: 436 - 448

Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. München 1993

Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay. Beltz 2004

Hochschild, Arlie R.: Keine Zeit. Opladen 2002

Hoernle, Edwin: Grundfragen der proletarischen Erziehung. Pädagogische und bildungspolitische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Wolfgang Mehnert, Herbert Flach und Hans Lemke. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1983: 105

Hofmeister, Arnd: Zur Kritik des Bildungsbegriffs aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. Diskursanalytische Untersuchungen. Hamburg 1998

Hohgräbe, Matthias: Qualitätsmanagement im Kindergarten – eine empirische Untersuchung mittels Experteninterviews im Raum Hannover. Diplomarbeit. Hannover 2003

Holtappels, Heinz Günter: Ganztagschule und Schulöffnung. Weinheim 1994

Holtappels, Heinz Günter; Klieme, E.; Rauschenbach, Th.; Stecher, L.: Ganztagschule in Deutschland - Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG). Weinheim und München 2007

Homfeldt, Hans Günther: Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, Birger und Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortungen und Forschungsfragen; Reihe: Hand- und Arbeitsbücher (H) 9. Gelsenkirchen und Berlin 2004

Honig, Michael-Sebastian: Kinderpolitik. In: Otto, Hans Uwe und Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. München 2005: 936 - 948

Honisch, Christoph: Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in Ganztagschulen. Für ein neues Bildungsverständnis von Jugendarbeit im Schulkontext - Positionspapier im Vorstand der Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter Niedersachsens und Bremens. Hannover 2003

Honisch, Christoph; Griese, Hartmut; Klemm, Rüdiger: Partizipation in Jugendzentren - Demokratie ist machbar. Hannover 2003, 2004, 2005

Honisch, Christoph: Synopse bekannter Modelle zur Einführung von Ganztagsgrundschulen. In: Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter Niedersachsen und Bremen (AGJÄ). Referat 1. Oldenburg 2010

Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M. 1992

Horkheimer, Max: Egoismus und Freiheitsbewegung. In: Horkheimer, Max (1992): Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze. Frankfurt am Main 1992

Horkheimer, Max und Adorno, W. Theodor: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M. (17. Auflage) 2008

Hornstein, Walter: Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven. In: ZfPäd, 3/71, 1971, S. 287ff.

Hornstein, Walter: Jugend. Strukturwandel im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß. In: Hradil, S. (Hrsg.): Sozialstruktur im Umbruch. Opladen 1985: 336. Zit. bei: Schröder, H.: Jugend und Modernisierung. Weinheim 1995: 27

Hornstein, Walter: Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, Benedikt und Lindner, Werner: Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München 2004

Hornstein, Walter: Wenn Bildung großgeschrieben wird! Jugendarbeit im Zeichen der 1970er Jahre und angesichts der „PISA“-Debatte – zwei historische Konstellationen im Vergleich und Perspektiven für die Zukunft. In: Lindner, Werner: 1964 – 2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. Wiesbaden 2006: 31 - 46

Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 2008: 290 - 305

Humboldt , Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Theorie zur Bildung des Menschen. Darmstadt 1960: 234 - 240

Hunnar-Kreisel, Christine: Kinder. In Coelen Thomas; Otto, Hans-Uwe: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008: 31 - 39

Hunnar-Kreisel, Christine: Jugendliche. In Coelen Thomas; Otto, Hans-Uwe: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008: 40 - 48

Hurrelmann, Klaus: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek 1975

Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim 1986

Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel 1986: 70-81. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn 2008

Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991

Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim 1993

Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München 1995/4. Aufl.

Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim 2002

Hurrelmann, Klaus / Andresen, Sabine / TNS Infratest Sozialforschung: Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.). Frankfurt am Main 2007

Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 2008

Husserl, Edmund: Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Hua 1954

Husserl, Edmund: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie / Edmund Husserl. Hrsg., eingeleitet und mit Reg. vers. von Elisabeth Ströker. 3. Aufl. Hamburg 1996

IZZB-Mittel - Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ mit den Bundesländern 2003 – 2007 Aufruf am 10.11.11:

http://www.ganztagsschulen.org/downloads/Verwaltungsvereinbarung_IZBB.pdf

Jahoda, Marie; Lazarsfeld, Paul; Zeisel, Hans: Die Arbeitslosen von Marienthal. Leipzig 1933

JIM-Studie 2006: Studienreihe JIM (Jugend, Information, (Multi-) Media) wird vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest seit 1998 durchgeführt. Die repräsentative Studie bildet das Medienverhalten der 12- bis 19-Jährigen in Deutschland ab.

JIM – Studie 2009: Studienreihe JIM (Jugend, Information, (Multi-) Media) wird vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest seit 1998 durchgeführt. Die repräsentative Studie bildet das Medienverhalten der 12- bis 19-Jährigen in Deutschland ab.

Jordan, Erwin, Münder, Johannes. (Hrsg.): 65 Jahre Reichsjugendwohlfahrtsgesetz. Münster 1987

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven – Gesellschaftliches Engagement - Politische Orientierungen. 12. Shell Jugendstudie, Opladen 1997

Jurczyk, Karin: Familie - Verschwinden oder Neustrukturierung des Privaten. In: Vorgänge, Nr. 183, H. 3, 2008: 4-15

Jurczyk, Karin: Kommentar zu »Private Kindheit«. In: Kinder in Deutschland (Themenband), Sommer 2009

Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Ungekürzte Ausgabe nach der zweiten, hin und wieder verbesserten Auflage 1787, Voltmedia Paderborn

Kant, Immanuel: Über den Gemeinspruch: das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis: 1793. In: Julius Ebbinghaus (Hrsg.): Immanuel Kant. Frankfurt am Main 1992

Katz, Elihu; Blumler, Jay G.; Gurevitch, Michael: "Utilization of Mass Communication by the Individual", in: "Blumer, Jay G.; Katz, Elihu (Hrsg.): The Uses of Mass Communications" Beverly Hills 1974: 19-34

Keil, Annelie: Jugendpolitik und Bundesjugendplan, München 1969

Kessl, Fabian und Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume. Opladen 2007

Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian: Sozialraum - eine Einführung. Wiesbaden 2007

Keupp, Heiner: Lebensbewältigung im Jugendalter aus der Perspektive Gemeindepsychologie. In: Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Hrsg.): Risiken des Heranwachsens. Weinheim 1990

Klafki, Wolfgang: Schlüsselprobleme als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen Allgemeinbildung. In: Deutsche Schule, 3. Beiheft 1995

Klafki, Wolfgang: *Kategoriale Bildung.* Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: W. Klafki (Hg.): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.* Beltz, Weinheim 1963 (10. A 1975), S. 30. Vgl. auch Klafki 1996: 20 ff.

Klafki, Wolfgang: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik - Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Weinheim 1996

Klammer, Ute: Managerin gesucht. Erwerbstätige Mütter in Europa zwischen Sozialpolitik und sozialer Praxis. S. 336. In : WSI-Mitteilungen, Heft 5/2001: 329 – 336

Klatetzki, Thomas: Sozialisation in Gruppen und Organisationen. In: Hurrelmann, Klaus u.a. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung.* Weinheim und Basel 2008: 351 - 371

Klieme, Eckhard, Artelt, Cordula; Hartig, Johannes u.a. (Hrsg.): Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Waxmann Verlag 2010

Klieme, Eckhard u.a.: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2010. StEG-Konsortium (Hrsg.) 2010 In: www.projektsteg.de, aufgerufen am 31.01.2011

Klingler, Walter; Groebel, Jo: Kinder und Medien 1990. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission. Baden-Baden: 1994

Klönne, Arno: Zur Traditionspflege nicht geeignet. In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Piraten, Swings und junge Garde. Jugendwiderstand im Nationalsozialismus. Bonn 1991: 295 - 310

Klönne, Arno: Jugendliche Opposition im „Dritten Reich“. In: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen 2013, 2. ergänzte Auflage

Kohli, Martin: Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. In: Johannes Berger (Hg.) Die Moderne - Kontinuitäten und Zäsuren. Soziale Welt, Sonderband 4: 183-208. Göttingen 1986

Krafeld, Franz Josef: Geschichte der Jugendarbeit. Weinheim und Basel 1984

Krafeld, Franz Josef: Geschichte der Jugendverbandsarbeit: In: Damm, Diethelm; Eigenbrodt, Jörg; Hafener, Benno (Hrsg.): Jugendverbände in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied 1990: 7 – 19

Krafeld, Franz Josef: Cliquenorientierte Jugendarbeit. Weinheim und München 1992

Krafeld, Franz Josef: Grundsätze einer akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen. In: Scherr, Albert (Hg.): Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen. KT-Verlag, Bielefeld 1992a: 37-45

Krappmann, Lothar und Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Sozialbeziehungen. Weinheim 1995

Krappmann, Lothar: Kinderkultur als Entwicklungsaufgabe. In: Markefka, M. und Nauk, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993: 365 - 376

Kratzer, Nick: Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen. edition sigma, Berlin 2003

Kreher, Thomas und Oehme, Andreas: Arbeit und Ausbildung für Jugendliche im Osten. In: Andresen u. a.: Vereintes Deutschland – geteilte Jugend? Ein politisches Handbuch. Opladen 2003

Kultusministerkonferenz (KMK): Erklärungen und Stellungnahmen der Kultusministerkonferenz. Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland, Konstanzer Beschluss vom 24.10.1997)

Kuwan, Helmut u. a.: Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn 2006: 12.
Aufruf am 17.11.11 um 15:30 Uhr:

http://de.wikipedia.org/wiki/Erwachsenen- und Weiterbildung#cite_note-0

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim und Basel 2005

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2012:

<http://www.lpb-bw.de/pisa.html>

Lange, Andreas und Theunert, Helga: Populärkulturen und Medien als Sozialisationsagenturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. H. 3, 2008: 231-242.

Lash, Scott und Urry, John: Die globale Kulturindustrie. Die politische Ökonomie der Zeichen im Raum. Frankfurt a.M. 2000

Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bildung ist mehr als Schule (gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des 11. Kinder- und Jugendberichts und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. In: Jugendamt 2002 (H. 7): 289-291

Lenz, Karl: Soziologie der Zweierbeziehung. Opladen 2003

Lenzen, Dieter: Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1, 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2007

Lenzen, Dieter: Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2, 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2007

Lessing, Hellmut; Liebel, Manfred: Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit. München 1975

Levi, Giovanni und Schmitt, Jean-Claude (Hrsg.): Geschichte der Jugend: Von der Antike bis zum Absolutismus. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1995

Levi, Giovanni und Schmitt, Jean-Claude (Hrsg.): Geschichte der Jugend: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Bd. 2. Frankfurt a. M. 1995

Liebau, Eckart: Pädagogik in der Kulturgesellschaft. In: Neue Sammlung, Heft 4/1990

Liebau, Eckart: Das Generationenverhältnis. Weinheim und München 1997

Liebau, Eckart: Jugendhilfe, Bildung, Teilhabe. Bildung als Teilhabefähigkeit. In: Münchmeier, Richard u. a. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Leske und Budrich, Opladen 2002, S. 19 bis 31

Liebold, Renate und Tinczek, Rainer: Qualitative Methoden der Organisationsforschung – Experteninterview (im Internet, zitiert nach Hohgräbe 2003)

Lessing, Hellmut: Lebenszeichen Jugend. Kultur, Beziehung und Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim und München 1986

Lindner, Bernd: Jugend und Freizeitmedien. In: Friedrich, Wilhelm; Giese, Hartmut (Hrsg.:.) Jugend und Jugendforschung in der DDR. Opladen 1991: 99 - 115

Lindner, Werner; Freund, T.: Der Prävention vorbeugen? In: Deutsche Jugend 2001, Nr.5: 212 - 220. Unter www.risflecting.at/pdf/w_lindnert_fsud_d_praev_vor.pdf am 20.07.2011 aufgerufen.

Lindner, Werner u.a.: Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen 2003

Lindner, Werner: 1964 – 2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. Wiesbaden 2006

Lindner, Werner: Wenn Kinder- und Jugendarbeit in Schule hinein-, auf- oder untergeht. Reflexionen zu Ambitionen, Chancen und Risiken einer sozialpädagogisch verantwortbaren Entwicklungsoption. In: Deutsche Jugend, 57.Jg., H4, 2009: 160 - 168

Lobermeier, Olaf: Lernen und Unterstützen, In. Institut für Fort- und Weiterbildung Sozialer Berufe e.V. Schriftenreihe Band X. Braunschweig 2003

Ludwig, H.: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. I und II. – Köln/Weimar/Wien 1993

Lukesch, Helmut: Inzidentelles oder systemisches Lernen durch das Fernsehen? Fernsehnutzung und politisches Wissen bei Kindern und Jugendlichen in Ost und West. Report Psychologie 45, 1991: 14 - 21

Lukesch, Helmut; Bauer, C.; Eisenhauer, R.; Schneider, I.: Das Weltbild des Fernsehens. Eine Untersuchung der Sendungsangebote öffentlich-rechtlicher Sender in Deutschland. Bd. 1: Ergebnisse der Inhaltsanalyse zum Weltbild Fernsehen (Zusam-

menfassung). Expertise über die Gewaltwirkungen des Fernsehens und von Computerspielen. Medienforschung Band 12/1. Regensburg 2004

Lukesch, Helmut: Sozialisation durch Massenmedien. In: Hurrelmann; Grundmann; Walper 2008: 384-395.

Mack, Wolfgang: Bildungslandschaften. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008: 741-749

Mansel, Jürgen; Griese, Hartmut M.; Scherr, Albert (Hrsg.): Theoriedefizite in der Jugendforschung. Weinheim 2003

Martin Luther: Sonstige Texte - Von der Freiheit eines Christenmenschen. In: Spiegel-online: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/270/6>

Martin Luther (a): Sonstige Texte - Von der Freiheit eines Christenmenschen. In: http://www.projektwerkstatt.de/religion/luther/luther_bauern.html

Marx, Karl: Ökonomisch-Philosophische Manuskripte (1844). In: Landshut, Sigfried (Hrsg.): Die Frühschriften. Stuttgart Kröner 2004

Marx, Karl und Engels, Friedrich: Werke in 43 Bänden. Berlin 1956 ff. (MEW 1-43)

Marx, Karl und Engels, Friedrich: Manifest der kommunistischen Partei, 1848. In: Reclam Universal-Bibliothek Band 6. Leipzig 1971

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel 2003

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel 2002

Mead, Georg Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Suhrkamp-Verlag, Frankfurt am Main 1973

Medick, Hans: Spinnstuben auf dem Dorf. In Huck, G. (Hrsg.) Sozialgeschichte der Freizeit. Wuppertal 1980: 19 - 50

Mennicke, C.: Die sozialen Berufe. In: Gablantz v.d., O.; Mennicke, C. (Hrsg.): Deutsche Berufskunde. Leipzig 1930

Menz, Simone: Leben im generationalen Konsens? Familiäre Bewältigungs- und Normalisierungsstrategien im Übergang in die Arbeit. In: Stauber, B. und Pohl, A. und Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim und München 2007: 155-176.

Menz, Simone: Übergänge und Familie. Weinheim und München 2009

Meuser, Michael und Nagel, Ulrike: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz/ Kraimer (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methode, Analysen. Opladen 1991

Meuser, Michael: Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden 2006

Miehle-Fregin, Pchalek, Andreas: Stand der Kooperationspraxis von Jugendhilfe und Schule in Deutschland – ein systematischer Überblick. In: Hartnuß, Birger u. Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Reihe: Hand- und Arbeitsbücher (H) 9. Gelsenkirchen und Berlin 2004: 615 - 629

Mollenhauer, Klaus: Nachdenken über Erziehung - Schwierigkeiten mit der Moderne. In: Grossenbacher, Silvia; Herzog, Walter; Hochstrasser, Franz; Rüegegger, Ruedi (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft, Bern, Stuttgart, Wien 1997: 15-39.

Morris, Charles W.: Einleitung. Georg Herbert Mead als Sozialpsychologe und Sozialphilosoph. 1934. In: Mead, G. H.(1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Suhrkamp-Verlag, Frankfurt am Main 1973

Müller, C. Wolfgang; Kentler, Helmut, Mollenhauer, Klaus, Giesecke, Hermann: Was ist Jugendarbeit. München 1964, 5. Aufl.

Müller, Burkhard: Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? in: Deutsche Jugend, Heft 7 - 8/1993, S. 310 - 319

Müller, Burkhard: Integration der konzeptionellen Ansätze: Zum Verhältnis von Konzepten und Theorie der Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker Benedikt (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2005: 268 - 275

Müller, Burkhard; Schmidt, Susanne; Schulz, Marc: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg im Breisgau 2008

Münder, Johannes u. a.: Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum Kinder- und Jugendhilfegesetz. Münster 1999

Münchmeier, Richard: Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel der Jugendarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/1992: 369 - 384

Münchmeier, Richard: Die Vergesellschaftung von Wertgemeinschaften. Zum Wandel der Jugendverbände in der Nachkriegs-Bundesrepublik. In: Rauschenbach, Thomas; Sachße, Christoph; Olk, Thomas (Hrsg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Suhrkamp 1995: 201 - 227

Münchmeier, Richard: Lebensphase Jugend. In: Hafener B.: (Hrsg.): Handbuch politische Jugendbildung. Schwalbach 1997

Münchmeier, Richard: Jugend. In: Otto, Hans-Uwe und Thiersch, Hans: Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik. 3. Auflage München 2005: 816-830

Nagel, Bernhard: Das Rechtssystem in der Weiterbildung. In: Krug, Nuissl (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. Köln März 2007, Abschnitt 1: 3. Aufruf am 17.11.11 um 15:30 Uhr

http://de.wikipedia.org/wiki/Erwachsenen- und Weiterbildung#cite_note-0

Naudascher, Brigitte: Freizeit in öffentlicher Hand. Behördliche Jugendpflege in Deutschland von 1900 – 1980. Düsseldorf 1990

Nave-Herz, Rosemarie: Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt 1994

Negt, Oskar: Arbeit und menschliche Würde. Göttingen 2002

Negt, Oskar: Theorie und Praxis: Jürgen Habermas zum 80. Blätter für deutsche und internationale Politik. 6/2009: 40 - 42

Neidhardt, Friedhelm: Die Familie in Deutschland. Gesellschaftliche Stellung, Struktur und Funktion. Opladen 1975

Neukom, Martin: <http://www.jungegruene.ch/news/mm-retten-menschen-nicht-banken> - aufgerufen am 24.11.2011 um 20:32 Uhr

Niedersächsisches Kultusministerium: Erlass zur Zusammenarbeit zwischen Schule, Jugendamt und freien Trägern der Jugendhilfe, Runderlass vom 25. Januar 1994. Und: Die Arbeit in der öffentlichen Ganztagschule RdErl. d. MK v. 16.3.2004 - 201 - 81 005 (SVBl. Nr.5/2004 S.219) - VORIS 22410. Hannover 2004

Nörber, Martin: Neue Aufgaben erfordern neue Kooperationsbündnisse. Kooperationsmodelle in der Jugendhilfe. In: Unsere Jugend. H. 2 1996: 53-61

Nörber, Martin: Pisa und die Jugend(bildung)sarbeit. In: Deutsche Jugend, Heft 7/8. Weinheim 2002, S. 306-312.

