

DJI Bulletin 73



Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule

Kinderbetreuung
Gesundheit
Ethnische Zugehörigkeit
Übergang von Schule – Beruf
Beteiligung der Jugend
Bildungsorte und Lernwelten
Schule & Partner
Kommunale Bildungslandschaften

DJI Bulletin PLUS

Lernen: informell

Seite 3 Interview

Interview mit Prof. Dr. Thomas Rauschenbach

Bildung – das Architekturbüro für die eigene Lebensplanung

Seite 8 Kommentar

»Bericht schließt sozial- und bildungspolitische Diskurslücke«

Seite 9 Bericht

Betreuungskrise? – Ein Blick in den Alltag von Familien

Wer betreut Deutschlands Kinder?

Seite 12 Bericht

Das Thema Gesundheit im Elften und Zwölften Kinder- und Jugendbericht

Die Gesundheit der Kinder lässt zu wünschen übrig

Seite 14 Bericht

Informelle Bildung von Kindern in Familie und Freizeit – ein interethnischer Vergleich

»Ich muss mehr lernen als andere«

Seite 16 Dossier

Längsschnittstudie zum Übergang Schule – Beruf

**Haupt Schülerinnen und
Haupt Schüler –
engagiert, motiviert, flexibel?**

DJI Bulletin PLUS

Lernen: informell

Seite 20 Dossier

Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildungsorte und Lernwelten

**Laufen, Sprechen, Lesen ...
und Reisen – das Entdecken der
Welt als Weg zur Bildung**

Seite 24 Bericht

Schule & Partner – Schulische Kooperationspraxis auf einen Klick

Ohne Partner geht es nicht ...

Seite 26 Bericht

Die Beteiligung der Jugend an Gesellschaft und Politik – Ergebnisse aus dem DJI-Jugendsurvey

Engagement ja – Politik nein?

Seite 28 Bericht

»Lokale Bildungslandschaften« – ein neuer Weg, Benachteiligung entgegenzuwirken

Bildung als kommunale Aufgabe

Seite 30 Kurz informiert

Seite 31 Tagungen

Seite 31 Publikationen

Vorschau: DJI Bulletin 74
Themenheft
Siebter Familienbericht

Das **Deutsche Jugendinstitut e. V.** ist ein außer-universitäres sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut. Seine Aufgaben sind anwendungsbezogene Grundlagenforschung über die Lebensverhältnisse von Kindern, Jugendlichen und Familien, Initiierung und wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten der Jugend- und Familienhilfe sowie sozialwissenschaftliche Dienstleistungen. Das Spektrum der Aufgaben liegt im Spannungsfeld von Politik, Praxis, Wissenschaft und Öffentlichkeit. Das DJI hat dabei eine doppelte Funktion: Wissenstransfer in die soziale Praxis und Politikberatung einerseits, Rückkopplung von Praxiserfahrungen in den Forschungsprozess andererseits. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Institutionen und Verbänden der Jugendhilfe, der Politik und der Wissenschaft. Dem Kuratorium des DJI gehören Vertreter des Bundes, der Länder, des Trägervereins und der wissenschaftlichen Mitarbeiterschaft des DJI an.

Das DJI hat z. Zt. folgende Forschungsabteilungen: Kinder und Kinderbetreuung, Jugend und Jugendhilfe, Familie und Familienpolitik, Geschlechterforschung und Frauenpolitik, Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden sowie den Forschungsschwerpunkt »Übergänge in Arbeit« und eine Außenstelle in Halle.

Impressum

Herausgeber und Erscheinungsort:
Deutsches Jugendinstitut e. V. Nockherstraße 2,
81541 München, Deutschland

Presserechtlich verantwortlich:
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach
Redaktion: Dr. Jürgen Barthelmes
Telefon: 089 623 06-180, Fax: -265,
E-Mail: barthelmes@dji.de
Stephanie Vontz
Telefon: 089 623 06-311, Fax: -265,
E-Mail: vontz@dji.de

Vertrieb: Stephanie Vontz
Telefon: 089 623 06-311, E-Mail: vontz@dji.de

Satz, Gestaltung: Anja Rohde, Hamburg

Druck und Versand: grafik + druck GmbH, München

Bildnachweis:

Titel, S. 28,29: aus dem Film »Flussfahrt mit Huhn« von Arend Agthe; S. 4, 5: aus dem Film »Bibi Blocksberg und das Geheimnis der blauen Eulen« von Franziska Buch; S. 14: aus dem Film »Ich, Cesar« von Richard Berry; S. 20: aus dem Film »Nirgendwo in Afrika« von Caroline Link; alle: Kinderfilm-Archiv München (Hans Strobel). S. 16, 18: Jörg Koopmann, Peter Neusser (München)

ISSN 0930-7842

Das DJI-Bulletin erscheint viermal im Jahr. Außerdem gibt es jährlich eine Sonderausgabe in Englisch. Alle Hefte sind kostenlos.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Autorinnen und Autoren wieder. Der kostenlose Bezug erfolgt auf schriftliche Anforderung an die Redaktion. Geben Sie bei einer Adressenänderung bitte auch Ihre alte Anschrift an. Die Adressen der Abonnenten sind in einer Adressdatei gespeichert und werden zu Zwecken der Öffentlichkeitsarbeit des DJI verwendet.

Nachdruck nur nach Rücksprache mit der Redaktion sowie unter Quellenangabe und gegen Belegexemplar gestattet.

**Download (pdf) und HTML-Version unter
www.dji.de/bulletins**

Bildung – das Architekturbüro für die eigene Lebensplanung

Liebe Leserin, lieber Leser,

das vorliegende Heft hat den *Zwölften Kinder- und Jugendbericht* zum Thema. Weitere Hefte werden sich dann dem *Siebten Familienbericht* sowie dem *Ersten Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland* widmen. Diese drei Berichte sind in unmittelbarer Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut entstanden, zum einen durch die jeweiligen Geschäftsführungen bzw. Arbeitsgruppen, die den Kommissionen zugeordnet waren, zum anderen durch die vielfältigen Zuarbeiten von Seiten der verschiedenen Projekte des DJI.

Die Beiträge in diesem Heft greifen inhaltliche Aspekte des *Zwölften Kinder- und Jugendberichtes* auf und vertiefen sie aus Sicht der jeweiligen Projekte: Kinderbetreuung, Gesundheit von Kindern, ethnische Zugehörigkeit und Bildung, Übergang von Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit, gesellschaftliche und politische Beteiligung der Jugend, Bildungsorte und Lernwelten, Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren sowie Aufbau kommunaler Bildungslandschaften.

Das DJI Bulletin 73 PLUS hat das *Informelle Lernen* zum Inhalt; dieser Aspekt des Lernens spielt im *Zwölften Kinder- und Jugendbericht* eine wichtige Rolle für die »Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule«.

Mit besten Grüßen und Wünschen
Jürgen Barthelmes
Stephanie Vontz

Interview mit Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Direktor des DJI
Vorsitzender der Kommission des Zwölften Kinder- und Jugendberichts

Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung steht das Thema Bildung im Vordergrund. Allerdings wird der Begriff »Bildung« mittlerweile inflationär verwendet. Leben wir mittlerweile in einer Bildungsgesellschaft?

Behauptet wird eher, dass wir in einer Wissensgesellschaft leben, einer Gesellschaft, die nicht mehr von Handarbeit und körperlicher Arbeit lebt, sondern von Information und deren Verarbeitung. Dem Wissen wird dabei eine zentrale Rolle zugeschrieben. Im Unterschied dazu ist jedoch Bildung anderes und mehr zugleich. Wissen ist ein Produkt, ist Ware, ist eine virtuelle, wenn man so will, eine gasförmige Materie, Bildung hingegen vielleicht so etwas wie angelegene, einverleibte, verflüssigte Materie. Bildung heißt, Menschen umfassend zu befähigen, sich in der Gesellschaft kompetent bewegen zu können. Dies wird jedoch in einer komplexer werdenden Welt immer weniger auf dem »natürlichen Weg« realisierbar. Das heißt, wir müssen das Projekt »Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen« sehr viel stärker öffentlich und gesellschaftlich mit gestalten und unterstützen, als dies noch vor zwei, drei Generationen der Fall war. Das wäre aus meiner Sicht das gesellschaftliche Projekt, das man mit dem Begriff der Bildungsgesellschaft in Verbindung bringen kann.