Nörber, Martin: Jugendarbeit und (Ganztags-)Schule In: Werner Lindner (Hrsg.): 1964 – 2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. Wiesbaden 2006: 207 - 220

Nötzel, Thomas: Emanzipation. In: Prechtel, Peter; Burkard, Franz-Peter (Hrsg.): Metzlers Philosophielexikon. Stuttgart und Weimar, 2. Aufl.1999: 129

Nohl, Hermann: Die Ausbildung der Sozialpädagogik durch die Universität. In: Furck, C.-L. u.a. (Hrsg.): Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Vorträge und Aufsätze von Hermann Nohl. Weinheim 1965: 71 - 76

Oelerich, Gertrud: Jugendhilfe und Schule: Zur Systematisierung der Debatte: In: Flösser, G. u.a. (Hrsg.): Schule und Jugendhilfe. Opladen 1996: 222-237

Offe; Claus: Interview zur Arbeitsgesellschaft. In: Pongs, Armin: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Bd. 2, München 2000

Ogburn, William Fielding: Die Ursachen für die Veränderung der Familie. In: Ogburn, W. F. (Hrsg.): Kultur und Sozialer Wandel. Neuwied 1996: 232 - 252

Olk, Thomas: Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19. Beiheft. Weinheim und Basel 1985

Olk, Thomas; Bathke, Gustav-Wilhelm; Hartnuß, Birger: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexion zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München 2000

Olk, Thomas: Bürgerschaftliches Engagement. Eckpunkte einer Politik der Unterstützung freiwilliger und gemeinwohlorientierter Aktivitäten in Staat und Gesellschaft. In: Neue Praxis 3/4/2003: 306-324

Olk, Thomas: Jugendhilfe und Ganztagsbildung. In. neue Praxis (34.Jahrg.), Heft 6/2004: 5

Olk, Thomas: Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) u.a.: Materialien zum zwölften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 4. München 2005: 9 - 100

Opaschowski, Horst W.: Freizeitpädagogik. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd.1, 8. Aufl., Reinbek 2006: 656 - 674

Opaschowski, Horst W.; Pries, Michael: Freie Zeit, Muße und Geselligkeit. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008: 422 – 431

Ott, Friederike: Firmen klagen über Gammel-Azubis. Spiegel-Online, Aufruf am 18.01.12 um 14.30 Uhr: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/0,1518,681554,00>

Otto, Hans-Uwe und Thiersch, Hans.: Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik. 3. Auflage München 2005a

Otto, Hans-Uwe: Aufruf für einen Bildungspakt zwischen Jugendhilfe und Schule „Soziale Gerechtigkeit als Bildungsgerechtigkeit“. Bielefeld 2005b

Overwien, Bernd: Informelles Lernen - zum Stand der Internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken; Sass, Erich: Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München 2006

Parsons, Talcott: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. (Erstveröffentlichung in engl. Sprache 1959.) In: Talcott Parsons: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a. M. 1968: 161 - 193

Parsons, Talcott: Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied 1964

Pauli, Bettina: Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Schwalbach TB 2006

Petersen, Kerstin: Partizipation. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M.: Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München 2002

Plessner, Helmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin 1928

Plessner, Helmuth: Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen. Das Lächeln. Anthropologie der Sinne. Frankfurt 1970

Pogundke, A.: Eine Chance für Jugendverbände. In: Gotschlich, Helga u.a. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche aus der DDR. Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Berlin 1991: 209 - 220

Pongratz, Hans J., Voß, Günter: Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. edition sigma, Berlin 2003

Pongs, Armin: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Bd. 2, München 2000

Pongs, Armin: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Bd. 1, München 2007

Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a.M. 1983

Postman, Neil: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie Frankfurt a.M. 1985

Precht, Peter; Burkard, Franz-Peter (Hrsg.): Metzlers Philosophielexikon. Stuttgart und Weimar 1999, 2. Aufl.

Prüß, Franz; Bettmer, Franz: Schule und Jugendhilfe. Neue Kooperationschancen im Osten? In: Flösser, G.; Otto, H.-U.; Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Opladen 1996

punktum: Sieben persönliche Gedanken zum Thema: Schule und Jugendverbände. Heft 1/2003. Klett-Cotta

Raasch, Sibylle: In den Brüchen der Zeit. Vorwort. In: Henning, D. u. a. (Hrsg.): Brüche der Zeit. Veränderungen gesellschaftlicher Zeitstrukturen und Geschlechterfrage. Hamburg 1998

Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken, Züchner, Ivo (Hrsg.): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserung, Impuls, Perspektiven. Münster 2002 b: 109 - 132

Rauschenbach, Thomas; Düx; Wiebken; Sass, Erich (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit - Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim und München 2003

Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans Rudolf; Lingenauber, Sabine; Mack, Wolfgang; Schilling, Matthias; Schneider, Kornelia; Züchner, Ivo: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und Informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter, BMBF (Hrsg.), Berlin 2004

Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken; Sass, Erich: Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München 2006

Reichsgesetzblatt 1939/Nr. 66, Berlin, vom 6. 4. 1939. In: Bundesarchiv Koblenz R 36/2012. <http://www.dhm.de/lemo/html/dokumente/hjdienst/index.html>

Reichsministerium des Inneren (Hrsg.): Notprogramm für die Jugendwohlfahrt. Berlin 1932

Reutlinger, Christian: Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters. Opladen 2003

Reutlinger, Christian: Region, Regionalisierung, Regionalität. In: Arnold, Helmut/Lempp, Theresa (Hrsg.): Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung. Praxisansätze zur Kompetenzförderung junger Erwachsener und Perspektiven für die Regionalentwicklung. Weinheim und München 2008: 61-82

Reutlinger, Christian: Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. URL: <http://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php>, Datum des Zugriffs: 02.01.2011

Richter, Helmut: Sozialpädagogik - Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen - Institutionen - Perspektiven der Jugendbildung, Frankfurt a. M. 1998

Rinderspacher, Juergen P.: Gesellschaft ohne Zeit. Frankfurt a. M. 1985

Röll, Franz-Josef: Mythen und Symbole in populären Medien. Frankfurt a. M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik 1998

Röll, Franz-Josef: Mediengesellschaft: Vereinzelung oder neue Formen der Gemeinschaftsbildung?. In: Thomas Rauschenbach; Wiebken Düx; Erich Sass (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit - Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim und München 2003a:119-136

Röll, Franz-Josef: Der Einfluss der Medien. In: Hessische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Polis 37, Wiesbaden, 2003b

Rössner, Lutz: Offene Jugendbildung. München 1967

Rolff, Hans-Günter; Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. 5. Aufl., Weinheim und Basel 1997

Rose, Lotte: Geschlechtsidentität entwickeln. In: Deinet/Sturzenhecker: Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2005: 151 ff

Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.); Olk, Tomas; Beutel, Silvia-Iris; Merchel, Joachim; Füssel, Hans-Peter; Münder, Johannes: Materialien zum zwölften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 4. München 2005

Sartre, Jean-Paul: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. In neuer Übersetzung. Reinbek 1993

Schefold, Werner: Schülersein. In: Böhnisch, L.; Münchmeier, R.: Wozu Jugendarbeit? Weinheim und München 1987

Schefold, Werner: Das Projekt Sozialpädagogik. Habilitationsschrift (unveröff.). Tübingen 1993. In: Böhnisch, Lenz und Schröder 2009:19

Scheler, Max: Die Stellung des Menschen im Kosmos. Darmstadt 1928

Schellhorn, Walter und Wienand, Manfred: Das Kinder- und Jugendhilfegesetz. Neuwied 1991

Scherr, Albert: Soziale Identitäten Jugendlicher. Opladen 1995

Scherr, Albert: Subjektorientierte Jugendarbeit. Weinheim, 1997 Open-Access-Ausgabe des 1997 im Juventa-Verlag erschienen, seit 2010 vergriffenen, Buches.

Scherr, Albert: Reflexionen. Konzeptentwicklung – eine unverzichtbare Grundlage professioneller Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich und Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Konzepte entwickeln. Weinheim/München 1996: 197 – 210

Scherr, Albert; Thole, Werner: Jugendarbeit im Umbruch. Stand, Problemlagen und zukünftige Aufgaben. In: Kiesel, D./Scherr, A./Thole, W. (Hrsg.) : Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach, 1998, S. 9-35

Scherr, Albert: Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit: Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto, Ursula Rabe-Kleberg (Hrsg. im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen 2002, S. 93–106

Scherr, Albert: Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafenegger, B./Henkenberg, P./Scherr, A. (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Arbeitsfelder. Schwalbach 2002 a, S. 26-44

Scherr, Albert: Migration. Das Ende der Marginalisierung. In: Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken; Züchner, Ivo (Hrsg.): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserung, Impuls, Perspektiven. Münster 2002 b: 109 - 132

Scherr, Albert: Subjektorientierung – eine Antwort auf die Identitätsdiffusion der Jugendarbeit. In: Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken; Sass, Erich (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim und München 2003: 139 - 152

Scherr, Albert: Gesellschaftspolitische Bildung - Kernaufgabe oder Zusatzleistung der Jugendarbeit? In: Otto, Hans-Uwe, Rauschenbach, Thomas: Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2008

Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. München und Wien 2005

Seiffert, Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie. Bd.1, München 2003, 13. Aufl.

Schulze, Theodor: Schule im Widerspruch. München 1980

Shell - Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006: Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer. (2006)

Simmel, Georg: Soziologie. Leipzig 1908 (Dunker/Humblot)

Spengler, Peter: Jugendfreizeit zwischen Kommerz und Pädagogik. Weinheim 1994

Stauber, Barbara und Walther, Andreas (Hrsg.): Junge Erwachsene. In: Schröer, Wolfgang u.a. (Hrsg.): a.a.O.: 113-147

Schröer, Wolfgang; Struck, Norbert; Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim 2002

Schröer, Wolfgang: Befreiung aus dem Moratorium. Zur Entgrenzung von Jugend. In: Lenz, Karl u.a.: Entgrenzte Lebensbewältigung. Weinheim und München 2004

Schröer, Wolfgang: Bildung und Lebensbewältigung. In: Lindner, Werner: 1964 – 204: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. Wiesbaden 2006: 193 bis 202

Schröder, Achim: Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Juventa 2004

Schröder, Silke; Simon, Titus: Entwicklung und Wandel Offener Jugendarbeit in den neuen Bundesländern. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden 2005: 519 – 527

Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. Konstanz 2003

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Handbuch Qualitätsmanagement der Berliner Jugendfreizeitstätten. Berlin 2007

Simon, Herbert A. (1983): Alternative visions of rationality. In: H. A. Arkes & K. R. Hammond (Hrsg.) (1983): Judgment and decision making. An interdisciplinary reader. Cambridge 1986

Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München 2010

Spieler, K.: Berufliche Integration von KulturarbeiterInnen und KulturpädagogInnen. In: BKJ (Hrsg.): Woher – Wohin? Remscheid 1993

Spengler, Peter: Jugendfreizeit zwischen Kommerz und Pädagogik. Weinheim 1994

Statista: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1239/umfrage/aktuelle-arbeitslosenquote-in-deutschland-monatsdurchschnittswerte/> aufgerufen am 03.01.2013 a um 13:16 Uhr

Statis-

ta: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/> aufgerufen am 03.01.2013 b um 13:20 Uhr

Sting, Stephan: Bildung. In: Schröder, Wolfgang; Struck, Norbert; Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim 2002: 377 – 392

Sozialgesetzbuch Aches Buch Kinder- und Jugendhilfe: In der Fassung des Gesetzes zur Einordnung des Sozialhilferechts in das Sozialgesetzbuch vom 27. Dezember 2003 (BGBl. I S. 3022)

Statistisches Bundesamt: Zahl der Ehescheidungen 2001 vom 27. August 2002

Statistisches Bundesamt: Geburten in Deutschland, 2007

Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung Nr. 251 vom 08.07.2009

Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung Nr. 451 vom 25.11.2009

Sturzenhecker, Benedikt: Jugendarbeit ist außerschulische Bildung, in: Deutsche Jugend, Heft 7-8. 2003: 300-307

Sturzenhecker, Benedikt: Partizipation in der Offenen Jugendarbeit (Theorietext plus Methodenanhang). In: BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Kiste - Bausteine für die Kinder- und Jugendbeteiligung. Entwicklung und Wissenschaftliche Leitung: Prof. W. Stange, FH Lüneburg – Forschungsstelle Kinderpolitik. Vertrieb: Infostelle Kinderpolitik des Deutschen Kinderhilfswerkes, Berlin 2003

Sturzenhecker, Benedikt: Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Mitteilungen LJA WL 153/2003: 47 bis 61

Sturzenhecker, Benedikt: Pädagogische Konventionen in der offenen Jugendarbeit. In: Bezirksregierung Hannover, Nds. LJA (Hrsg.): 13. Forum Jugendarbeit Braunlage/Hohegeiß. Dokumentation. Hannover 2004

Sturzenhecker, Benedikt und Lindner, Werner: Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München 2004

Sturzenhecker, Benedikt: „Wir machen Ihnen ein Angebot, was sie ablehnen können“ Strukturbedingungen der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. In: Lindner, Werner: 1964 – 2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. Wiesbaden 2006: 179 - 192

Swoboda, Herbert: Wir werden Dir helfen. In: päd extra. Heft 22, 1974: 6 – 12

Terhart, Ewald: Gute Lehrer – Schlechte Lehrer. In: Schwarz, B.; Prange, K. (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Weinheim 1997

Theunert, Helga (Hrsg.): Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. KoPäd Verlag, München 2005: 193 – 205

Thiersch, Hans: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 2. Auflage, Weinheim 1995

Thiersch, Hans: Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der sozialen Arbeit. Weinheim 1993

Thiersch, Hans und Grundwald: Lebenswelt und Dienstleistung. In: Thiersch 2002: Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim, München 2002: 127-153

Thiersch, Hans: Leben lernen, in: Unsere Jugend, 2004, Heft 5: 206-217

Thole, Werner: Kinder- und Jugendarbeit: Freizeitzentren, Jugendbildungsstätten, Aktions- und Erholungsräume. In: Krüger, H-H./ Rauschenbach, T. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995: 107 – 123

Thole, Werner: Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim und München 2000

Thole, Werner: Kinder- und Jugendarbeit beobachten – Ein sozialpädagogisches Handlungsfeld im Visier der Forschung – ein Report 2001. In: Internetrecherche, Zugriff 2004.

Thoma, Günter: Jugendarbeitslosigkeit bekämpfen - aber wie? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 6-7 2003: 40-46

Tillmann, Angela: Identitätsspielraum Internet. Weinheim und München 2008

Tillmann, Klaus-Jürgen: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. FaM 1976

Tillmann, Klaus-Jürgen: Schulwesen. In: Otto, H.-U.; Thiersch, Hans: Handbuch Sozialarbeit - Sozialpädagogik. München 2005

Trotha, Trutz von: Zur Entstehung von Jugend. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34. Jahrgang 1982: 254-277

Tully, Claus: Mensch - Maschine - Magabyte. Opladen 2003

Ulich, Klaus: Beruf Lehrer/in. Weinheim 1996

Volksliederarchiv: Aufruf am 3.07.2011:

<http://www.volksliederarchiv.de/text2794.html>

Voltaire, Francois:

<http://teacher.eduhi.at/sigi/html/Begriffsgeschichte.html#aufklärung>

Walther, Andreas und Stauber, Barbara: Junge Erwachsene. In: Schröder, W., Struck, Norbert und Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München 2002: 113 - 146

Wachholz, Michael: Entgrenzung der Geschichte. Heidelberg 2005

Werlen, Benno: Sozialgeographie. Eine Einführung. Bern; Stuttgart; Wien 2000

Werlen, Benno und Reutlinger, Christian: Sozialgeographie. In: Kessler, Fabian; Reutlinger, Christian; Maurer, Susanne; Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden 2005: 49-65

Widmann, Arno: Liebe, Respekt, Stolz und Ehre. Der Philosoph Axel Honneth über die Bedeutung der Anerkennung. Interview, In: FR am 11. Januar 2010

Winnicott, Donald W.: Familie und individuelle Entwicklung. FaM 1984

Winnicott, Donald W.: Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz. Stuttgart 1988

Wiesner, R. u.a. (Hrsg.): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. München 1995

Wolff, Stephan: Kompetente Achtsamkeit. Neue Praxis 34 (2004): 487- 491

Witting, Walther: Grundschule von acht bis vier. Eine empirische Vergleichsuntersuchung. Dortmund 1997

Zeiger, Helga: Über den Umgang mit der Zeit bei Kindern. In: Fölling-Albers, M. (Hrsg.) Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. Frankfurt a.M. 1989

Zeiger, Helga: Zeitbalancen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Das Parlament, B 31-32, 2004: 3 - 6

Zickgraf, Peer: Rheinlandpfalz oder die Schule der Ganztagsbildung. In www.ganztagsschulen.org/3016.php. (2005). Aufgerufen am 16.02.2011

Zilch, Dorle: Die FDJ – Mitgliederzahlen und Strukturen. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend 1992. Opladen 1992: 61 - 80

Zinnecker, Jürgen: Projektgruppe Jugendbüro: Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung. München 1975

Zinnecker, Jürgen: Projektgruppe Jugendbüro: Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. Zur Lebenswelt von Hauptschülern. München 1977

Zinnecker, Jürgen: Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. In: Behnken, I. (Hrsg.): Stadtgesellschaft im Prozeß der Zivilisation, Opladen 1990: 142 – 162

Zinnecker, Jürgen: Metamorphosen im Zeitraffer. Jungsein in der Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Levi und Schmidt a.a.O.: 460 - 505

Verzeichnis der Internetaufrufe

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK):

Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2004, Heft 115. Aufruf am 17.11.11 um 18.47 Uhr:

<http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf>

Bundesjugendring: Eigenständige Jugendpolitik – Einschätzung des DBJR. Berlin

2011. Aufruf am 22.04.12 um 17.47 Uhr:

<http://www.dbjr.de/nationale-jugendpolitik/eigenstaendige-jugendpolitik.html>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Entwicklung

einer Eigenständigen Jugendpolitik. Berlin 2012. Aufruf am 22.04.12 um 16.45 Uhr:

<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/eigenstaendige-jugendpolitik.html>

Crouch, Colin: Das lange Leben des Neoliberalismus. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 11/2011: 49-62. Aufruf am 26.11.11 um 19.36 Uhr:

<http://www.blaetter.de/archiv/jahrgaenge/2011/november/das-lange-leben-des-neoliberalismus>

Der Westen: Mehr offene Stellen als Bewerber auf Ausbildungsmarkt, Aufruf am

18.01.2012 um 15.20 Uhr: [http://www.derwesten.de/wirtschaft/mehr-offene-stellen-als-](http://www.derwesten.de/wirtschaft/mehr-offene-stellen-als-bewerber-auf-ausbildungsmarkt-id5015795)

[bewerber-auf-ausbildungsmarkt-id5015795](http://www.derwesten.de/wirtschaft/mehr-offene-stellen-als-bewerber-auf-ausbildungsmarkt-id5015795)

Destatis:

https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/01/PD12_022_225.html, aufgerufen am 03.01.13 um 12:25 Uhr

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970. Aufruf am 17.11.11 um 15:30 Uhr:

http://de.wikipedia.org/wiki/Erwachsenen-_und_Weiterbildung#cite_note-0

F.sbzo.de (Schulbuchzentrum Online): <http://f.sbzo.de/onlneanhaenge/files/978-3-507-36066-2-1-l.pdf>

Fingerle, Karlheinz: Von Parsons bis Fend. Strukturell-funktionale Schultheorien. (Universität Kassel) 2008. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. Braunschweig. 37. Jahrgang, Heft 9 (September 1985), Seiten 416 – 42. In: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2008022020428/1/FingerleSchultheorien.pdf>. Zugriff am 24.06.2011

Gal. 3: 26-28 und Gal. 5: 1:Brief an die Galater. Internetaufruf am 02.08.11 um 16:37 Uhr: <http://www.biblegateway.com>

Glutz, Peter: Digitaler Kapitalismus. http://www.chip.de/artikel/Peter-Glutz_-_Zukunftsszenario_12810082.html. Aufgerufen am 07.07.12, aufgerufen am 07.07.12 um 12:26 Uhr.

IZZB-Mittel - Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ mit den Bundesländern 2003 – 2007. Aufruf am 10.11.11:
http://www.ganztagsschulen.org/downloads/Verwaltungsvereinbarung_IZBB.pdf

Kuwan, Helmut u. a.: Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn 2006: 12. Aufruf am 17.11.11 um 15:30 Uhr:
http://de.wikipedia.org/wiki/Erwachsenen-_und_Weiterbildung#cite_note-0

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2012:
<http://www.lpb-bw.de/pisa.html>

Lindner, Werner; Freund, T.: Der Prävention vorbeugen? In: Deutsche Jugend, 2001, Nr.5: 212 - 220. Unter www.risflecting.at/pdf/w_lindnert_fsud_d_praev_vor.pdf am 20. 07.2011 aufgerufen.

Martin Luther: Sonstige Texte - Von der Freiheit eines Christenmenschen. In: Spiegel-online: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/270/6>

Martin Luther (a): Sonstige Texte - Von der Freiheit eines Christenmenschen. In: http://www.projektwerkstatt.de/religion/luther/luther_bauern.html

Nagel, Bernhard: Das Rechtssystem in der Weiterbildung. In: Krug, Nussli (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. Köln März 2007, Abschnitt 1: 3. Aufruf am 17.11.11 um 15:30 Uhr

http://de.wikipedia.org/wiki/Erwachsenen- und Weiterbildung#cite_note-0

Neukom, Martin: <http://www.jungegruene.ch/news/mm-retten-menschen-nicht-banken> - aufgerufen am 24.11.2011 um 20.32 Uhr

Ott, Friederike: Firmen klagen über Gammel-Azubis. Spiegel-Online, Aufruf am 18.01.12 um 14.30 Uhr: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/0,1518,681554,00>

Reichsgesetzblatt 1939/Nr. 66, Berlin, vom 6. 4. 1939. In: Bundesarchiv Koblenz R 36/2012. <http://www.dhm.de/lemo/html/dokumente/hjdienst/index.html>

Reutlinger, Christian: Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. URL: <http://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php>

Datum des Zugriffs: 02.01.2013

Statista: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1239/umfrage/aktuelle-arbeitslosenquote-in-deutschland-monatsdurchschnittswerte/> aufgerufen am 03.01.2013 a um 13:16 Uhr

Statista:

<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/> aufgerufen am 03.01.2013 b um 13:20 Uhr

Volksliederarchiv: Aufruf am 3.07.2011:

<http://www.volksliederarchiv.de/text2794.html>

Voltaire, Francois:

<http://teacher.eduhi.at/sigi/html/Begriffsgeschichte.html#aufklaerung>

Zickgraf, Peer: Rheinlandpfalz oder die Schule der Ganztagsbildung. In www.ganztagsschulen.org/3016.php. (2005). Aufgerufen am 16.02.2011

Verzeichnis der Übersichten

| | |
|--|-----|
| Übersicht 1: Entgrenzung und biografische Handlungsfähigkeit..... | 59 |
| Übersicht 2: Aneignungskulturen im entgrenzten Raum- und Zeitbezug..... | 61 |
| Übersicht 3: Koordinatensystem der Sozialisation der Ersten Moderne..... | 80 |
| Übersicht 4: Sozialisation von der Industriegesellschaft der Moderne zur Sozialisation der Zweiten Moderne..... | 82 |
| Übersicht 5: Denkfigur Sozialisation und Bewältigung..... | 88 |
| Übersicht 6: Gegenüberstellung der Funktionen von Theorie und Konzeption..... | 155 |
| Übersicht 7: Bezugnahme und Affinität der Orientierungen in der Kinder- und Jugendarbeit untereinander..... | 174 |
| Übersicht 8: Systematik zu Kern- und Bildungskategorien, Dimensionen professionellen Handelns und Praxis der Kinder- und Jugendarbeit im sozialisatorischen und gesellschaftlichen Kontext..... | 175 |
| Übersicht 9: Bildungsbegriff in der Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsorientiertes Praxisfeld..... | 212 |
| Übersicht 10: Gegenüberstellungen Bildungsvorstellungen der Ersten und Zweiten Moderne | 224 |
| Übersicht 11: Sozialisation in der Kinder- und Jugendarbeit als gruppenbezogener Kontext..... | 245 |
| Übersicht 12: Unterscheidung von Schule und Jugendarbeit nach einem Differenzansatz..... | 253 |

| | |
|---|-----|
| Übersicht 13: Unterscheidung von Jugendarbeit und Schule anhand gesellschafts- und bildungstheoretischer Kategorien..... | 253 |
| Übersicht 14: Forschungsdesign..... | 257 |
| Übersicht 15: Fokusbildung..... | 258 |
| Übersicht 16: Materialreduzierung durch Zusammenfassungen..... | 272 |
| Übersicht 17: Charakteristika der interviewten Personen..... | 274 |
| Übersicht 18: Untersuchte Schultypen im Überblick..... | 277 |
| Übersicht 19: Auszüge aus den Anträgen zur Einrichtung von Ganztagschulen verschiedener Schultypen in Niedersachsen..... | 297 |
| Übersicht 20: Austauschbeziehungen und Mediatisierung | 400 |
| Übersicht 21: Funktionsschema des Zusammenhanges von Schule und Gesellschaft..... | 407 |
| Übersicht 22: Kolonialisierung der Kinder- und Jugendarbeit durch die Epochen seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts..... | 412 |
| Übersicht 23: Kolonialisierungstheorem nach Jürgen Habermas..... | 420 |
| Übersicht 24: Kolonialisierungstheorem und seine Projektion auf das Verhältnis von Kinder- und Jugendarbeit..... | 445 |
| Übersicht 25: Vollformat Kinder- und Jugendbildung erodiert zu einem Halbformat..... | 446 |

Verzeichnis der Anlagen

| | | |
|------------|--|-----|
| Anlage 1 | Anschreiben..... | 514 |
| Anlage 2 | E-Mail - Interviewleitfaden..... | 516 |
| Anlage 3 | Antwortbögen, Beispiele je Personengruppe..... | 518 |
| Anlage 3.1 | Verwaltung, LJ-Ämter, freiberufliche Experten..... | 518 |
| Anlage 3.2 | Praxisebene..... | 521 |
| Anlage 3.3 | Forschung und Lehre..... | 525 |
| Anlage 4 | Schulkonzeptionen..... | 530 |
| Anlage 4.1 | Beispiel Hauptschule..... | 530 |
| Anlage 4.2 | Beispiel Realschule..... | 535 |
| Anlage 4.3 | Beispiel Gymnasium..... | 539 |
| Anlage 5 | Die Arbeit in der öffentlichen Ganztagschule. RdErl. Mk v. 16.3.2004..... | 545 |

UNIVERSITÄT HANNOVER
Institut für Soziologie und Sozialpsychologie
Prof. Dr. habil. Hartmut M. Griese, M.A.

Universität Hannover FB Erziehungswissenschaften Bismarckstr. 2 30173 Hannover

e-mail: Griese@erz.uni-hannover.de
Fax/Uni: 0511-7628555
Tel/Fax/privat: 0511-8448043
Handy: 01731822483

Verteiler
Erstunterzeichnerinnen und Erstunterzeichner des
„Aufrufs für einen Bildungspakt zwischen
Jugendhilfe und Schule“

Bearbeiter/Doktorand: Christoph Honisch
e-mail: christoph.honisch@freenet.de
Handy: 0171 5332907

Hannover, den

e-mail - Befragung:

Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zur Ganztagschule - Auswirkungen und Zukunftsfähigkeit

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Einführung der Ganztagschule bleibt nicht ohne Folgen für die Kinder- und Jugendhilfe. Im Rahmen der Studie „Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zur Ganztagschule“ untersuchen wir

- die Auswirkungen der Einführung von Ganztagschulen auf insbesondere die kommunale Offene Kinder- und Jugendarbeit,
- ihre Fähigkeit an der Ganztagsbildung am Ort Schule mitzuwirken und
- die Potentiale der kommunalen Offenen Kinder- und Jugendarbeit bei der Integration eines erweiterten Jugendarbeitskonzepts in den Lernalltag der Schule.

Wir wenden uns an Sie mit der Bitte um die Teilnahme an einer e-mail – Befragung, weil wir der Überzeugung sind, dass Sie als Erstunterzeichnerin bzw. -unterzeichner des „Aufrufs für einen Bildungspakt zwischen Jugendhilfe und Schule“ vom Januar 2005 zu den Expertinnen und Experten aus den Bereichen Lehre, Forschung und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe gehören, die zum Themenkomplex „ganztägiger Bildung am Ort Schule“ das aktive und systematische Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule vor dem von uns aufgeworfenem Hintergrund einordnen können und Ihre Expertise in diesem Kontext zählt.

Im Rahmen der Studie werden außerdem schriftlich fixierte Konzepte von Ganztagschulen und e-mail - Befragungen mit Fachkräften aus der Kinder- und Jugendarbeit qualitativ analysiert.

Die Motivation zu dieser Studie über die Auswirkungen der Einführung von Ganztagschulen auf die kommunale Kinder- und Jugendarbeit entstammt der Tätigkeit eines unserer Experten als Stadtjugendpfleger der Landeshauptstadt Hannover.

Beobachtungen und Reflexionen dieses Themenkomplexes mit Fachkräften kommunaler Kinder- und Jugendarbeit im Land Niedersachsen lassen immer wieder erkennen, dass die Auswirkungen auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit der Städte und Gemeinden unerforscht ist und die Entwicklung einer Kompetenzpartnerschaft mit Schule ambivalent gesehen wird.

Offene Kinder- und Jugendarbeit kann in diesem Kontext ihre Abseitsstellung überwinden. Dabei wird zu Grunde gelegt, dass in einem zukunftsweisenden Konzept von Ganztagsbildung die notwendige Leistungsorientierung der Schule und eine biographie-, alltags- und lebensweltorientierte Jugendarbeit integrativ zusammenzuführen sind. Die Beteiligung der Kinder- und Jugendarbeit an dieser Entwicklung, setzt eine professionell handelnde Kinder- und Jugendarbeit voraus, die ihre Bedeutung nur in dem Maße aufrecht erhalten wird, wie es ihr gelingt, sich gegenüber der Schule als Kompetenzpartner zu profilieren.

Darüber hinaus scheint die Zukunft Offener Kinder- und Jugendarbeit von ihrer Fähigkeit mitbestimmt zu sein, die Einführung von Ganztagschulen so zu antizipieren, dass Kinder und Jugendliche die Ressourcen Offener Arbeit im zeitlichen Gegentakt zur Ganztagschule in Anspruch nehmen können.

Hinweise zum Umgang mit dem e-mail - Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden ist mit diesem Schreiben direkt verknüpft. Es handelt sich dabei um ein Word-Formular.

Wenn Sie dieses Schreiben an irgendeiner Stelle anklicken, springt der Cursor direkt in das erste graue Feld des Interviewleitfadens. Sie können die Felder auch direkt anklicken oder klicken einfach die Frage an, die Sie gerade beantworten wollen. Der Cursor springt dann ebenfalls in das dazugehörige graue Textfeld. Wir bitten Sie, Ihre Antworten dort einzugeben oder Ihr Statement jeweils dort hineinzukopieren. Die grauen Felder sind in ihrer Aufnahmekapazität nicht begrenzt.

Bitte speichern Sie das Dokument zur Bearbeitung auf Ihrem Rechner. Fügen Sie es freundlicher Weise, wenn Sie mit der Beantwortung fertig sind und erneut gespeichert haben, dann bitte einer e-mail an Christoph.Honisch@freenet.de (als angehängte Datei) bei.

Diese kleine Routine ist ein sicherer Weg, Ihre Antworten, ohne dass sie im virtuellen Raum des Internets „eigene Wege gehen“, direkt zurückzusenden. Für Ihre Mühe bedanken wir uns herzlich.

Wir hoffen, mit dieser Bitte um die Teilnahme an dieser e-mail - Befragung, Ihr Zeitbudget nur so zu beanspruchen, dass Sie zeitlich nicht zu sehr belastet sind.

Den Zeitaufwand können wir nicht eingrenzen, da im Vorfeld je nach Intensität, Interesse und Lust am Thema sehr unterschiedliche Zeiträume für die Beantwortung ermittelt wurden.

Bei Rückfragen wählen Sie bitte: 0171 5 332 90 7. Wir würden uns freuen, wenn Ihre Antwort bis spätestens zum _____ an die im Text genannte e-mail - Anschrift eingegangen ist.

Für Ihre Mitarbeit bedanken wir uns noch einmal sehr herzlich. Wir versichern, Ihren Beitrag mit Respekt und Wertschätzung aufzunehmen und anonymisiert zu bearbeiten.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

Gez.: Christoph Honisch

verknüpfte Anlage: e-mail - Interviewleitfaden

Anlage 2

e-mail - Interviewleitfaden

Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zur Ganztagschule - Auswirkungen und Zukunftsfähigkeit

(1)

Es gibt Anzeichen dafür, dass Schulen (Leitung, Lehrkräfte) „sich aufmachen“, Ganztagsbildung am Ort Schule ohne Jugendhilfe zu verwirklichen? Wie beurteilen Sie solche Bemühungen unter Einbeziehung fiskalischer und bildungspolitischer Dimensionen?

(2)

In Kontroversen um die Einführung von Ganztagschulen zwischen Experten der Schule und der Jugendhilfe (insbesondere der Jugendarbeit) ist auch immer wieder herauszuhören, dass Schule, wäre sie personell, finanziell und sächlich optimal ausgestattet, auf die Kooperation mit Jugendhilfe verzichten könnte. Welche Position nehmen Sie zu diesem Argument ein? Was spricht dafür, was dagegen?

(3)

Wenn sich die kommunale Kinder- und Jugendarbeit „aufmacht“, bei der Entwicklung von Ganztagsbildung am Ort Schule mitzuwirken, ist höchste Professionalität bei der Realisierung außerschulischer Bildungspraxis gefragt, um vom System Schule (Leitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) anerkannt zu werden. Welche Fähigkeiten und Stärken weisen Sie kommunaler Offener Kinder- und Jugendarbeit zu, sich gegenüber der (offenen)Ganztagschule zu behaupten, um nicht „als Freizeit- und Pausenanimateur“ abgewertet zu werden?

(4)

Wenn in den Städten und Gemeinden Ganztagschulen eingerichtet werden, bleibt das nicht ohne Folgen auf die Offener Kinder- und Jugendarbeit – egal, ob sie mitwirkt oder nicht.

Welche Auswirkungen prognostizieren Sie auf die Jugendarbeitslandschaft am Ort? Auf welche Veränderungen müssen sich die Kinder- und Jugendeinrichtungen einstellen - egal, ob sie mitwirken oder nicht?

(5)

Wird es der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gelingen, sich gegenüber der Schule als Kompetenzpartner zu profilieren? Sind die freien und kirchlichen Träger in diesem Kontext gegenüber den kommunalen im Vorteil?

(6)

Kommt es zu einer gemeinsamen Bildungspraxis der Kinder- und Jugendarbeit am Ort Schule, provoziert das Auswirkungen: Teilen Sie die Ansicht, dass es dabei auch „ums Überleben“ eines Teils der Kinder- und Jugendarbeit, die Offene Arbeit, wie sie von Kinder- und Jugendtreffs und Jugendzentren gemacht wird, geht? Halten Sie diese Meinung für überspitzt? Ist die Schule das Jugendzentrum der Zukunft?

(7)

Welche Merkmale muss Offene Kinder- und Jugendarbeit zu ihrem eigenen Erhalt vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschulen ausprägen?

(8)

Welche Konzepte der Kinder- und Jugendarbeit halten Sie für geeignet, diesen „Erhaltungsprozess“ erfolgreich zu gestalten?

(9)

Welche theoretischen Ansätze sind geeignet - würden Sie Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit empfehlen - damit ihnen die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Ganztagsbildung mit der Schule gelingt?

(10)

Eine Ganztagsbildung am Ort Schule könnte Wissensvermittlung, Erziehung und Bildung, erweitert um Betreuungskonzepte, integrativ zusammenführen. Welche Erfolgsaussichten räumen Sie den Partnern aus den unterschiedlichen Systemen Schule und Jugendhilfe (insbesondere Kinder- und Jugendarbeit) ein, mit dem jeweils anderen Systempartner ein Konzept für Ganztagsbildung zu schaffen? Welche Konflikte, Spannungen und Kontroversen in Theorie und Praxis der Kooperation vermuten Sie?

(11)

Persönliche Merkmale (bitte „ja, nein,“ eintragen)

Sie sind männlich: Sie sind weiblich: Ihr Alter ist: Jahre
Sie arbeiten in Lehre: Forschung: Praxis der Jugendhilfe:

Ausbildung/Abschluss (bitte direkt eintragen):

Bitte beschreiben Sie Ihre Tätigkeit:

Anlage 3

Anlage 3.1 (Beispiel Landesjugendamt)

e-mail - Interviewleitfaden

Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zur Ganztagschule - Auswirkungen und Zukunftsfähigkeit

(1)

Es gibt Anzeichen dafür, dass Schulen (Leitung, Lehrkräfte) „sich aufmachen“, Ganztagsbildung am Ort Schule ohne Jugendhilfe zu verwirklichen? Wie beurteilen Sie solche Bemühungen unter Einbeziehung fiskalischer und bildungspolitischer Dimensionen?

Die Jugendarbeit wird dann nachhaltig von einer zentralen gesellschaftlichen Entwicklung abgehängt und steht mit ihren eigenen Bildungsansätzen dann allein da. Im Rahmen kommunaler Gesamtkonzepte ist die Jugendarbeit mit einzubeziehen, eine ausreichende finanzielle Grundlage für die Mehrkosten ist durch Vereinbarungen zwischen Kommunen und Ländern sicher zu stellen.

(2)

In Kontroversen um die Einführung von Ganztagschulen zwischen Experten der Schule und der Jugendhilfe (insbesondere der Jugendarbeit) ist auch immer wieder herauszuhören, dass Schule, wäre sie personell, finanziell und sächlich optimal ausgestattet, auf die Kooperation mit Jugendhilfe verzichten könnte. Welche Position nehmen Sie zu diesem Argument ein? Was spricht dafür, was dagegen?

Die Position der Augenhöhe zwischen Schule und Jugendarbeit ist zu differenzieren. Während "Augenhöhe" in bezug auf rechtliche, administrative und sonstige Aspekte (Personal, Gehaltsstruktur) eher eine anzustrebende Zielgröße sein sollte, ist "Augenhöhe" im Sinne gleichberechtigten Miteinanders - und auch noch mehr - am ehesten auf der Ebene der unmittelbaren pädagogischen Prozesse zu erlangen. Von hier aus ergeben sich Ansatzpunkte, um auf den anderen Ebenen "nachzuziehen".

(3)

Wenn sich die kommunale Kinder- und Jugendarbeit „aufmacht“, bei der Entwicklung von Ganztagsbildung am Ort Schule mitzuwirken, ist höchste Professionalität bei der Realisierung außerschulischer Bildungspraxis gefragt, um vom System Schule (Leitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) anerkannt zu werden. Welche Fähigkeiten und Stärken weisen Sie kommunaler Offener Kinder und Jugendarbeit zu, sich gegenüber der (offenen)Ganztagschule zu behaupten, um nicht „als Freizeit- und Pausenanimateur“ abgewertet zu werden?

Lebensweltnähe, Verbindung von Lernen und Lebensbewältigung; offenes, experimentelles Lernen (welches den Anforderungen in Situationen biografischer Entgrenzung am ehesten entspricht, persönlichkeits- und prozessorientiertes Lernen,; die Stärken der Jugendarbeit liegen überall da, wo Schule mit ihrem an Curricula und Lehrpläne gebundenen Ansätzen nicht heranreicht: soziales, interkulturelles, ästhetisches, peer-orientiertes, gendersensibles, sozialräumliches, internationales, sportlich-

bewegungsorientiertes, medienbezogenes Lernen. Das alles sind aber eher theoretisch-konzeptionelle Vorgaben, die empirisch einzulösen wären.

(4)

Wenn in den Städten und Gemeinden Ganztagschulen eingerichtet werden, bleibt das nicht ohne Folgen auf die Offener Kinder- und Jugendarbeit – egal, ob sie mitwirkt oder nicht.

Welche Auswirkungen prognostizieren Sie auf die Jugendarbeitslandschaft am Ort? Auf welche Veränderungen müssen sich die Kinder- und Jugendeinrichtungen einstellen - egal, ob sie mitwirken oder nicht?

.Die Beantwortung dieser Frage hängt davon ab, ob die derzeitigen Krisenindikatoren der Jugendarbeit (statistisch belegter Rückgang) von der Politik eher pro- oder eher antizyklisch beantwortet werden. Jugend ist eine knappe gesellschaftliche Ressource. Das muß - auch gegen den aktuellen Trend der Kinderpolitik - offensiv kommuniziert werden. Wenn Jugendarbeit sich nicht auf der lokalen Ebene in der Trias von politischer Öffentlichkeit, guten Forschungs- und Evaluationsergebnissen und einer darauf abzielenden überzeugenden Praxis profiliert, sieht es eher düster aus.

(5)

Wird es der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gelingen, sich gegenüber der Schule als Kompetenzpartner zu profilieren? Sind die freien und kirchlichen Träger in diesem Kontext gegenüber den kommunalen im Vorteil?

Zu ersten Frage: siehe Frage 4.

Die verbandliche Jugendarbeit wird im Kontext der Ganztagschule das Problem der mittelfristigen Verbindlichkeit zu lösen haben. Mit Ehrenamtlichen allein ist keine wirkliche Bildungsarbeit möglich, die Angebote der verbandlichen Jugendarbeit, soweit sie ehrenamtlich betrieben wird, haben ihre Zukunft - entgegen eigenen anderslautenden Bekundungen - eher als kostengünstige Ergänzungs- und Betreuungsmodelle

(6)

Kommt es zu einer gemeinsamen Bildungspraxis der Kinder- und Jugendarbeit am Ort Schule, provoziert das Auswirkungen: Teilen Sie die Ansicht, dass es dabei auch „ums Überleben“ eines Teils der Kinder- und Jugendarbeit, die Offene Arbeit, wie sie von Kinder- und Jugendtreffs und Jugendzentren gemacht wird, geht? Halten Sie diese Meinung für überspitzt? Ist die Schule das Jugendzentrum der Zukunft?

Die Kooperation mit Schulen wird ein nicht zu unterschätzender Eckpfeiler in der Legitimation der Jugendarbeit werden und bleiben (müssen), ohne den andere Angebote/Aktivitäten ohne Bezug auf Schule/ Bildung auf legitimatorisch schwachen Füßen stehen.

(7)

Welche Merkmale muss Offene Kinder- und Jugendarbeit zu ihrem eigenen Erhalt vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschulen ausprägen?

Sie muß die eigenen fachlichen Maximen ernst nehmen, darunter natürlich die weitere Arbeit an ihrem eigenen Bildungsauftrag, der von "Kompetenzen", "Erziehung" und "Betreuung" präzise abzugrenzen ist.

(8)

Welche Konzepte der Kinder- und Jugendarbeit halten Sie für geeignet, diesen „Erhaltungsprozess“ erfolgreich zu gestalten?

Ich verstehe die Frage nicht.

(9)

Welche theoretischen Ansätze sind geeignet - würden Sie Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit empfehlen - damit ihnen die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Ganztagsbildung mit der Schule gelingt?

Reflektierter Rückbezug auf alte und neue "Klassiker": Pestalozzi, Schleiermacher, Dewey, Natorp (Die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des Sozialen); Mollenhauer, Winkler, Rauschenbach

(10)

Eine Ganztagsbildung am Ort Schule könnte Wissensvermittlung, Erziehung und Bildung, erweitert um Betreuungskonzepte, integrativ zusammenführen. Welche Erfolgsaussichten räumen Sie den Partnern aus den unterschiedlichen Systemen Schule und Jugendhilfe (insbesondere Kinder- und Jugendarbeit) ein, mit dem jeweils anderen Systempartner ein Konzept für Ganztagsbildung zu schaffen? Welche Konflikte, Spannungen und Kontroversen in Theorie und Praxis der Kooperation vermuten Sie?

Erfolgsaussichten, nur wenn in die Jugendarbeit gezielt investiert wird, das wiederum ist abhängig von Frage 4

Konflikte im unterschiedlichen pädagogischen Verständnis; und im Weiteren vielfältiger Verständigungsbedarf entlang der vielfachen Differenzlinien zwischen den beiden bislang unterschiedlichen Institutionen und Professionen

(11)

Persönliche Merkmale (bitte „ja, nein,“ eintragen)

Sie sind männlich: X, **Sie sind weiblich:** **Ihr Alter ist:** 48 Jahre

Sie arbeiten in Lehre: X **Forschung:** **Praxis der Jugendhilfe:** X

Ausbildung/Abschluss (bitte direkt eintragen): Dr.; Dipl. Päd, Dipl. Sozialarbeiter

Bitte beschreiben Sie Ihre Tätigkeit: Auf Landesebene zuständig für die Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendarbeit

e-mail - Interviewleitfaden

Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zur Ganztagschule - Auswirkungen und Zukunftsfähigkeit

(1)

Es gibt Anzeichen dafür, dass Schulen (Leitung, Lehrkräfte) „sich aufmachen“, Ganztagsbildung am Ort Schule ohne Jugendarbeit zu verwirklichen? Wie beurteilen Sie solche Bemühungen unter Einbeziehung fiskalischer und bildungspolitischer Dimensionen?

Die Schule ist der Ort, an dem alle Kinder und Jugendlichen anzutreffen sind. Gesellschaftlich gesehen wird hier eine große Chance für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht genutzt.

(2)

In Kontroversen um die Einführung von Ganztagschulen zwischen Experten der Schule und der Jugendhilfe (insbesondere der Jugendarbeit) ist auch immer wieder herauszuhören, dass Schule, wäre sie personell, finanziell und sächlich optimal ausgestattet, auf die Kooperation mit Jugendhilfe verzichten könnte. Welche Position nehmen Sie zu diesem Argument ein? Was spricht dafür, was dagegen?

Betrachten wir die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern kann diesem Argument nicht zugestimmt werden. Es fehlt an einfachsten soz. päd. Kompetenzen wie z.B. gruppensdynamische Prozesse erkennen, individuelle Wahrnehmungen usw., ich erinnere an die Ausführungen von Prof. Bönsch anl. des 14. Forums Jugendarbeit in Hohegeiß. Der Schwerpunkt von Schule liegt immer noch auf der Vermittlung von Fachkompetenzen weniger auf soziale Kompetenz. Die wird aber zunehmend wichtiger s. PISA.

(3)

Wenn sich die kommunale Kinder- und Jugendarbeit „aufmacht“, bei der Entwicklung von Ganztagsbildung am Ort Schule mitzuwirken, ist höchste Professionalität bei der Realisierung außerschulischer Bildungspraxis gefragt, um vom System Schule (Leitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) anerkannt zu werden. Welche Fähigkeiten und Stärken weisen Sie kommunaler Offener Kinder und Jugendarbeit zu, sich gegenüber der Ganztagschule zu behaupten, um nicht „als Freizeit- und Pausenanimateur“ abgewertet zu werden?

Es gibt in der Jugendarbeit wie in der Schule gute und schlechte PädagogInnen. Gute JugendarbeiterInnen bringen unter anderem folgende Kompetenzen in die Arbeit ein: Partizipation, Persönlichkeitsbildung, Methodenvielfalt, Organisationstalent, Fachkenntnisse u.a. in Sucht-, Gewalt-, Gesundheitsthemen, vielfältige Kooperationsbeziehungen u.v.m.

(4)

Wenn in den Städten und Gemeinden Ganztagschulen eingerichtet werden, bleibt das nicht ohne Folgen auf die Offener Kinder- und Jugendarbeit – egal, ob sie mitwirkt oder nicht.

Welche Auswirkungen prognostizieren Sie auf die Jugendarbeitslandschaft am Ort? Auf welche Veränderungen müssen sich die Kinder- und Jugendeinrichtungen einstellen - egal, ob sie mitwirken oder nicht?

Kinder- und Jugendeinrichtungen sind schon heute häufig ein Ort für diejenigen, die am Rande der Gesellschaft leben. Nicht selten wird die Einrichtung von einer Gruppe dominiert. Das führt bei Politikern und Politikerinnen zu Fragen wie: warum die Kommune ein so großes Haus mit päd. Fachkräften finanzieren soll, wenn doch nur so wenige Jugendliche die Einrichtung nutzen. Mittel- und langfristig werden die Jugendeinrichtungen sich spezialisieren müssen, um weiter zu bestehen. Das ist in vielen Einrichtungen auch bereits geschehen.

Ansonsten vermute ich, werden die Einrichtungen anderen Gruppen zur Verfügung gestellt, Vereinen, Verbänden, Alten usw.

Die soz.päd. Fachkräfte werden als Feuerwehr bei jedem vorhandenen Problem eingesetzt, solange ihre Arbeitsverträge bestehen.

Die Auffassung, dass es sich bei der Jugendarbeit um eine freiwillige Leistung handelt, ist bei sehr vielen PolitikerInnen vorhanden.

(5)

Wird es der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gelingen, sich gegenüber der Schule als Kompetenzpartner zu profilieren? Sind die freien und kirchlichen Träger in diesem Kontext gegenüber den kommunalen im Vorteil?

Beides: nein

(6)

Kommt es zu einer gemeinsamen Bildungspraxis der Kinder- und Jugendarbeit am Ort Schule, provoziert das Auswirkungen: Teilen Sie die Ansicht, dass es dabei auch „ums Überleben“ eines Teils der Kinder- und Jugendarbeit, die Offene Arbeit, wie sie von Kinder- und Jugendtreffs und Jugendzentren gemacht wird, geht? Halten Sie diese Meinung für überspitzt? Ist die Schule das Jugendzentrum der Zukunft?

Die Offene Arbeit wird es sehr schwer haben und es ist möglich, dass sie auf der Strecke bleibt.

Die Schule wird nicht das Jugendzentrum in dem Sinne, wie wir die Jugendzentrumsarbeit heute verstehen. Sie wird immer ein Lernort bleiben, der allerdings auch andere Formen des Lernens zulassen muss.

(7)

Welche spezifischen Merkmale muss Offene Kinder- und Jugendarbeit zu ihrem eigenen Erhalt vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschulen ausprägen?

Die Jugendarbeit muss deutlich machen, dass es neben der kognitiven Ebene ein ebenso wichtiges soziales, ganzheitliches, lebensweltorientiertes Lernfeld für die Persönlichkeitsbildung junger Menschen gibt.

(8)

Welche Konzepte der Kinder- und Jugendarbeit halten Sie für geeignet, diesen „Erhaltungsprozess“ erfolgreich zu gestalten?

(9) Welche theoretischen Ansätze sind geeignet - würden Sie Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit empfehlen - damit ihnen die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Ganztagsbildung mit der Schule gelingt?

Ich denke, es liegt zur Zeit nicht an den theoretischen Ansätzen, sondern an den Personen, die miteinander zu tun haben. Solange sich die Ausbildungssituation und die Rahmenbedingungen der Lehrkräfte nicht ändern, wird das beste Konzept scheitern.

(10)

Eine Ganztagsbildung am Ort Schule könnte Wissensvermittlung, Erziehung und Bildung, erweitert um Betreuungskonzepte, integrativ zusammenführen. Welche Erfolgsaussichten räumen Sie den Partnern aus den unterschiedlichen Systemen Schule und Jugendhilfe (insbesondere Kinder- und Jugendarbeit) ein, mit dem jeweils anderen Systempartner ein Konzept für Ganztagsbildung zu schaffen? Welche Konflikte, Spannungen und Kontroversen in Theorie und Praxis der Kooperation vermuten Sie? Was haben Sie erlebt?

s. Frage 9

(11)

Hat in den letzten 16 Monaten in Ihrem Ort die Jugendpflege mit Schule zusammengearbeitet? Wenn ja, führen Sie bitte alle Ihrer Ansicht nach im „Kontext der Ganztagschul-Debatte“ bedeutenden Aktivitäten, Projekte, Initiativen usw. auf.

Wir arbeiten mit Schulklassen, allerdings sind die Strukturen andere: Schulklassen kommen in unsere Einrichtung und "kaufen" ein Seminarangebot zu einem bestimmten Thema ein, z. B.

Konfliktschlichtung, Berufs- und Lebensplanung, Natur und Umwelt usw.

(12)

Welche Seite der Systempartner hat die erwähnten Kooperationen überwiegend initiiert und was war das Motiv?

Schule:

Kinder- und Jugendarbeit: Das Motiv war die Einrichtung auszulasten. Die päd. Fachkräfte haben den Bedürfnissen der Schule angepasste Bausteine entwickelt und sie mit sozialpädagogischen Methoden und Inhalten konzipiert.

Beide gleichermaßen:

(13)

Bitte führen Sie aus, wer (und warum, Ziele) die Organisation federführend übernommen hat? Wie findet Arbeitsteilung statt?

s.o. Das Team für eine Schulklasse besteht aus zwei soz.päd. Fachkräften, das mit der Klasse themenspezifische Bausteine bearbeitet. Die Lehrkräfte haben keine Aufgaben während der Seminarphase, sie nehmen beobachtend teil oder auch nicht. Der Freizeitbereich wird von den Lehrkräften gestaltet.

(14)

Bitte skizzieren Sie den Einsatz der Ressourcen unter dem Aspekt der Anteile von Jugendarbeit und Schule. Wer trägt die Hauptanteile? Wie bewerten Sie hierzu Ihre Erfahrungen?

s.o. Es gibt sehr gute Erfahrungen, aber auch frustrierende. Die Nachfrage ist nach wie vor hoch, d.h. der Bedarf an soz.päd. Unterstützung ist bei den Schulen hoch.

(15)

Persönliche Merkmale (bitte „ja, nein,“ eintragen)

Sie sind männlich:

Sie sind weiblich: X

Ihr Alter ist: 54 Jahre

Sie arbeiten in Lehre:

Forschung:

Praxis Kinder- und Jugendarbeit: X

Ausbildung/Abschluss (bitte direkt eintragen): FH

Bitte beschreiben Sie Ihre Tätigkeit: Jugendpflegerin und Teamleiterin

(16)

Ist die Bearbeitung das Ergebnis der Teamarbeit einer Einrichtung für Kinder- und Jugendliche?

Ja:

Nein: X

Persönliche Merkmale (bitte „ja, nein,“ eintragen)

Wie viele männliche: 2

Wie viele weibliche: 5

Ihr Alter im Durchschnitt: 38

Ausbildung/Abschlüsse (bitte direkt eintragen): alle FH, eine Pädagogin

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anlage 3.3 (Beispiel Forschung)

e-mail - Interviewleitfaden

Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zur Ganztagschule - Auswirkungen und Zukunftsfähigkeit

(1)

Es gibt Anzeichen dafür, dass Schulen (Leitung, Lehrkräfte) „sich aufmachen“, Ganztagsbildung am Ort Schule ohne Jugendhilfe zu verwirklichen? Wie beurteilen Sie solche Bemühungen unter Einbeziehung fiskalischer und bildungspolitischer Dimensionen?

Nun, bislang gingen die Befürchtungen der Kinder- und Jugendarbeit ja eher dahin, durch ganztägige Angebote von Schule vereinnahmt zu werden, insoweit die Kooperation nicht "auf Augenhöhe" verläuft. Jugendarbeit galt vielfach als "Billiglösung" für Schule um "Betreuungslücken" zu füllen und das eigentlich geforderte "gemeinsame päd. Konzept" (IZBB) drohte vielerorts auf der Strecke zu bleiben. Ich weiß daher nicht, worauf sich die Frage bezieht und welche "Anzeichen" Sie an dieser Stelle meinen: Zum einen könnten Sie meinen, dass Schulen versuchen, das Angebot möglichst ohne Partner nur durch Lehrkräfte (klassische - zumeist gebundene - Ganztagschule) zu verwirklichen. Zum anderen könnten Sie meinen, dass Schulen lieber mit anderen Partnern (z.B. Sportvereinen, Musikschulen) kooperieren und die Jugendarbeit außen vor bleibt. Beide Szenarien sind aber ganz unterschiedlich zu bewerten: Die klassische, von Lehrkräften getragene Ganztagschule wird sich unter dem gegebenen Finanzeinsatz sicherlich kaum flächendeckend ausbreiten können. Bildungspolitisch ist sie ambivalent zu beurteilen: zum einen eröffnet sie aus rein logistischen Gründen mehr reformpädagogische Spielräume (vor allem im Hinblick auf die Rhythmisierung der Angebote), zum anderen verringert sie aber immer dann die Vielfältigkeit von Lernerfahrungen, wenn sie auf Partner und außerschulische Lernorte verzichten zu können glaubt. Es ist möglicherweise schon so etwas wie ein bildungsbezogener Eigenwert, wenn Kinder den ganzen Tag über nicht nur Lehrkräfte als erwachsene Bezugspersonen zu Gesicht bekommen. Und die andere Variante: Da muss ich spekulieren, da mir solche Fälle in den DJI-Untersuchungen bislang nicht begegnet sind. Vielleicht handelt es sich ja um ein lokales Phänomen, wenn die Kinder- und Jugendhilfe nicht (mehr) zur Angebotsgestaltung hinzugezogen wird. Unter Bildungsaspekten ist dies mit Sicherheit ein Verlust. Ein Grund könnte sein, dass ein Partner, der "auf Augenhöhe" mit Schule verhandeln will, für diese unbequemer ist als ein reiner Dienstleister, der seine modularisierten Angebote abspult. Aber wie gesagt: Ich spekuliere da, weil mir die von Ihnen beschriebene Entwicklung zumindest in der Breite nicht bekannt ist und ich nicht wirklich weiß, auf welche Erfahrungsbasis sich Ihre Frage stützt.

(2)

In Kontroversen um die Einführung von Ganztagschulen zwischen Experten der Schule und der Jugendhilfe (insbesondere der Jugendarbeit) ist auch immer wieder herauszuhören, dass Schule, wäre sie personell, finanziell und sächlich optimal ausgestattet, auf die Kooperation mit Jugendhilfe verzichten könnte. Welche Position nehmen Sie zu diesem Argument ein? Was spricht dafür, was dagegen?

Dieses Argument ist aus partikularer institutioneller Perspektive - speziell für die Jugendarbeit - ein klassisches Eigentor, da sie dann perspektivisch als Institution schlicht überflüssig wird. Unter Bildungsaspekten betrachtet sollte man sich fragen, worin die Stärken einer institutionell und fachlich verselbständigten Kinder- und Jugendarbeit, die es in anderen vergleichbaren Ländern so nicht gibt, eigentlich besteht. Wenn es nur die Sozialpädagogik als Profession ist, die Bildungsprozesse unterstützen kann (vor allem im Hinblick auf den Abbau

herkunftsbezogener Bildungsbenachteiligungen), spricht wenig dagegen, dass Schule selbst SozialpädagogInnen einstellt und in ein multiprofessionelles Schulteam integriert (so auch in Skandinavien). Wenn es aber um institutionell abgesicherte Qualitäten geht (Freiwilligkeitsprinzip, Parteilichkeit, Lebenswelt- statt Leistungsbezug etc.), dann ist durchaus zu fragen, ob dies nicht erhaltenswert ist, da ja bekanntlich alles, was Schule anfasst, auch schnell zu Schule wird und dadurch nicht zuletzt auch genuine Bildungseffekte der Kinder- und Jugendhilfe verloren gehen könnten.

(3)

Wenn sich die kommunale Kinder- und Jugendarbeit „aufmacht“, bei der Entwicklung von Ganztagsbildung am Ort Schule mitzuwirken, ist höchste Professionalität bei der Realisierung außerschulischer Bildungspraxis gefragt, um vom System Schule (Leitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) anerkannt zu werden.

Welche Fähigkeiten und Stärken weisen Sie kommunaler Offener Kinder und Jugendarbeit zu, sich gegenüber der (offenen)Ganztagschule zu behaupten, um nicht „als Freizeit- und Pausenanimateur“ abgewertet zu werden?

Nein, das sehe ich völlig anders! Kinder- und Jugendhilfe hat sich an sich professionell zu verhalten, sonst sparen wir die öffentlichen Mittel für sie besser ein. In der Frage drückt sich der Blick einer gering qualifizierten "Spielwiese Jugendarbeit" auf die ach so ernsthaft-professionelle Veranstaltung Schule aus; letzteres widerspricht nicht zuletzt den miserablen PISA-Ergebnissen. Ich denke, kommunale Jugendarbeit (wie auch andere Partner) und Schule sollten sich in kommunalen Wirksamkeitsdialogen auf professionelle Standards und Bildungssettings bei der Abdeckung ganztägiger Angebote verständigen. Kinder- und Jugendarbeit muss dabei zwar für sie neue Anforderungen bewältigen und sich so gesehen auch weiter professionalisieren, aber das gleiche gilt auch für Schule. Beide Institutionen stehen also gleichermaßen vor der Herausforderung einer professionellen Gestaltung ganztägiger Bildungsangebote. Fähigkeiten und Stärken der Jugendarbeit: Integration von 'Kopf, Herz und Hand' (Pestalozzi) in erfahrungsorientierten Bildungssettings (z.T. mit Ernstcharakter), Gegenwartsbezug statt 'Lernen auf Vorrat', Anknüpfen an peer-Vergesellschaftung (Kooperation zwischen den Kindern) anstatt Leistungsindividualismus, Aufgreifen jugendkultureller Trends, Lebens- und Alltagsweltnähe, Bereitstellung außerschulischer Lernorte, Maxime: Lebensprobleme gehen vor Lernprobleme, Ressourcenorientierung (idealerweise: systemische Orientierung), primäre Prozess-, statt Ergebnisorientierung im Hinblick auf Lernen, z.T. Elternarbeit, Kenntnis konkreter sozialräumlich geprägter Lebensbedingungen, Gendersensitivität, Erfahrung im Umgang mit Heterogenität, i.d.R. höhere Frustrationstoleranz als Lehrkräfte etc.

(4)

Wenn in den Städten und Gemeinden Ganztagschulen eingerichtet werden, bleibt das nicht ohne Folgen auf die Offener Kinder- und Jugendarbeit – egal, ob sie mitwirkt oder nicht.

Welche Auswirkungen prognostizieren Sie auf die Jugendarbeitslandschaft am Ort? Auf welche Veränderungen müssen sich die Kinder- und Jugendeinrichtungen einstellen - egal, ob sie mitwirken oder nicht?

In Deutschland gibt's nur Schwarz und Weiß. Kaum investiert der Bund mal die in Anbetracht der Aufgaben eher bescheidene Summe von 4 Milliarden Euro, glauben alle, Deutschland gehe nun flächendeckend zum Ganztagschulsystem über. Dies wird m.E. genau so wenig der Fall sein, wie wir in den 70er und 80er-Jahre zum Gesamtschulsystem übergegangen sind. Insbesondere die neue Bundesregierung wird den Ganztagschulausbau wohl kaum zum Mittelpunkt ihrer Schulpolitik machen (Pardon, Schule ist ja Ländersache). Die Optimisten, die hier an einen bereits irreversibel gewordenen säkularen Trend glauben, machen die Rechnung ohne unsere Landesfürsten. Ich denke, dass es ein GTS-Segment von mittelfristig vielleicht

30% Gesamtanteil geben wird. Die Kinder- und Jugendhilfe wird ein darauf bezogenes dienstleistungsorientiertes spezielles Segment ausdifferenzieren (und rechtlich im KJHG oder dessen Nachfolgesetz verankern) müssen, wenn sie denn nicht doch noch im Zuge der Föderalismusreform ohnehin von Schule 'geschluckt' wird. Die offene Kinder- und Jugendarbeit bleibt (ebenso wie die Jugendverbandsarbeit) also weiterhin nötig und vermutlich auch existent, allerdings mit geringeren Ressourcen als bislang ausgestattet. Eine Leitperspektive gegen diesen 'hegemonialen' Trend könnte die Ausgestaltung integrierter "lokaler Bildungslandschaften" sein; aber das ist ein anderes Thema.

(5)

Wird es der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gelingen, sich gegenüber der Schule als Kompetenzpartner zu profilieren? Sind die freien und kirchlichen Träger in diesem Kontext gegenüber den kommunalen im Vorteil?

Dazu hab ich eben schon was gesagt: Ich glaube, es läuft dies nur über die Ausdifferenzierung eines schulbezogenen Dienstleistungssegmentes, welches auch andere Soziale Dienste im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe umfasst. Ich denke nicht, dass die öffentlichen Träger sich völlig aus dem operativen Geschäft verabschieden und alles den freien und kirchlichen Trägern überlassen werden.

(6)

Kommt es zu einer gemeinsamen Bildungspraxis der Kinder- und Jugendarbeit am Ort Schule, provoziert das Auswirkungen: Teilen Sie die Ansicht, dass es dabei auch „ums Überleben“ eines Teils der Kinder- und Jugendarbeit, die Offene Arbeit, wie sie von Kinder- und Jugendtreffs und Jugendzentren gemacht wird, geht? Halten Sie diese Meinung für überspitzt? Ist die Schule das Jugendzentrum der Zukunft?

Ich glaube, dass Jugendzentren und -treffs künftig verstärkt mit benachbarten Schulen kooperieren müssen; da dürfte auch finanzieller Druck ausgeübt werden. Wie gesagt, glaube ich aber nicht, dass in absehbarer Zeit die Mehrheit der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen eine Ganztagschule besuchen werden und schon von daher verliert dieses Segment seine Existenzberechtigung nicht; außerdem sind die GTS-Angebote für ältere Jugendliche eh nicht mehr so attraktiv und sie wählen sie im offenen Angebotskontext eher ab, sind damit also auch wieder potenzielle Klienten für's Jugendhaus. Die Existenzberechtigung der Zentren und Treffs steht aus einem ganz anderen Grund in Frage: Es ist - ungeachtet der kommerziellen Konkurrenz - nicht akzeptabel, dass sie nur eine kleine Minderheit der Jugendlichen erreichen und sie werden sich daher vermehrt gegen mobile Ansätze der offenen Kinder- und Jugendarbeit verteidigen müssen, insofern die es schaffen, eine breitere Klientel zu erreichen (Stichwort: Übergang von der Komm- zur Gehstruktur). Die Zentren werden Wege zu einer verstärkten Sozialraumorientierung finden müssen.

(7)

Welche Merkmale muss Offene Kinder- und Jugendarbeit zu ihrem eigenen Erhalt vor dem Hintergrund der Einführung von Ganztagschulen ausprägen?

Ich denke schon, dass es wichtig ist, auch ganz einfach Frei- und (im wahrsten Sinn des Wortes) Spiel-Räume für Kinder und Jugendliche weiter zu ermöglichen. Dem im Gefolge der PISA-Studien heftiger werdenden Effizienz- und Effektivitätsdruck sollte durch Weiterentwicklung der eigenen Fachlichkeit konstruktiv begegnet werden. Dies bedeutet u.a.: Experimentieren mit Möglichkeiten zur Evaluierung von Bildungserträgen der eigenen non-formalen Angebote, Weiterentwicklung der Bildungskomponente der Kinder- und Jugendarbeit unter Beibehaltung der primären Prozessorientierung und vor allen Dingen: Sich dem gesellschaftlichen Skandal der starken herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligungen dadurch

stellen, dass in den eigenen settings auf eine Heterogenisierung von (Lern-) Gruppen und soziale wie auch altersmäßige Durchmischung gesetzt wird. Die Entgrenzung zur Jugendsozialarbeit ist in diesem Sinne zu begrüßen (nicht aber in dem Sinne, dass die offene Jugendarbeit jetzt selbst nur noch mit Benachteiligten arbeitet). Die offene Kinder- und Jugendarbeit sollte mit Schule und anderen Helfersystemen an der Ausarbeitung einer Perspektive individueller Förderung für ALLE Kinder und Jugendliche arbeiten (Elemente: lebensweltliche Kontextsensibilität, primäre Prozessorientierung im Lernen, Einbezug heterogener - nicht nur verbal-analytischer - Medien und Erfahrungshorizonten der Weltaneignung).

(8)

Welche Konzepte der Kinder- und Jugendarbeit halten Sie für geeignet, diesen „Erhaltungprozess“ erfolgreich zu gestalten?

Ich denke, es geht weniger um neue oder um etablierte Konzepte als vielmehr um klare Zieldefinitionen, Prozessteuerung und auch um Erfolgskontrolle. All dies darf aber nicht von externer Seite 'draufgesetzt', sondern muss aus der eigenen Fachlichkeit und aus den eigenen Diskursen der Kinder- und Jugendarbeit /-forschung heraus reflektiert und erarbeitet werden. Dabei darf künftig nicht mehr ein schönes Projektchen ans andere geheftet werden, sondern es ist ein infrastruktureller Blick auf die lokale Bildungslandschaft vonnöten, der dabei hilft, Angebotsstrukturen sozialräumlich sinnvoll zu verknüpfen und der mit dem Ehrgeiz gepaart ist, mit den eigenen Angeboten deutlich mehr Kinder sowie Kinder aus den unterschiedlichsten sozialen Verhältnissen zu erreichen. Dabei müssen dann freizeit-, medien-, abenteuerpädagogische etc. Angebotsgestaltungen mit klaren Zieldefinitionen (z.B. im Hinblick auf soziales Lernen und Kompetenzerwerb sowie den Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen) versehen und entsprechend reflektiert werden. Was nicht mehr akzeptabel ist, ist die fachlich und institutionell ungesteuerte soziale Selektivität in Bezug auf das Nutzungsverhalten sowie eine Zieldiffusion. Auch Freizeitpädagogik ist: PÄDAGOGIK!

(9)

Welche theoretischen Ansätze sind geeignet - würden Sie Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit empfehlen - damit ihnen die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Ganztagsbildung mit der Schule gelingt?

Na ja, Lerntheorien vor allem aus aneignungstheoretischer Perspektive (z.B. Holzkamp). Theorien, die klarmachen, dass Lernen immer eine "Ko-Produktion" von (erwachsenen) Bezugspersonen und Kindern (einschl. des peer-Lernens) ist und dass man eigentlich nicht mehr tun kann, als anregende Lernumgebungen und Gelegenheitsstrukturen zur Verfügung zu stellen. Allerdings verfehle ich ein wenig die Frage: All dies müßten eigentlich in erster Linie die Lehrkräfte lernen. Ich glaube, dort ist der größere pädagogische Nachholbedarf.

(10)

Eine Ganztagsbildung am Ort Schule könnte Wissensvermittlung, Erziehung und Bildung, erweitert um Betreuungskonzepte, integrativ zusammenführen. Welche Erfolgsaussichten räumen Sie den Partnern aus den unterschiedlichen Systemen Schule und Jugendhilfe (insbesondere Kinder- und Jugendarbeit) ein, mit dem jeweils anderen Systempartner ein Konzept für Ganztagsbildung zu schaffen? Welche Konflikte, Spannungen und Kontroversen in Theorie und Praxis der Kooperation vermuten Sie?

Die Ergebnisse der DJI-Forschung zeigen eigentlich, dass das Spannungsverhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule in Kooperationsformen bei weitem nicht so tragisch ist, wie es im Diskurs immer wieder dargestellt wird. Wir vermuten, dass dies auch eine Folge der zumeist additiven Arbeitsteilung und der Dienstleistungsmentalität auf Seiten der Jugendhilfe ist. Die Jugendhilfe hat oft gar nicht den Anspruch, mit Schule "auf Augenhöhe" zu arbeiten, sondern regelt mit ihr die Schnittstellen zwischen Vor- und Nachmittagsbereich und ein paar inhaltliche Rahmenbedingungen, die aber zumeist einseitig von Schule vorgegeben werden. Wenn jeder seinen eigenen Bereich hat, gibt's keine Konflikte. Der Blick der Kooperationspartner von Schule (einschl. der JH) ist eher direkt auf den Nutzen für die Kinder und Jugendlichen gerichtet, der Ehrgeiz, das Schulsystem oder diese eine Schule nachhaltig zu ändern, hält sich dagegen zumeist in eng definierten pragmatischen Grenzen. Aber auch in pädagogischer Hinsicht versteht man sich zum Teil recht gut. Wir können aber von einer tendenziellen "gemeinsamen Frontstellung" von JH und Schule gegenüber den Eltern sprechen. Diese Konfliktlinie erscheint uns derzeit viel brisanter. Beispiel: Die Eltern wollen ihre Kinder wann immer es ihnen gerade zeitlich passt aus dem "Betreuungsangebot" mit nach Hause nehmen, was natürlich bedeutet, dass dort keine ernsthafte und kontinuierliche pädagogische Arbeit möglich ist. Oder: Die Eltern - nicht etwa die Lehrkräfte - tragen leistungsindividualistische Ansprüche in das Angebot: es ist ihnen zu wenig, wenn das Kind einfach mal nur mit anderen spielen kann (und dabei informelles soziales Lernen stattfindet), nein, es muss in der "freien Zeit" auf Biegen und Brechen noch ein Musikinstrument erlernen. Was in der Kooperation von JH und Schule fehlt und sehr, sehr wichtig wäre, ist daher eine koordinierte Elternarbeit.

(11)

Persönliche Merkmale (bitte „ja, nein,“ eintragen)

Sie sind männlich: ja **Sie sind weiblich:** nein **Ihr Alter ist:** 46 Jahre

Sie arbeiten in Lehre: nein **Forschung:** ja **Praxis der Jugendhilfe:** nein

Ausbildung/Abschluss (bitte direkt eintragen): Dr. rer.soc. (Diplom-Soziologe)

Bitte beschreiben Sie Ihre Tätigkeit: Hausinterne "Koordinationsstelle Jugendhilfe-Schule" am "Deutschen Jugendinstitut". Mitarbeit am ersten nationalen Bildungsbericht (Bereich Non-formales und informelles Lernen im Schulalter) sowie zuletzt Zuarbeit zum 12. Kinder- und Jugendbericht uvm.

Anlage 4 (Schulkonzepte, Auszüge)

Anlage 4.1 (Beispiel Hauptschule)

Begründung und Pädagogisches Konzept für die Anerkennung als Ganztagschule der Hauptschule (Name der Stadt wurde entfernt)

Begründung

Die Hauptschule ist einzige Hauptschule im Einzugsbereich des Schulträgers Stadt. Die Stadt hat ca. 40.000 Einwohner. Es wird eine Realschule, ein Gymnasium und die Hauptschule (Name der Stadt) im dreigliedrigen Schulsystem vorgehalten. Zwei Integrierte Gesamtschulen sind im Stadtbereich angesiedelt, haben ihre Einzugsbereiche aber über den Einzugsbereich Stadt hinaus im Bereich des Landkreises (Name der Stadt): Hier wurden bzw. werden Anträge auf Genehmigung von Ganztagschulen bzw. Ganztagsangeboten durch die Schulen (Namen der Schulen) gestellt, deren Schulträger der Landkreis ist. Die Einzugsbereiche dieser Schulen berühren den Einzugsbereich der HS kaum, es gibt Überschneidungen zwischen dem Einzugsbereich der KGS (Name der Schule) und der IGS (Name der Schule), eine Schülerfrequenzveränderung der (Name der Schule) ist hiervon nicht betroffenen. Dies gilt auch für die erwähnte (Name der Schule).

Das derzeitige Schulzentrum (Name der Stadt) hat 596 Schüler, davon besuchen 368 Kinder die Orientierungsstufe und 228 Kinder die Hauptschule. Die Jahrgänge 7; 8, 9 werden dreizügig geführt, der Jahrgang 10 zweizügig.

Die Bausubstanz der Schule ist im Rahmen der Feststellung der Schulleitung als ausreichend zu bezeichnen. Der Schulträger hat in den vergangenen Jahren. Grunderhaltungsmaßnahmen und Modernisierungsmaßnahmen durchgeführt. Die derzeitige Raumausstattung lässt die Einführung einer Ganztagschule mit zumutbaren Bau- und Ausstattungsmaßnahmen zu. Einschränkung erscheint hier lediglich die Übernahme von Klassen des Gymnasiums (Name der Schule); aber auch hierbei lässt die Gebäudegröße einen verträglichen Kostenrahmen zur Sicherstellung eines pädagogisch sinnvollen Ganztagsbetriebes zu, zumal in Anbetracht einer Übergangsregelung der Aufnahme des Gymnasiums die Erweiterung des Ganztagesbetriebes ohne erneute Investitionsmaßnahmen noch zu verbessern wäre.

Die Frage der Schülerbeförderung wurde bereits im Vorfeld dem Schulträger als Klärungsfrage mitgeteilt, unabhängig vom Ganztagsbetrieb. Der Einzugsbereich der Hauptschule (Name der Schule) ist so dimensioniert, dass viele Schülerinnen und Schüler den Schulweg mit dem Fahrrad zurücklegen. Schülerbeförderungen zu den Unterrichtsangeboten der Integrierten Gesamtschulen lässt sich auf Nachmittagsangebote erweitern, die Einbeziehung des öffentlichen Nahverkehrs in die Schülerbeförderung (Schülerfahrkarte) ist mit dem Landkreis (Name der Schule) zu klären.

Zu den schulischen Voraussetzungen:

Die HS (Name der Schule) ist beteiligt an dem überregionalen Konzept KISBA (Kooperationsinitiative Schule und Beruf). Hier wird seit 3 Jahren mit den Berufsbildenden Schulen (Name der Stadt), der Kreisvolkshochschule, (Name der Stadt) Handwerks- und Industriebetrieben zusammengearbeitet. Es werden Berufsfindungs- und Berufsorientierungsprojekte von einer Zeitdauer ca. 1/2 Schuljahr durchgeführt. Diese können aus organisatorischen Gründen nur nachmittags stattfinden, die Schülerinnen und Schüler nehmen ohne Einschränkung mit großem Engagement teil.

Weitere außerschulische Partner sind die Polizei (Name der Stadt) in Zusammenarbeit mit dem Projekt PRINT- Gewaltprävention in den Klassen 5/6 und dem Projekt SIGN- Soziales Lernen ab Klasse 7. Hier ist auch die EWE als Sponsoringpartner beteiligt. Das landesweit bekannte Projekt „(Name der Schule) Modell“ hat zu intensiver Zusammenarbeit mit zahlreichen (Name der Stadt)er Handwerks- und Handelsbetrieben geführt, die hier im Einzelnen nicht aufgeführt werden. Im Schulzentrum finden Arbeiten des Kinderschutzbundes, der Hausaufgabenhilfe der Schule, des Computercafes am Nachmittag statt. Die Verbindung zur Jugendhilfe und Beratungsstellen wird durch die Sozialpädagogin intensiv seit 3 Jahren gepflegt und sachlich / fachlich gefestigt.

In wiederholten Befragungen der Eltern wurde ein Ganztagsangebot mehrheitlich befürwortet. Aufgrund der Änderungen und notwendigen Darstellung des Konzeptes in Eltern- und Schülerschaft wird eine Fragebogenmäßige Zahlenbestimmung nachgereicht. Das beigefügte Abstimmungsergebnis und die Meinungsmitteilung der Klassenlehrer weist auf eine größere Akzeptanz hin. Die bisher stattfindenden Nachmittagsveranstaltungen werden von ca.- 60 Kindern besucht, eine Erweiterung des Angebots lässt auf erheblich mehr Schülerinnen und Schüler schließen: Es ist davon auszugehen, dass bei derzeit prognostizierter Entwicklung der Schule mit einer Teilnahme an verpflichtendem Angebot von ca. 45 Kindern pro Nachmittag auszugehen ist, also 3 Nachmittage =135 im freiwilligen Bereich _von ca.-20 Kindern-pro Nachmittag, -also 3 Nachmittage 60 Kinder: Der längerfristige Bedarf wird hierbei unter Berücksichtigung auch zurückgehender Schülerzahlen gesehen. Eine Entwicklung bzgl. Schülerzahlen auf Grund der Schulgesetzänderungen ist zur Zeit nicht zu prognostizieren. Die vorgenannten Zahlen entsprechen den Anmeldungen an der HS-(Name der Schule): seit Schuljahr 1999/2000:

Die Sozialpädagogin der Schule führt die Fragen, Erläuterungen und Diskussionen mit der Schülervvertretung durch.

Da seit Beginn des Schuljahres die SchülerInnen HS Klasse 9-10 zum Betriebspraktikum waren, die derzeitigen OS-SchülerInnen sich nicht mit den Planungen zur Ganztagschule befassen wollten und konnten, wird die Stellungnahme des Schülerrats nachgereicht.

Ebenso eine Befragung der Eltern der derzeitigen Klasse 4 der Grundschule, die sinnvoller Weise erst nach Zeugnis, Tendaussage und Ermittlung des Elternwillens gemäß gesetzlicher Vorgaben erfolgen kann.

Der beigefügte Beschluss des Schulelternrates, die hohe Akzeptanz und aktive Beteiligung des Lehrerkollegiums, sowie die bereits erfolgten Beschlüsse zur - Unterstützung eines Ganztagsbetriebes der HS (Name der Stadt) im Schulausschuss der Stadt (Name der Stadt) belegen die schon derzeit breite Akzeptanz.

Konzeption des Ganztagskonzeptes des Kollegiums der HS (Name der Schule):

In einer Schulinternen Lehrerfortbildung wurde von 19 Kolleginnen und Kollegen des derzeitigen Kollegiums des SZ (Name der Schule) ein Konzept erarbeitet. Dies entspricht der zu erwartenden Prognose zur Lehrersollstundenzahl auf derzeitig feststellbaren Werten! Dem Schulelternrat wurde dieses Konzept erläutert und zur Abstimmung vorgestellt. Hierbei ergaben sich sachlich die Fragen:

- 1) aufsteigend von Kl. 5/6/7, oder sofort Klasse 5-10 entsprechend den Jahrgangs spezifischen Anforderungen.
- 2) unter Einbeziehung der bestehenden schulischen Arbeit, siehe „(Name der Schule) Modell“ per Anlage, wurden drei Schwerpunktbereiche erarbeitet:
 - a) Fördern und Fordern
 - b) Berufsorientierung und Freizeit
 - c) Organisatorische Maßnahmen, Voraussetzungen und Wünsche.

In allen drei Teilbereichen ist die Frage der Förderung und Forderung als Grundlage der Arbeit einer zukünftigen Ganztagschule Hauptschule (Name der Stadt) als wesentliche pädagogische

Zielsetzung vorrangig angesehen worden. Bereits im jahrelangen Konzept „(Name der Schule) Modell“ war besonders die Grundwissenförderung wesentlicher Bestandteil. Die Berufsorientierung und die Berufsförderung, insbesondere unter dem Aspekt Übergang Schule und Beruf sind didaktisches und methodisches Konzept eines altersgemäßen Aufstieges zur Berufsbefähigung. Selbständigkeit in der Entscheidungsfindung, aber auch der Akzeptanz der Selbstverantwortung, wird in dieser Schule durch PRINT; SIGN; KISBA im Schulalltag seit Jahren unterstützt.

Im-Einzeln:

a) Fördern und Fordern

Die zurzeit durchgeführten-Fördermaßnahmen sollen durch ein gezieltes, angepasstes Förderprogramm verbessert werden. In einem Ganztagsbetrieb wird die Förderung um die Fachbereiche: Gesellschaftskunde, Politik, Methodenlehre und Persönlichkeitsbildung erweitert. die Teilnahme an Förderstunden ergibt: sich aus

a) der Ermittlung des aktuellen Lernstandes

b) der Bereitschaft zur Mitarbeit in einem Förderprogramm:

- die Teilnahme am Förderprogramm wird mit den Erziehungsberechtigten und den SchülerInnen erörtert.
- Das Förderprogramm wird von den Fachlehrern und qualifizierten außerschulischen Kräften durchgeführt.
- Rechtschreibwerkstatt;-Sprach- und Leseförderung)
- Die Förderung erfolgt in Kleingruppen

Bereits im ersten Halbjahr der Klasse 5, Eingangsstufe Hauptschule ist die Förderung einzurichten.

Die Förderzeit wird individuell zwischen Lehrenden, Schülern und Eltern festgelegt.

Das Förderprogramm findet nicht nur in Randstunden oder am Nachmittag statt, es erfolgt entsprechend der Gruppe auch in Vormittagsstunden.

Es wird ein „Förderkreis“ bestehend aus Fachlehrern, Schülern, Eltern, evtl. Beratungslehrer und schulischer Sozialpädagogin eingerichtet, der in Einzelfällen über Notwendigkeit von Weiterführung oder Abbruch entscheidet.

Als besonderes Beratungsangebot wird Eltern und SchülerInnen die Möglichkeit der Abwahl des Englischunterrichts unter Berücksichtigung der Konsequenzen für die schulische Laufbahn erläutert. Sollte eine Abwahl erfolgen, ist die freiwerdende Zeit für Kurs- bzw. Förderangebote zu nutzen.

b) Berufsorientierung /Freizeit

Der Bereich Berufsorientierung ist wesentlicher Kernbestandteil der Arbeit der HS (Name der Stadt). Besonders Hauptschüler benötigen auf Grund ihres heutigen sozialen Status als Schülerinnen und Schüler dieser Schulform der Hilfe, Förderung, Forderung, aber insbesondere der außerfamiliären Zuwendung einer bestätigenden individuellen Entwicklung. Seit Jahren ist an der HS in (Name der Stadt) das gesetzliche Betriebspraktikum, später erweitert durch das „(Name der Schule) Modell“, ein offensives pädagogisches, soziales und psychologisches Anliegen, den Schülerinnen und Schülern der Hauptschule eine lebensbejahende, selbstverwirklichende Ausgangsbasis für ihr „nachscolisches“ Leben zu vermitteln. Wie bereits o.a. wird dies in der Ganztagschule weitergeführt. Die Möglichkeiten einer Ganztagschule sind hierbei ungleich größer als ein Schulbetrieb, der auf 6 Unterrichtsstunden pro Tag abgestimmt ist. Die bereits im Vorhinein genannten schulischen Partner könnten auch die bisher durchgeführten Maßnahmen nicht tragen, wenn nicht bereits heute eine Flexibilität der praktiziert würde, woraus sich eine notwendige Konsequenz der Umwandlung in eine Ganztagschule ergibt, da bereits im traditionellen Schulbetrieb über den Vormittag hinausgehende Unterrichtszeiten selbstverständlich von SchülerInnen und Lehrkräften wahrgenommen werden.

Das Nachmittagsangebot einer Ganztagschule-Hauptschule (Name der Stadt) soll neben Schwerpunkt der Förderung und der Berufsorientierung den Freizeitbereich Sport, Spiel, Kunst;

handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten; soziales Lernen und Üben umfassen. Hierbei wird eine Flexibilität der Teilnahme angestrebt, die auch eine 4 bis 5-wöchige Teilnahme erlaubt, um somit eine Teilnahme an 4 Angeboten im Halbjahr zu ermöglichen.

Besonders im Freizeitbereich soll die jahrelange Zusammenarbeit im Programm Schule und Verein ausgebaut werden. Die Partner MTV (Name der Stadt), Yachtclub (Name der Stadt), SPVG (Name der Stadt) und geplante Partner im Fitnessbereich für HS-Schüler, weitere Sportvereine, Inline-Center (Name der Stadt), können bei einer flexibleren Gestaltung der Unterrichtszeiten der Schule sowohl in den regulären Sportunterricht als auch in dem Freizeitbereich einbezogen werden. Dies erfolgt identisch zur Berufsorientierung und -förderung entsprechend der regulären Stundentafel für die Hauptschule. Aber auch eine Verbindung zwischen Freizeit und Berufsorientierung ist in den regulären Möglichkeiten dieser Ganztagschule entsprechend den SchülerInnenwünschen realisierbar. Seit 2003 hat die HS (Name der Schule) im Rahmen des Programms „Stärkung der Hauptschule“ eine Sozialpädagogin zum schulischen Einsatz zur Verfügung.

Hiermit ist seit drei Jahren sichergestellt, dass an unserer Hauptschule eine Ansprechperson zur Verfügung steht, die nicht den Bedingungen der Lehrerverpflichtung verpflichtet ist. Die Erfahrungen zeigen, dass besonders im Bereich der Berufsfindung, -orientierung, der sozialen Problembewältigung und der alltäglichen Lebensbewältigung die Arbeit der Kollegin unverzichtbar ist. Besonders im Sinne des Schulkonzeptes der HS (Name der Stadt) ist die Kollegin integrativer, fördernder, fordernder und hilfreicher Bestandteil der hier dargestellten Arbeit und der seit Jahren entwickelten didaktischen und methodischen Arbeit der Kolleginnen und Kollegen, sowie der außerpädagogischen Mitarbeiter dieser Schule.

c) Organisatorische Maßnahmen, Voraussetzungen und Wünsche

Hier ist auf das Nds. Schulgesetz § 23 Abs. 1 und Abs. 5 zu verweisen. Die erarbeiteten Vorstellungen und Forderungen basieren sowohl auf der gesetzlichen Grundlage als auch auf der damit verbundenen Rechtsverbindlichkeit der Zuständigkeiten von Schulträger und Schule gemäß Schulgesetz. Hierbei kann es sich jedoch nur um die Machbarkeit bei des einem und des anderen Verpflichteten handeln., bzw. der Kooperation.

Wie bereits eingangs dieser Ausführung dargestellt, gehört zur Zukunft unserer Kinder nicht nur die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch die sachlich fachliche Voraussetzung. Entsprechend der vorausgenannten Zukunftsorientierung „H5 (Name der Stadt)“ wurden natürlich auch Planungen und Förderungen an_ die Ausstattung bzgl. Raum, Umsetzung und Ausstattung erarbeitet. Unter Berücksichtigung der Antragsstellung durch den Schulträger und - Hinweis auf 90,% durch Bundesmittel, ist hier eine Notwendigkeit auf der Basis Rd.Erlass des MK vom 08.03:2002 incl. Bezugserlasse; Investitionsprogrammen der Bundesregierung für Ganztagschulen lt. angeführter Verfügung und pädagogischem Konzept erarbeitet worden. Hieraus sind folgende Bedarfsermittlungen auf der Basis der vorhandenen Räumlichkeiten, der besonderen Situation in (Name der Stadt) (notwendige Aufnahme von Schülerinnen und Schülern. des Gymnasiums (Name der Stadt)) . erfolgt und werden beantragt. Gemäß Erlass ist die Möglichkeit einer Mittagsverpflegung zu gewährleisten. Es ist somit notwendig, einen Mensabereich einzurichten. Nach ausgiebiger_Beratung mit Eltern und Lehrern wurde auf den Anspruch einer Kochküche verzichtet, da hier flexible Zahlen der Teilnahme zu berücksichtigen sind. Dieser Bereich soll einen Vorbereitungs- Ausgaberaum und evtl. Lagerraum enthalten. Konvektomat (Dampfgargerät), Spülmaschine und Kühlvorrichtung müssen vorhanden sein.

Zum Essen soll der Raum für ca. 60 Personen ausgestattet sein, so dass jederzeit eine Erweiterung der Essensausgabe möglich ist (2 Durchgänge)

die Kosten einer Mittagsverpflegung sollen aus Erfahrung anderer Schulen nicht über 2,50 € liegen.

Da lt. Schulgesetz und Aussage der bereits erfahrenen Schulen dieser Bereich ein wesentlicher Kommunikationsbereich der Schülerinnen und Schüler,-sowie der Lehrer und Honorarkräfte ist, sollte hier bereits auf Optik und entspannende Nutzbarkeit geachtet werden. Gefordert wird aus didaktisch, pädagogischen Gründen für jeden Jahrgang ein zusätzlicher Förderaum. Daraus ergibt sich bezogen auf einen Jahrgang der Raumbedarf von:

A) 4 Klassenräumen (nach derzeit zu prognostizierender Schülerzahl bei Zweizügigkeit)

1 pädagogischer Raum

1 Raum für Freizeitgestaltung

1 Ruheraum

1 Lehrerstation, hierbei ist folgende Ausstattung erforderlich:

- mit Schülerverwaltung vernetzter Computer

- Schreibtische, Regale, Schränke, Stühle..

Ausstattung Klassenräume:

- Einzelarbeitsplätze –

- Computer

- Schließfächer und Regale

-

B) Ruheräume für die Jahrgänge 5/6; 7/8; 9/10 = 3 Räume.

hier sollte eine bequeme, entspannende Sitzmöglichkeit vorhanden sein.

Aus den Ausführungen zum Raumbedarf einer Ganztagschule HS (Name der Stadt) ergibt sich die Forderung zur Kostenbedarfsermittlung an das Land Niedersachsen auf der Basis der Förderrichtlinien:

1) Bau einer Mensa für die Verpflegung von ca. 60 Schülerinnen und Schüler. - -

2) 2) Bauveränderungen für Ruheräume; Lehrerstationen und Sozialstationen

3) Ausstattung dieser Einrichtungen.

4)

In der Anlage werden weitere, organisatorische Maßnahmen als notwendig dargestellt. Hieraus ergeben sich weitere pädagogische und organisatorische Fragen wie:

Stundeneinteilung

Organisation der verpflichtenden und freiwilligen Nachmittagsangebote

Bustransfer

Sowie Fragen bzgl. Schulreform; siehe Eingangsstufe HS:

Diese Detailfragen sind dem Schulträger der Elternschaft und den außerschulischen Partnern vorgestellt und erläutert

Abschließend zum Antrag auf Genehmigung dieses pädagogischen Konzepts der Arbeit an der Hauptschule (Name der Stadt) ist folgendes zu bemerken:

Seit 1997 hat die Schule eine Stärkung der Hauptschule als Teil des dreigliedrigen Schulsystems systematisch auf der Basis der Arbeitserlasse für die Hauptschule geplant und umgesetzt. Hieraus ist eine hohe Akzeptanz der schulischen Arbeit entstanden, die sich aber aus kommunalpolitischer Bestimmung nicht überdeutlich in Schülerzahlen darstellen konnte. Die gesellschaftliche Stellung der Hauptschule und die damit genutzte kommunalpolitische Meinungsbildung wurden besonders im Raum (Name der Stadt) für die Etablierung integrativer Systeme genutzt. Durch die Umwandlung der HS (Name der Stadt) in eine Ganztagschule und der damit verbundenen Möglichkeit im dreigliedrigen Schulsystem einen integrationsbefähigenden Weg den benachteiligten Jugendlichen in unserer Gesellschaft; auch besonders in einer annähernd homogenen Leistungsgruppe anzubieten, ist die Genehmigung der Umwandlung der Schule in eine Ganztagschule erforderlich. Verbunden mit schwerpunktmäßigem Förderkonzept im Bereich der Lern-, Leistungsfächer und altersmäßig aufsteigendem berufsorientierendem und berufsförderndem Konzept werden die Ziele des Bildungsauftrags der Schule sichergestellt.

Anlage 4.2 (Beispiel Realschule)

Einrichtung von Ganztagschulen im Rahmen der Bildungsoffensive für Niedersachsen (2002 bis 2006)

(Name der Schule) Realschule

1.1. Beteiligte Schulen (Schulname, Schulform, Anschrift)

(Name der Schule) Realschule,
Straßenname, Name der Stadt, Schulleitung

1.2. Zuständiger Schulträger, Anschrift, Ansprechpartner Stadt Name der Stadt,
Straßenname, Dezernat 2,
Ansprechpartnerin: Frau Name Dezernentin

1.3. Gegenwärtige Schülerzahlen und Zügigkeit der Schulen sowie deren Entwicklung (konkret in den nächsten fünf Jahren, Einschätzung darüber hinaus):

Die Realschule hat zur Zeit 623 Schülerinnen und Schüler. Sie umfasst die Klassenstufen 7-10 und ist 5-bis 7- zügig. Mit Abschaffung der Orientierungsstufe wird die Anzahl der Schüler wohl auf etwa 850 steigen.

1.4. Gegenwärtige bzw. zukünftig vorgesehene Schulbezirke/Einzugsbereiche: Das Ganztagsangebot soll für alle Schulbezirke gelten.

1.5. Gebäude und Raumbestand , Ausstattung (unter dem Gesichtspunkt des ganztagspezifischen Bedarfs):

Es gibt an der Schule ausreichende allgemeine Unterrichtsräume. Für den Fachunterricht stehen zwei Werkräume, zwei Kunsträume, zwei Biologie-Räume, zwei Physikräume, zwei Chemieräume, eine Textilwerkstatt und zwei Computerräume zur Verfügung. Des Weiteren gibt es einen gut ausgebauten Hauswirtschaftsbereich. Zusätzlich gibt es eine sog. Kulturhalle (z B. für Theater) und eine Pausenhalle. Letztere kann zum Einnehmen des Mittagessens zur Verfügung stehen. Ein Ruheraum für Schülerinnen und Schüler kann ab dem Schuljahr 2004/05 ohne großen Aufwand hergerichtet werden. Mit Angliederung der (Name der Schule) Schule wird die Name-Realschule über ausreichende Raum-Ressourcen für eine Schule mit einem Nachmittagsangebot verfügen

1.6. Bereits eingerichtete Angebote am Nachmittag, bestehende Kooperationen mit außerschulischen Trägern:

Am Nachmittag finden bereits verschiedene AG's statt, wie ZR. Fußball, Kochen, Schach, Volleyball, Frankreichaustausch, Selbstverteidigung, Mädchen, Das Lernen lernen, Tanz Gemeinschaftsprojekte mit dem benachbarten Altenheim sind geplant. Eine gemeinsame Ausstellung im Kunstbereich hat es bereits gegeben. Wir sind mit dem Verein für Essstörungen in Kontakt und des Weiteren sind wir Mitglied im Bahnvereinsverein.

1.7. Ganztags- und Nachmittagsangebote benachbarter Schulen oder anderer Träger:

Die (Name der Schule)-Schule und die Haupt- und Realschule (Name der Stadt) bieten seit August 2003 ein Ganztags - und Nachmittagsangebot an. Aufgrund der räumlichen Nähe ist eine Zusammenarbeit im Bereich des Nachmittagsangebotes zumindest mit der Lucas-Backmeister-Schule denkbar.

1.8. Angaben zum aktuellen Bedürfnis für das beantragte Ganztagszentrum:

Eine Umfrage an den Grundschulen und Orientierungsstufen ist in Planung.

Der Elternrat der Name der Realschule befürwortet die Einrichtung einer Ganztagschule.

1.9. Angaben zum Gesamtbedarf an Ganztagsschulstandorten im Gebiet des Landkreises bzw. der kreisfreien Stadt; Prioritätensetzung:

In der künftig 5- bis 6-zügig laufenden Name der Realschule ist ein Bedarf gut vorstellbar und eine Erweiterung zum bereits bestehenden Ganztagsangebot der Lucas-Backmeister-Schule, weil das Realschulangebot das der Hauptschule sinnvoll ergänzen kann.

2. Grundkonzeption des Ganztagszentrum

2.1. Aufgabenschwerpunkte und Zielsetzung

Wir sind eine Schule, die sich mit dem Russisch-Angebot verstärkt um Aussiedler kümmert.

Fast ein Viertel unserer Elternschaft ist alleinerziehend.

Aufgrund der Arbeitsmarktlage in Uelzen, müssen zunehmend auch beide Elternteile berufstätig sein.

Je nach Rückmeldung pro Jahrgang werden nicht alle Klassen einer Jahrgangsstufe am

Ganztagsangebot teilnehmen. Zunächst sind 2 Klassen für den Jahrgang 7 geplant.

Es wird sog. Ganztagsschulzüge geben. Insofern könnten die Eltern entscheiden, ob ihr Kind am Ganztagsbetrieb teilnimmt.

2.2. Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere mit Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe:

Die Schule ist bestrebt, mit möglichst vielen, mit Erziehungsarbeit beschäftigten Institutionen, zusammenzuarbeiten.

Präventionsrat

Einrichtungen der Jugendhilfe Erziehungsberatung

Verein gegen Essstörungen

Drogenberatung

Jugendamt Pro Familia Sportvereine Bahnstabsverein

2.3. Vereinbarung zur Zusammenarbeit der beteiligten Schulen, Regelungen und Absprachen zu organisatorischen Fragen:

Es bestehen konkrete Absprachen mit der (Name der Schule) Schule bezüglich der Teilnahme an ausgewählten AG's Schüler der (Name der Realschule) dürfen auch in begrenztem Umfang am Angebot der LBS teilnehmen, auch LBS-Schüler könnten am Programm der (Name der Realschule) teilnehmen (z.B. Kanu-AG). Die Realschule steht mit der Planungsgruppe der LBS in Kontakt. Es haben mehrere Treffen stattgefunden.

2.4. Grundzüge der pädagogischen und organisatorischen Konzeption:

Die Schule muss sich auf die Gegebenheiten und die veränderten Bedingungen, unter denen unsere Schülerinnen und Schüler aufwachsen einstellen

In der Schule wird ein Rahmengeschaffen, in dem Defizite teilweise aufgefangen werden können.

Innerhalb des Nachmittagsangebotes können Freizeitmöglichkeiten angeboten werden, die den Schülerinnen und Schülern sonst verschlossen bleiben.

Die Schule wird zu einem Lebensraum, innerhalb dessen soziale Verhaltensweisen mehr als bisher gelernt werden können.

Schülerinnen und Schüler mit Leistungsdefiziten können besser als bisher gefordert werden.

Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können gefordert werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen sinnvolle Freizeitgestaltung.

Die Schülerinnen und Schüler können sich stärker mit der Schule identifizieren, gestalten sie mit, übernehmen Verantwortung, entwickeln Teamgeist, erleben Schule als positiven Ort.

Über außerschulische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (aus Vereinen Betrieben, Institutionen) wird der Horizont und Blick der Schülerinnen und Schüler erweitert. Die Sozial- und Selbstkompetenz kann durch die Inanspruchnahme von Kursen und Beratungsangeboten gesteigert werden.

Kindern berufstätiger Eltern stehen am Nachmittag Gesprächspartner zur Verfügung. Sie sind nicht sich selbst überlassen.

Angebote im Nachmittagsbereich (verpflichtend): Wahlpflichtkurse, Stützkurse oder Hausaufgabenbetreuung insbesondere in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler Förderkurse Stützkurse oder Hausaufgabenbetreuung insbesondere in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler Verfügungsstunden Informationstechnische Grundbildung (ITG) Praktikumstage

Angebote im Nachmittagsbereich (freiwillig):

Zusätzliche Angebote im Bereich Sport (Kanu, Tanzen ...) Beratungsangebote (Arbeitsamt, Drogenberatung, Erziehungsberatung...) Mädchen- und Jungenarbeit

Hausaufgabenhilfe

Im Rahmen der ästhetischen Erziehung könnten in einem Ganztagsbetrieb Projekte initiiert werden, die sich auch mit der Gestaltung der Innenräume der Schule und der Umgestaltung der Schulhöfe befassen. Dies könnte auch gerade im Zusammenhang mit dem Bahnhof in (Name der Stadt) geschehen.

Zusammenarbeit mit Sportvereinen und Musikschulen Zusammenarbeit mit dem benachbarten Alten- und Pflegeheim, Zusammenarbeit mit dem Verein gegen Essstörungen

2.5. Erforderliche und geplante Erweiterungen bei Gebäuden, Räumen, Ausstattung, Einrichtung

Zur Zeit sind keine Erweiterungen erforderlich.

2.6. Organisation des Mittagessens

Die räumlichen Voraussetzungen und die erforderliche Infrastruktur sind gegeben, für die Schüler, besonders in der Anfangsphase der GTS, ein Mittagessen bereitzustellen. Kurz- und mittelfristig ist daran gedacht das Essen anliefern zu lassen. In (Name der Stadt) gibt es entsprechende Einrichtungen, die auch für größere Schülergruppen Mittagessen bereitstellen (z.B. DRK, Namefabrik, private Anbieter).

2.7. Organisation der Schülerbeförderung

Nach erster Prognose wird es angesichts des Standortes der THR nicht zu gravierenden Änderungen kommen.

Die Schüler brauchen auch nachmittags nicht lange auf ihre Busverbindung warten.

2.8. Möglichkeiten und Regelungen zum alternativen Besuch von Halbtagschulen

Nicht allen Klassen eines Jahrgangs werden im Ganztagsbetrieb laufen. Es wird sog. Ganztagsschulzüge geben. Insofern können die Eltern entscheiden, ob ihr Kind am Ganztagsbetrieb teilnimmt.

2.9. Zeitplan für die Einführung des Ganztagsbetriebs

Geplant sind ein Ganztagsschulzug ab dem Schuljahr 2004/2005, beginnend mit zwei siebten Klassen (ggf. Erweiterung um Klasse 5 und 6), aufsteigend in die folgenden Schuljahrgänge.

2.10. Prognostizierter Personalbedarf für das Schuljahr 2004/2005

Der Bedarf richtet sich nach der Anzahl der von uns eingerichteten Klassen mit ganztägigem Angebot. Es besteht Personalbedarf für zunächst 2,4 oder 6 Klassen bei Erweiterung auf Klassenstufe 5 und 6.

Zu den voraussichtlichen Anmeldungen können derzeit keine konkreten Angaben gemacht werden, da eine Elternbefragung noch nicht vorliegt.

3. STELLUNGNAHMEN DER BETEILIGTEN

3.1. Votum der Gesamtkonferenz

In der 4. Gesamtkonferenz vom 03.06.03 gab es einen mehrheitlichen Beschluss

3.2. Votum von Eltern und Schülervertretung

Die Zustimmung der Elternvertretung und der Schülervertretung liegen vor.

1. Aufgabenstellungen und Ziele für die pädagogische Arbeit am Gymnasium

1.1 Das Profil des Gymnasiums

Das Gymnasium als eines der beiden innerstädtischen (Name der Stadt) Gymnasien hat einen Einzugsbereich, der sich vor allem auf die Stadt und die nördlichen Ortschaften des Landkreises (Name der Stadt) erstreckt. Seit den siebziger Jahren werden Jungen und Mädchen – zurzeit knapp 600 Schülerinnen und Schüler - koedukativ in den Fächern der Stundentafel A unterrichtet.

Bereits 1993 wollten Kollegium, Eltern- und Schülerschaft mit einem Modellversuch „Gymnasium von Name“ innovative Wege beschreiten, doch der am 08.09 1993 vorgelegte Antrag fand letztlich in den außerschulischen Gremien keine politische Mehrheit. Der Name „Gymnasium“ steht heute nach wie vor für gymnasiale Bildungsqualität auf hohem Niveau“

Hatte das Gymnasium in den vergangenen Jahren als kleine Schule mit etwa 450 Schülerinnen und Schülern ein stabiles Leistungsfachangebot in den Kernfächern einschließlich aller Naturwissenschaften aufrecht erhalten können, so hat sich dank der Kooperation mit dem zweiten städtischen Gymnasium seit dem Schuljahr 2002/03 ein flexibles und breit gefächertes Angebot im Leistungskursbereich entwickelt.

Das Gymnasium ist sowohl im Bewusstsein der Bevölkerung als auch des Kollegiums als Schule mit Tradition verankert, die neben der Vermittlung des fachlichen Wissens unter dem Leitgedanken einer ganzheitlichen Erziehung besonderen Wert auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler legt. Die Schule nimmt ihren Teil der Verantwortung im Zusammenwirken mit den Eltern wahr, Jugendliche zu einem sachlich fundierten, wertorientierten Denken und selbstbewussten Handeln anzuleiten. Eine Maxime des pädagogischen Arbeitens zeigt sich in der Haltung der Lehrerschaft, Schülerinnen und Schüler intensiv persönlich zu betreuen und ihnen ein verlässliches soziales Umfeld zu bieten.

Dabei hat die Förderung des interaktiven Lernens einen großen Stellenwert. „Von anderen lernen“ schließt die Schülerinnen und Schüler ebenso ein wie die Lehrkräfte, aber auch Eltern und außerschulische Institutionen. Die daraus resultierende Schulgemeinschaft aller an Bildungsprozessen Beteiligten hat das Gymnasium zu einem Ort der Begegnung werden lassen, an dem das Schulleben außerhalb des Unterrichts, nicht zuletzt wegen der Struktur der Schülerschaft (hoher Anteil an Fahrschülern), eine wesentliche Rolle spielt.

In Arbeitsgemeinschaften und Projekten stellen sich die Schülerinnen und Schüler in überwiegend jahrgangsübergreifenden Gruppen der Herausforderung, problemorientierte Vorgehensweisen zu erproben und eigenständig Lernprozesse zu initiieren, zu strukturieren und zu organisieren. Hier ist das Feld, in besonderer Weise Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu erlangen, aber auch die Grenzen individualisierter Erfolgs-

strategien zu erkennen. Auch die Elternschaft ist in diese Prozesse aktiv einbezogen. Konkret zeigt sich dieses am Gymnasium in folgenden Aktivitäten:

- Organisation von Schulfesten, traditionellem Schulball und den jährlichen Abi-Bällen, die neben den oben genannten didaktischen Überlegungen erlauben, in Zusammenarbeit mit dem Förderverein des Gymnasiums die finanzielle Situation der Schule in Zeiten knapper öffentlicher Gelder zu verbessern und damit aktiv Verantwortung für die Ausstattung der Schule zu übernehmen (Qualität erfordert Eigeninitiative, Ideenreichtum und personelle, sächliche und finanzielle Ressourcen)
- Organisation der Cafeteria mit Mittagsversorgung in Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schülern
- Herausgabe des „Name der Zeitung“ (offizielles Mitteilungsblatt der Schule)
- Herausgabe eines Jahrbuchs von einer Schülerredaktion
- Initiierung einer Schülerzeitung
- Klassen- und Studienfahrten
- Schüleraustausch mit Frankreich und den USA
- „n21-Schule“, Neue Technologien und Medien
 - Schülerbezogene Internetnutzung (Recherche/Kommunikation)
 - PC-Führerschein (ab Jg. 8)
 - E - Mail- International- Project
- Regelmäßige Teilnahme an Wettbewerben
 - Fremdsprachenwettbewerb
 - Rhetorik-Wettbewerb
 - Bundeswettbewerb für politische Bildung
 - Jugend forscht
 - Bundeswettbewerb Mathematik
 - Jugend trainiert für Olympia
- Organisation und Durchführung von Bundesjugendspielen und Sportwettkämpfen
- Produktion, Organisation und Aufführung selbst geschriebener Musicals
- Musicalfahrten und Theaterbesuche, die z.T. eigenständig von der SV organisiert werden
- Besuch von Kunstaussstellungen
- Exkursionen im Rahmen des naturwissenschaftlichen Unterrichts
- Geographische Exkursionen
- Gründung bzw. Aktivierung des Fördervereins, der maßgeblichen Anteil an der Realisierung von Projekten hat, finanzielle Unterstützung bietet und sich als Bindeglied zwischen der Schulgemeinschaft und Ehemaligen versteht
- Elterninitiative „Elternforum“ (Organisation von Vorträgen zu aktuellen bildungsspezifischen Themen; Auseinandersetzung mit Fragen der Bildungsqualität)
- Durchführung von Projekttagen und -wochen

1.2 Öffnung von Schule

Das Gymnasium hat sich in den letzten Jahren verstärkt außerschulischen Partnern gegenüber geöffnet, um auf die veränderten gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen zu reagieren. Sowohl Schule als auch Universitäten, Fachhochschulen und Unternehmen haben erkannt, dass Schülerinnen und Schüler nur durch eine enge Verzahnung von theoretischen und anwendungsbezogenen Lerninhalten adäquat auf später an sie gestellte Anforderungen vorbereitet werden können.

Aus dieser gemeinsamen Interessenlage heraus haben sich bisher folgende Formen der Zusammenarbeit entwickelt:

- Mitarbeit im von Niedersachsen Metall initiierten Netzwerk Schule - Wirtschaft in (Name der Stadt)
- Durchführung eines Techniktages („Technik3-Tag“, Jg" 9) am Gymnasium Niedersachsen Metall-Netzwerk Schule - Wirtschaft
 - BEST (Bewerbungsseminar von NiedersachsenMetall, Jg. 10)
 - Betriebs- und Ausbildungsstätten erkundung (Jg.10)
 - BIZ-Besuch (Berufsinformationszentrum des Arbeitsamtes, Jg. 11)
 - MIG (Management-Information-Game von NiedersachsenMetall und Bildungswerk Niedersächsische Wirtschaft (BNW), Jg. 11)
 - Betriebspraktikum (Jg. 11)
 - Junior-Projekt (Projekt des Instituts der Deutschen Wirtschaft, Jg. 11/!2)
 - Uni – Schnuppertag/Abiturientenmesse (Sek. II)
- Teilnahme an Lehrerfortbildungen des BNW
- Besuch von Uni-Bibliotheken zur Vorbereitung der Facharbeit
- Theaterprojekte mit Theater- und Opernpädagogen (szenische Interpretation, Theaterführungen, Fortbildung für Lehrkräfte)
- Aufführungen außerschulischer Theaterproduktionen in Englisch und Französisch
- Autorenlesungen im Rahmen der Jugendbuchwoche
- Teilnahme am gesellschaftspolitischen Projekt „Polis“ der Bundeswehr
- Verkehrsunterrichtskonzept mit den Johannitern e.V. (Lebensrettende Sofortmaßnahmen) und einer Fahrschule (Pannen-/Sicherheitstraining, Zweiradtraining, Verkehrsrecht, Drogen und Alkohol, Führerschein auf Probe)
- Herstellung von Holzspielzeug für Kindergärten im Rahmen des Werkunterrichts
- Planung und Durchführung ökumenischer Gottesdienste in Zusammenarbeit mit der Name Gemeinde und der Gemeinde Name, Übernahme der musikalischen Ausgestaltung (Buß- und Betttag, Abiturientenentlassung, Weihnachten)

1.3 Neue Herausforderungen

Das Kollegium des Gymnasiums befindet sich seit einigen Jahren, verstärkt seit Januar 2002, in einer intensiven Diskussion über schulische Bildung. Ausgehend von einer schulinternen Lehrerfortbildung haben sich die Lehrkräfte mit der Frage beschäftigt, welche pädagogischen Konsequenzen die Schule für Organisation und Struktur sowie für die unterrichtliche Arbeit aus veränderten schul- und gesellschaftspolitischen Vorgaben ziehen sollte.

Dieses betraf u.a. die erweiterte Stundentafel in den Jahrgängen 7 und 8, die auch in den anderen Jahrgängen spürbare Hineinverlagerung von Pflichtunterricht in den Nachmittagsbereich, die deutlich erhöhte Anforderung an Schule, Erziehungsarbeit zu leisten, oder den Aspekt der Erweiterung des Bildungsangebotes durch Kooperation mit anderen schulischen oder außerschulischen Partnern. Auch die Ergebnisse der Pisa-Studien und die Ankündigung der bildungspolitisch Verantwortlichen, die Kursstufe zu verändern und die gesamte gymnasiale Bildungszeit auf die Jahrgänge 5 - 12 zu verkürzen, haben dazu beigetragen, das Gymnasium schulintern „auf den Prüfstand“ stellen zu wollen“. Der Prozess, in dem sich die Schule befindet, hat bereits zu einigen wesentlichen Veränderungen geführt. So wurden Unterrichtszeiten durch die Einplanung einer 40 minütigen Mittagspause auch aus lernpsychologischen Erwägungen heraus

verändert und Infrastrukturen geschaffen, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, Ruhezeiten aufzusuchen bzw. in Stillarbeitsräumen individuell zu arbeiten. Darüber hinaus wurden erste Freizeitangebote (2.8. Spielezone) geschaffen, die vor allem den jüngeren Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit bieten, „den Kopf wieder freizubekommen“.

Der Entschluss, sich als Schule stärker zu öffnen hat dem Bildungsangebot des Gymnasiums, das von der Schülerschaft als attraktiv empfunden und angenommen wird, und dem sozialen Miteinander eine neue Qualität gegeben

Der entscheidende Anstoß, das eigene Schulprofil insgesamt zu schärfen, resultiert aus den bildungspolitischen Beschlüssen in Niedersachsen, Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 und 6 ab dem Schuljahr 2004/05 in den Gymnasien aufnehmen zu dürfen. Dieser neuen Herausforderung wollte und will sich das Kollegium offensiv und motiviert stellen.

Dabei ist es erklärtes Ziel, nicht nur „die Türen des Gymnasiums zu öffnen“, sondern ein spezifisches auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen von 10- bis 12-jährigen Kindern zugeschnittenes Angebot zu schaffen, das altersgerechtes Lernen ermöglicht. Es gilt, die vorhandene Begeisterungsfähigkeit, die z.T. noch kindliche Lust des tätigen Erforschens, den Wunsch nach praktischem Tun, das ureigene Bedürfnis nach Gemeinschaftserlebnissen aufzugreifen, zu erhalten und für Bildungsprozesse langfristig zu nutzen. Neue Möglichkeiten müssen geschaffen werden, um mit dem Beginn der gymnasialen Laufbahn das Interesse an diesem von Kindern und Eltern bewusst gewählten Bildungsgang zu, erhalten und nicht etwa zu verschütten.

Diese Überlegungen und Zielsetzungen verdeutlichen, dass es möglich sein muss, sich für Lernvorgänge gerade in dieser Altersgruppe Zeit nehmen zu können, weil dadurch eine Vertiefung und eine höhere Nachhaltigkeit des Wissens erwartet werden darf. Entscheidend ist dabei, dass es um erweiterte pädagogische Zeiträume geht, die im Rahmen eines konzeptionell durchstrukturierten Ganztagskonzeptes einen neuen Standard von Bildungsqualität ermöglichen und einen wertvollen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler leisten.

Ein „Arbeitskreis Zukunft“, dem neben Lehrkräften aus allen Aufgabenfeldern auch Eltern angehören, hat ein Schulprofil des Gymnasiums entwickelt, das konsequenterweise in den Jahrgängen ab Klasse 7 das fortsetzt, was in den Klassen 5 und 6 begonnen wird, und daher für die gesamte Schule eine Differenzierung des Bildungsangebotes in erweiterten pädagogischen Zeiträumen vorsieht.

Das Gymnasium erkennt in dem Modell einer Offenen Ganztagschule entscheidende Vorteile. Die Schule wird über den Mechanismus von Angebot und Nachfrage darauf verpflichtet, Schülerinnen und Schülern attraktive und qualitativ hochwertige Wahlangebote vorzuhalten. Die Qualität des schulischen Angebotes wird umso höher sein, je mehr es gelingt, die fachliche Kompetenz, das Know-how und die sächliche und persönliche Unterstützung außerschulischer Partner in die Umsetzung des pädagogischen Konzeptes des Gymnasiums einzubeziehen.

Auszug aus der Anlage zum Antrag des Gymnasiums

Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung

Die nachmittäglichen Angebote werden unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert. Die Teilnehmer der Unterrichtsangebote in Arbeitsgemeinschaften und Förderkursen werden zentral erfasst. Die Gestaltung der Mittagspause und die Verantwortung für die Räume werden über Gestaltungswettbewerbe unter Mitwirkung des Fördervereins gesteuert und qualitativ verbessert. Im laufenden Schuljahr sind die nachmittäglichen Angebote der Schule von 417 Schülerinnen und Schülern 614 mal angewählt worden. Davon wurden zeitlich einige Angebote wie etwa die IT-Qualifikationsmaßnahmen in Quartalskursen absolviert. Trimester waren für Werkern und TG im 7. Schuljahrgang eingerichtet worden. Die im kommenden Schuljahr neu geplanten Profilklassen in den Jahrgängen 5 und 6 (Orchesterklasse und Forscherklasse) werden in Kooperation mit außerschulischen Partnern geführt. So wird etwa der Gruppeninstrumentalunterricht von Instrumentallehrern der Musikschule des Landkreises und der MSG (Name der Stadt) Ilsede e. V. erteilt. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern erstreckt sich aber auch auf den AG-Bereich (z.B. mit Volkshochschule).

Konzeptioneller Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht

Die ganztägigen Angebote des Gymnasiums stehen in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht. Für die Forscherklasse und die Orchesterklasse ist dieser Zusammenhang in gesonderten Konzepten ausgewiesen, die der Bewilligungsbehörde als Anlage zu unserem Hauptantrag auf Einführung eines Ganztagsangebotes am Gymnasium vorliegen. Mit dem Computerführerschein und dem n-21-Projekt werden Voraussetzungen für die unterrichtliche Nutzung der Informationstechnologie in allen Fächern geschaffen. Diese Verzahnungen sind in unserem n-21 Konzept im Detail ausgeführt. Das Gymnasium ist n-21-Schule in der höchsten Ausbaustufe.

Die Maßnahmen im Bereich Methodentraining und Fördermaßnahmen zielen auf Sicherung und Hebung der Ausbildungsstandards des Pflichtunterrichts. Die musischen Agn, insbesondere das Musical-Projekt arbeiten mit Projektphasen des Pflichtunterrichts zusammen und bereichern durch praktische Aufgabenstellungen den vormittäglichen Unterricht. Musicals werden am Gymnasium regelmäßig in Text und Musik von Schülerinnen und Schülern selbst erfunden und inszeniert. Die Sprach-Agn ermöglichen den Ausbau der Sprachkompetenz bei Schülerinnen und Schülern und heben das Ausbildungsniveau etwa in Leistungskursen oder vermehren etwa durch DELF die Studierfähigkeit z.B. für Auslandsstudiengänge. Wettbewerbsvorbereitung etwa in Sport-Agn oder die Vertiefung des wissenschaftlich-propädeutischen Arbeitens in der schuleigenen Sternwarte (mit Hightech-Peripherieausstattung) runden das Bild ab.

Zusammenarbeit mit Partnern vor Ort

Das ganztägliche Angebot am Gymnasium wird in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern vor Ort gestaltet. Für die Orchesterklasse ist eine Zusammenarbeit mit der Musikschule des Landkreises und mit der Musik- und Sportgemeinschaft (Name der Stadt)-Ilsede fest vereinbart. Beide Partner stehen bereit, um den Gruppeninstrumentalunterricht im Rahmen der Orchesterklasse anzubieten. Weiterhin verhandelt die Schulleitung gegenwärtig mit der musischen Akademie in Braunschweig und mit dem Staatstheater in Braunschweig, um Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Rahmen der Orchesterklasse zu prüfen. Diese Zusammenarbeit richtet sich auf die Beratung bei der Wahl des geeigneten Instrumentes, auf Exkursionen im Bereich der Instrumenten- und Orchesterkunde, auf die Ausrichtung gemeinsamer Veranstaltungen und auf weitere Maßnahmen im Bereich der Nachwuchsförderung. Für die Forscherklassen wurden Kooperationsvereinbarungen getroffen mit der Kinder-Universität in Salzgitter (Ans-

prechpartner Herr ...) und mit der Universität Hildesheim (Ansprechpartner: Prof. Dr....). Gegenwärtig werden Gespräche geführt mit dem Science Center Name der Stadt und der TU Name der Stadt mit dem Ziel, die Bemühungen des Gymnasiums um naturwissenschaftlich-technische Frühförderung mit den konzeptionellen Zielen des Science Center zu vernetzen und möglicherweise wissenschaftlich zu begleiten. (Ansprechpartner: ... Das Gymnasium ist zu dem Netzwerkschule im Netzwerk Schule -Wirtschaft (Name der Stadt) und hat den Verband der Metallindustriellen Niedersachsen e-V. für die Forscherklasse als festen Kooperationspartner gewinnen können (Ansprechpartner:

...

Mit dem Verband der Metallindustriellen Niedersachsen e.V. sind Fördermaßnahmen im Einzelnen verabredet. In Zusammenarbeit mit der Kreisvolkshochschule (Name der Stadt) ist die Einrichtung von zertifizierten Sprachkursen am Gymnasium geplant.

März 2004

Anlage 5 (RdErl. Mk v. 16.3.2004)

RdErl. ab 1.1.2012 außer Kraft. Ein neuer Erlass ist noch nicht veröffentlicht !

Die Arbeit in der öffentlichen Ganztagschule

RdErl. d. MK v. 16.3.2004 - 201 - 81 005 (SVBl. Nr.5/2004 S.219) - VORIS 22410

- Bezug: a) Erlass „Die Arbeit in der Grundschule“ vom 3.2.2004 (SVBl. S.85) VORIS 22410
b) Erlass „Die Arbeit in der Hauptschule“ vom 3.2.2004 (SVBl. S.94) VORIS 22410
c) Erlass „Die Arbeit in der Realschule“ vom 3.2.2004 (SVBl. S.100) VORIS 22410
d) Erlass „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5-10 des Gymnasiums“ vom 3.2.2004 (SVBl. S.107) VORIS 22410
e) Erlass „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5-10 der Kooperativen Gesamtschule (KGS)“ vom 3.2.2004 (SVBl. S.115) VORIS 22410
f) Erlass „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5-10 der Integrierten Gesamtschule (IGS)“ vom 3.2.2004 (SVBl. S.122) VORIS 22410
g) Erlass „Die Arbeit in der Schule für Lernbehinderte“ vom 30.7.1980 (SVBl. S.314), geändert durch Erlass vom 21.6.1995 (SVBl. S.181 - VORIS 22410 01 00 46 006; ber. S.206)
Erlass „Die Arbeit in der Schule für Gehörlose“ vom 18.2.1987 (SVBl. S.57 - VORIS 22410 01 00 46 012)
Erlass „Die Arbeit in der Schule für Schwerhörige“ vom 18.5.1988 (SVBl. S.199 - VORIS 22410 01 00 46 013)
Erlass „Die Arbeit in der Schule für geistig Behinderte“ vom 18.4.1989 (SVBl. S.103), geändert durch Erlass vom 12.9.1996 (SVBl. S.424 - VORIS 22410 01 00 46 015)
(Hinweis: Diese Erlasse werden gegenwärtig mit dem Ziel der Zusammenfassung für alle Formen der Förderschule überarbeitet)
h) Erlass „Unterrichtszeiten und Schülerbeförderung“ vom 5.4.1983 (SVBl. S.120 - VORIS 22410 01 00 35 041)
i) Erlass „Klassenbildung und Lehrerstundenzuweisung an den allgemein bildenden Schulen“ vom 9.2.2004 (SVBl. S.128) VORIS 22410
j) Erlass „Verkauf von Getränken und Esswaren in Schulen“ vom 9.9.1991 (SVBl. S.288) VORIS 22410 01 00 35 066
k) Erlass „Hausaufgaben an den allgemein bildenden Schulen“ vom 27.1.1997 (SVBl. S.66) VORIS 22410 00 00 00 061
l) Erlass „Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens“ vom 26.6.1979 (SVBl. S.182) VORIS 22410 01 00 40 004
m) Erlass „Beschäftigung von pädagogischen Mitarbeitern an Ganztagschulen“ vom 11.11.1983 (SVBl. S.238 - VORIS 22410 01 00 30 022)
n) Erlass „Beschäftigung von pädagogischen Mitarbeitern und von Betreuungspersonal an Sonderschulen“ vom 28.9.1982 (SVBl. S.297 - VORIS 22410 01 00 46 007), geändert durch Erlass vom 19.7.1990 (SVBl. S.314 - VORIS 22410 01 00 46 018)

1. Aufgaben und Ziele

1.1 Allgemein bildende Schulen können gemäß § 23 Abs. 1 NSchG als Ganztagschulen geführt werden. Bei der Einrichtung von zusätzlichen Ganztagsangeboten sind Hauptschulen gem. § 23 Abs. 5 NSchG besonders zu berücksichtigen.

1.2 Die Ganztagschule macht ihren Schülerinnen und Schülern ganztägige unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote. Im Rahmen ihres Bildungsauftrags gemäß § 2 NSchG hat die Schule zum Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, ihre Fähigkeit zu einem eigenverantwortlich geführten Leben, ihre sozialen Fähigkeiten und ein aktives Freizeitverhalten zu fördern. Dazu gehört insbesondere, auf den Übergang von der Schule in eine berufliche Tätigkeit vorzubereiten.

Dies geschieht vor allem durch

- eine pädagogische Gestaltung der Unterrichtswoche und des Tagesablaufs,
- eine Öffnung von Schule und Unterricht zum außerschulischen sozialen, kulturellen und betrieblichen Umfeld,
- die Mitwirkung und Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung des Schullebens

und der Ganztagsangebote.

Dabei ist die Mitarbeit der Erziehungsberechtigten im Rahmen der ganztagschulspezifischen Arbeit besonders erwünscht und zu unterstützen. Ganztagschulen sollen mit außerschulischen Kooperationspartnern zusammenarbeiten; hierfür kommen insbesondere die öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe, die Träger der freien Wohlfahrtspflege, die freie und kirchliche Jugendarbeit, Sportvereine, Musik- bzw. Kunstschulen, andere im Kultur- und Bildungsbereich tätige Einrichtungen, Betriebe und mit der Ausbildung befasste Organisationen sowie die Hilfs- und Rettungsdienste in Betracht.

1.3 Besonders Ganztagschulen sind aufgrund ihres Angebotes und ihres zeitlichen Rahmens geeignet,

- Kontakte und Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozialen Gruppen zu ermöglichen und zu verstärken,
- die Gleichberechtigung der Geschlechter durch eine Erziehung zu partnerschaftlichem Verhalten zu fördern, das einseitigen Rollenorientierungen in Familie, Beruf und Gesellschaft entgegenwirkt,
- ein gemeinsames Lernen und Leben von Menschen verschiedener Nationen und Kulturkreise zu praktizieren und dadurch die Schülerinnen und Schüler im Sinne von guten Beziehungen und Toleranz unter den Menschen verschiedener Nationen und Kulturkreise zu erziehen,
- das gemeinsame Lernen und Leben von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen zu praktizieren und zu fördern und
- Bezüge zwischen Unterricht und außerschulischen berufsorientierenden Maßnahmen herzustellen und dadurch die Berufsreife und Ausbildungsfähigkeit zu erhöhen.

Die Angebote der Ganztagschule sind unter Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstands der Kinder und Jugendlichen zu gestalten; ihre Belastbarkeit, Konzentrationsfähigkeit und ihre Bewegungsbedürfnisse sind zu beachten.

1.4 Jede Ganztagschule arbeitet auf der Grundlage eines pädagogischen Konzepts, in dem

- insbesondere die Aufgaben und Ziele gemäß den Nrn.1.2 und 1.3 im Hinblick auf die örtlichen Gegebenheiten einschließlich der Möglichkeiten einer Zusammenarbeit mit außerschulischen Anbietern und Trägern konkretisiert werden,
- die zentralen pädagogischen Leitlinien, Strukturen und Angebote der Schule beschrieben werden,
- die sozialpädagogische Arbeit der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dargestellt wird,
- das Modell von Ganztagschule gemäß Beschluss nach Nr.2.6 erläutert wird.

Soweit das pädagogische Konzept Auswirkungen auf die Aufgabenerfüllung des Schulträgers oder des Trägers der Schülerbeförderung hat, bedarf es deren Zustimmung. Beide sollen deshalb frühzeitig in die Planungen einbezogen werden. Gleiches gilt bei Änderungen des pädagogischen Konzepts.

Der grundsätzliche Zustimmungsvorbehalt bzw. das Antragsrecht des Schulträgers gemäß § 23 Abs. 4 NSchG bleiben hiervon unberührt.

2. Organisation der Ganztagschule, Ganztagsschulzüge

2.1 Ganztagschulen werden gemäß § 23 Abs. 1 und Abs. 4 NSchG als „besondere Organisation allgemein bildender Schulen“ geführt.

2.2 An Ganztagschulen sind die Sonnabende unterrichtsfrei.

2.3 Zum Ganztagsbetrieb gehören an mindestens vier Tagen einer vollen Unterrichtswoche der Unterricht entsprechend den Bezugserlassen zu a) - g), das Mittagessen, die Mittagspause und Angebote nach den Nrn.3.1 bis 3.7 („Ganztagsangebote“) im Umfang von zwei Unterrichtsstunden; im Regelfall ist im Primarbereich eine Zeitdauer von 7 bis 7 1/2, im Sekundarbereich I von 7 1/2 bis 8 Zeitstunden vorzusehen.

Offener Schulanfang und offener Schulschluss können insgesamt pro Tag im zeitlichen Umfang einer Unterrichtsstunde angeboten werden. Dabei ist der Bezugserlass zu h) zu beachten.

2.4 Die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an den ganztagsspezifischen Angeboten erfolgt freiwillig. Die Anmeldung verpflichtet zur regelmäßigen Teilnahme.

2.4.1 In der offenen Ganztagschule melden sich die Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen Ganztagsangeboten für die Dauer eines Schulhalbjahres oder für ein Schuljahr an.

Die Ganztagsangebote offener Ganztagschulen können nach Nr.8.2 auch allein in Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendhilfe oder anderen Kooperationspartnern angeboten werden.

2.4.2 In der teilweise offenen Ganztagschule sind die Schülerinnen und Schüler mit der Anmeldung an der Schule verpflichtet, an den dort verbindlich eingerichteten Ganztagsangeboten einzelner oder mehrerer Nachmittage teilzunehmen. Diese Verpflichtung kann auch auf einzelne Schuljahrgänge beschränkt werden. Die Möglichkeit, nach § 63 Abs. 4 NSchG eine andere Schule zu besuchen, bleibt unberührt.

2.5 An Halbtagschulen können gemäß § 23 Abs. 2 und Abs. 4 NSchG Ganztagsschulzüge geführt werden, soweit der Schulträger zustimmt und der Träger der Schülerbeförderung im Rahmen seiner Zuständigkeit nicht widerspricht. Für Ganztagsschulzüge an Halbtagschulen gelten die Bestimmungen für Ganztagschulen entsprechend.

Ein Ganztagsschulzug umfasst in jedem Jahrgang mindestens eine Klasse. Er kann auch als Profilangebot zur besonderen Schwerpunktbildung eingerichtet werden, indem Teile des Pflicht- und Wahlpflichtunterrichts sowie bestimmte Ganztagsangebote miteinander verbunden und den Schülerinnen und Schülern insgesamt zur Wahl gestellt werden.

Auch bei der Einrichtung eines Ganztagsschulzuges muss die Klassenbildung nach den Bestimmungen des Bezugerlasses zu i) in seiner jeweils gültigen Fassung erfolgen. Die Bildung einer zusätzlichen Klasse aus diesem Grund ist nicht zulässig.

2.6 Die Gesamtkonferenz entscheidet mit Zustimmung des Schulleiternrates, des Schülerrates und des Schulträgers über das zu wählende Modell nach Nr.2.4 oder 2.5. Sofern das Konzept in einem bestimmten Umfang oder für Schülerinnen und Schüler einzelner Klassen bzw. Schuljahrgänge verbindliche ganztagspezifische Angebote vorsieht oder zur Auswahl stellt, müssen Gesamtkonferenz und Schulleiternrat mit Drei-Viertel-Mehrheit zustimmen.

2.7 An Ganztagschulen soll der Tagesablauf für die Schülerinnen und Schüler nach pädagogischen Gesichtspunkten rhythmisiert werden. Der für die jeweilige Schulform vorgesehene Pflicht- und Wahlpflichtunterricht kann je nach pädagogischem Konzept der Schule z.T. auf die Zeit nach der Mittagspause gelegt werden.

2.8 Auf die dem kirchlichen Unterricht vorbehaltenen Nachmittage ist bei der Planung des Ganztagsbetriebes Rücksicht zu nehmen. Schülerinnen und Schüler einer teilweise offenen Ganztagschule nach Nr.2.4.2, die den kirchlichen Unterricht besuchen, werden für diesen Zeitraum von der Teilnahmeverpflichtung an Ganztagsangeboten nach Nr.3 befreit.

3. Charakteristische Angebote der Ganztagschule

Zu den Angeboten, die Ganztagschulen zusätzlich zum Unterricht der Halbtagschule machen, gehören

- Verfügungsstunden der Klassen bei ihrer Klassenlehrerin oder ihrem Klassenlehrer,
- Arbeitsgemeinschaften,
- Arbeits- und Übungsstunden,
- Fördermaßnahmen,
- Projekte an außerschulischen Lernorten,
- die Mittagspause und das Mittagessen,
- außerunterrichtliche Angebote.

Alle Angebote gemäß Nr.3.2 bis 3.7 können klassen-, jahrgangs- und ggf. schul- und schulformübergreifend eingerichtet werden.

Mit den Angeboten soll sich die Schule je nach örtlichen Gegebenheiten zu ihrem Umfeld (z.B. zu kommunalen Einrichtungen, der öffentlichen und freien Jugendhilfe, Kirchen, Vereinen, Betrieben) öffnen. Sie soll mit außerschulischen Trägern kooperieren und deren Angebote in ihre Arbeit einbeziehen.

3.1 Verfügungsstunden

Die Verfügungsstunden geben der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer die Möglichkeit, im Rahmen der Arbeit in der Klasse, ggf. im Rahmen des Klassenrates, insbesondere erzieherische und organisatorische Aufgaben (z.B. Gespräche über Beziehungen und Konflikte, besondere Vorhaben und ganztags-schulspezifische Fragen) wahrzunehmen. Sie können auch als Wochenanfangs- bzw. Wochenschlussstunde angesetzt werden.

Jede Klasse soll wöchentlich - soweit nicht schon im Rahmen der Halbtagsangebote vorgesehen - eine Verfügungsstunde bei ihrer Klassenlehrerin oder ihrem Klassenlehrer haben.

3.2 Arbeitsgemeinschaften

Arbeitsgemeinschaften berücksichtigen die Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler und geben Anregungen auch für die Freizeitgestaltung. Die Schule stellt - unter Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler und der Erziehungsberechtigten sowie unter Berücksichtigung der örtlichen Gegebenheiten einschließlich der Angebote der außerschulischen Träger - ein ausgewogenes Angebot an fachgebundenen, fächerübergreifenden und fachunabhängigen Arbeitsgemeinschaften zusammen.

3.3 Arbeits- und Übungsstunden

Arbeits- und Übungsstunden dienen der Sicherung, Anwendung, Weiterführung und Vertiefung des Gelernten und der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Dabei sind insbesondere Formen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zu berücksichtigen. Eine Ganztagschule kann abweichend von dem Bezugserlass zu k) entsprechend ihrem pädagogischen Konzept teilweise oder überwiegend auf Hausaufgaben verzichten. Insbesondere in diesem Fall ist eine pädagogische Konzeption für die Arbeits- und Übungsstunden notwendig, um den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler sicherzustellen. Arbeits- und Übungsstunden können bestimmte Arbeiten wie z.B. Vokabellernen, Lektüre von Ganzschriften, Erledigung weiterer zeitaufwändiger Aufgaben und die Vorbereitung von Referaten nicht voll ersetzen.

3.4 Fördermaßnahmen

Zur Förderung von Schülerinnen und Schülern gemäß ihrer individuellen Leistungsfähigkeit und ihren Neigungen können Förderstunden eingerichtet werden. Diese können parallel zu den Arbeits- und Übungsstunden liegen.

Die entsprechenden Fördermaßnahmen richten sich an Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im fächerspezifischen, persönlichen oder sozialen Bereich gleichermaßen wie an Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen und Interessen. Sie sollen nach Möglichkeit von Lehrkräften – insbesondere den zuständigen Fachlehrkräften – und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchgeführt werden, die die Schülerinnen und Schüler kennen. Dabei kann es sich auch um Fördermaßnahmen nach Bezugserlass zu l) handeln. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen und Organisationen wird auch im Rahmen der Fördermaßnahmen angestrebt.

3.5 Projekte an außerschulischen Lernorten

Ganztagspezifische Projekte sind Schulveranstaltungen und können außerhalb der Schule stattfinden. In Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und Trägern sowie Betrieben und Verbänden ist es sinnvoll, die soziale, kulturelle und berufliche Lebenswirklichkeit in Ganztagsangebote einzubeziehen.

Sofern erforderlich, können die zeitliche Lage dieser Angebote gem. Nr.2.3 verändert und ihre Dauer überschritten werden; die Teilnahme erfolgt in diesem Falle grundsätzlich freiwillig nach besonderer Information der Erziehungsberechtigten.

3.6 Mittagspause und Mittagessen

Zwischen den schulischen Veranstaltungen am Vormittag und denen am Nachmittag müssen die Schülerinnen und Schüler eine Mittagspause haben. In dieser Zeit sollen sie in der Schule ein Mittagessen einnehmen können sowie Gelegenheit zur Ruhepause oder Teilnahme an Freizeitangeboten haben. Beim gemeinsamen Mittagessen sollen Regeln der Tisch- und Esskultur vermittelt und eingehalten werden.

Das Mittagessen und sonstige in der Schule angebotene Getränke und Esswaren sollen eine ausgewogene Ernährung gemäß Bezugserlass zu j) sicherstellen.

3.7 Außerunterrichtliche Angebote

Außerunterrichtliche Angebote sollen es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, nach eigener Wahl und Schwerpunktsetzung ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten – z.B. in künstlerisch-musischen, sportlich-spielerischen, sozialen und kommunikativen oder handwerklichen und technischen Bereichen – zu entwickeln und sie dadurch zu einer sinnvollen und kreativen Freizeitgestaltung befähigen. Im Rahmen eines rhythmisiert gestalteten Ganztagsbetriebs bieten sie daneben Gelegenheit zu Entspannung und Erholung.

Außerunterrichtliche Angebote werden regelmäßig oder auch gelegentlich von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, unter Einbeziehung von Erziehungsberechtigten und in Kooperation mit außerschulischen Trägern unterbreitet.

4. Erstellung der Ganztagsangebote und Weiterentwicklung des Ganztagskonzepts

4.1 Zur Erstellung der ganztagspezifischen Angebote werden vor Beginn eines Schuljahres Vorschläge von Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten, Lehrkräften und außerschulischen Anbietern eingeholt.

4.2 Die Schule legt fest, wie die Ganztagsangebote im Hinblick auf das beschlossene Konzept regelmäßig ausgewertet und ggf. Vorschläge zur Weiterentwicklung erarbeitet werden. Dem Schulträger und Vertreterinnen oder Vertretern der außerschulischen Anbieter von Ganztagsangeboten soll Gelegenheit zur Beteiligung gegeben werden.

5. Besondere Aufgaben der Lehrkräfte in Ganztagschulen

Lehrkräfte übernehmen in Ganztagschulen zusätzlich zu ihren Unterrichts- und Erziehungsaufgaben im Rahmen der Halbtagschule Aufgaben im Rahmen ganztagspezifischer Angebote nach Nr.3. Zeiten, in denen eine Lehrkraft während des offenen Schulanfangs, des offenen Schulschlusses oder der Mittagspause Schülerinnen und Schüler über eine reine Aufsichtsführung hinaus betreut, sind zur Hälfte auf die Unterrichtsverpflichtung anzurechnen.

Lehrkräfte können im Umfang von bis zu sechs Unterrichtsstunden für außerunterrichtliche Angebote nach Nr.3.7 eingesetzt werden.

6. Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

6.1 Für die Tätigkeit der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gelten die Bezugserlasse zu m) oder n).

6.2 Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter machen im Rahmen des Ganztagskonzepts der Schule ganztagspezifische Angebote oder wirken daran mit. Im Übrigen unterstützen sie die Erziehungstätigkeit der Lehrkräfte.

6.3 Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden unter Berücksichtigung ihrer Aufgaben sowie der Anzahl der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nach Maßgabe des Haushalts von der Schulbehörde eingestellt und können für mehrere Ganztagschulen eines Standorts eingesetzt werden.

Darüber hinaus können unter Nutzung des zugewiesenen Budgets nach Nr.7 auch weitere pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingesetzt werden; die haushalts- und arbeitsrechtlichen Bestimmungen sind zu beachten.

7. Zusätzliche Lehrerversorgung und Budget zur Einrichtung ganztagspezifischer Angebote an Ganztagschulen

Die Schule erhält für Tage, an denen die Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I im Umfang von mindestens zwei Unterrichtsstunden an ganztagspezifischen Angeboten teilnehmen, einen Zuschlag zur Lehrerversorgung.

An die Stelle eines Teils der zusätzlichen Lehrerstunden und deren Wert entsprechend tritt auf Vorschlag der Schule ein Mittelkontingent („Budget“) zur Finanzierung ganztagspezifischer Angebote in Kooperation mit außerschulischen Anbietern oder zum Einsatz weiterer Fachkräfte.

Einzelheiten regelt der Bezugserrlass zu i) in der jeweils geltenden Fassung.

8. Zusammenarbeit der Ganztagschulen an einem Schulstandort untereinander sowie mit Kooperationspartnern

8.1 Ganztagschulen eines Standorts sollen zusammenarbeiten, um personelle, sächliche und räumliche Ressourcen schulübergreifend zu nutzen, die Vielfalt und Qualität der ganztagspezifischen Angebote zu erhöhen und sie nach Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler aller Schulformen zu öffnen. Dazu schließen sie eine Vereinbarung gemäß §25 NSchG, in die ggf. auch Träger der öffentlichen und der freien Jugendhilfe einbezogen werden können. Sie sollen das gemäß Nr.7 zur Verfügung gestellte Budget ganz oder teilweise gemeinsam verwalten und benennen hierfür einen Budgetverantwortlichen.

8.2 Schulen können im Einvernehmen mit ihrem Schulträger eine ständige Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe oder anderen Kooperationspartnern vereinbaren, um auf der Grundlage eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts eine offene Ganztagschule gem. Nr.2.4.1 einzurichten. Die Genehmigung wird erteilt, sofern für die Schülerinnen und Schüler an mindestens drei Tagen einer vollen Unterrichtswoche ganztagspezifische Nachmittagsangebote eingerichtet sind, Zielsetzung und Organisationsform des Ganztagsangebots den sonstigen Rahmenvorgaben dieses Erlasses entsprechen und auch die nachmittäglichen Angebote für die Schülerinnen und Schüler unter Verantwortung der Schulleitung organisiert sowie in enger Kooperation mit ihr durchgeführt werden.

Ein Zuschlag zur Personalversorgung kann abweichend von Nr.6.3 und Nr.7 gewährt werden, sofern hierfür die sächlichen und haushaltsrechtlichen Voraussetzungen gegeben sind.

8.3 Sofern Kooperationspartner Ganztagschulen ihre Zusammenarbeit überregional anbieten, können Rahmenverträge mit der obersten Schulbehörde vereinbart werden, die von den Schulen und ihren Partnern zu beachten sind.

9. Schlussbestimmungen

9.1 Für Förderschulen, deren Unterrichtsangebote auf Grund der Zielsetzung der Schulform ganztägig organisiert sind, gelten die Nrn.1.1 bis 1.3. Die Nrn.1.4 bis 8.3 sind unter Berücksichtigung der besonderen Aufgaben der jeweiligen Förderschule entsprechend anzuwenden.

9.2 Schulen in freier Trägerschaft, die als Ganztagschulen entsprechend §23 Abs.1 und 2 NSchG arbeiten, orientieren sich an den Rahmenbedingungen dieses Erlasses.

9.3 Dieser Erlass tritt am 1.8.2004 in Kraft, gleichzeitig tritt der [RdErl. d. MK v. 8.3.2002 - 304-81005 - VORIS 22410 \(SVBl. S.170\)](#) außer Kraft

9.4 Die zum Zeitpunkt des Inkrafttretens dieses Erlasses bestehenden Ganztagschulen arbeiten weiter auf Grundlage des genehmigten Konzepts, sofern sie nicht eine Änderung gem. Nr.2.6 beantragen.