Wie lautet die Kernbotschaft des Zwölften Kinder- und Jugendberichts?

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht geht vor diesem Hintergrund von einer zentralen Stellung der Bildung im Prozess des Aufwachsens aus, allerdings von einem erweiterten, nicht-schulischen Bildungsbegriff. Bildungsprozesse sind dabei die Bausteine, die Menschen nach und nach befähigen, ihr Leben selbstständig zu regulieren, gleichsam zum

Architekturbüro ihrer eigenen Lebensplanung zu werden. Um die dafür notwendigen Anregungen und Impulse zu liefern, ist mehr denn je das Zusammenspiel von privater und öffentlicher Erziehung notwendig. Die traditionelle Trennung, derzufolge die Familie für Erziehung, die Schule für Bildung und der Kindergarten für Betreuung zuständig ist, erweist sich zunehmend als dysfunktional und wird den aktuellen Herausforderungen nicht mehr gerecht. Die Institutionen und Akteure müssen sich schrittweise aufeinander zu bewegen. Erforderlich ist eine Art neuer ideeller und auch praktischer Partnerschaft einer Gesamterziehung.

Familie ist die erste Bildungswelt für Kinder. Wie können Eltern für diese Tatsache und ihre Bedeutung stärker sensibilisiert werden?

Wir brauchen ein allgemeines Bewusstsein dafür, dass man sich auf Elternschaft gedanklich und praktisch vorbereiten muss. Man kann sich nicht allein auf den legendären Satz Konrad Adenauers verlassen »Kinder kriegen die Leute sowieso«. Und der einmalige Geburtsvorbereitungskurs kann in Sachen Elternschaft



nicht das höchste der Gefühle sein. Auf diese neue Lebensphase muss man sich umfassender vorbereiten können. Ich glaube, wir verschenken in dieser Hinsicht ein erhebliches Potenzial an verbesserter Förderung von Partnerschaft und Elternschaft. Wir müssen hier nach Möglichkeiten suchen und Wege finden, um Elternschaft zu einem Thema zu machen, mit dem man sich genauso selbstverständlich lernend auseinandersetzen kann wie mit Mathematik oder einer Fremdsprache.

Junge Familien müssen durch entsprechende Angebote selbstverständlicher unterstützt und ihre tendenzielle Isolation als eine mit sich selbst beschäftigte Kleinfamilie muss überwunden werden. Dazu benötigen Familien Orte, an denen sie sich treffen und austauschen können, wie dies zum Beispiel in den vom DJI schon vor 20 Jahren mit aufgebauten Mütterzentren der Fall ist, und wie das heutzutage unter Begriffen wie Familienzentren, Eltern-Kind-Zentren oder Mehr-Generationenhäuser neu diskutiert wird. Diese Angebotsformen gehen über die herkömmliche Familienbildung hinaus, deren Aktivitäten vielfach nur die bildungswilligen und bildungskompetenten Familien erreichen.

Wann und wo sollte die Vorbereitung zur Elternschaft stattfinden?

Ich sehe hier mindestens drei Aufgaben: Erstens muss die »Vorbereitung zur Elternschaft« bereits im Jugendalter zum Thema gemacht werden und mit weit größerer Selbstverständlichkeit in eine Art »Gesamtlernpaket« für Kinder und Jugendliche einfließen, ohne diese Thematik gleich in ein Unterrichtsfach zu transformieren. Dies erfordert eine breitere Angebotsstruktur als bisher. Zweitens sind zugleich auch mehr und erweiterte ambulante Angebote für junge Eltern notwendig. Das heißt, man muss auf junge Familien zugehen, sie vor Ort aufsuchen, und nicht nur darauf hoffen, dass sie von alleine kommen, wenn man irgendwo ein einladendes Plakat aufhängt. Und drittens müssen schließlich auch jene Orte sehr viel gezielter in die »Familienbildung« eingebunden werden, die Familien ohnehin aufsuchen, an denen eine Kontaktaufnahme möglich ist, an denen sie sich mit anderen treffen. Das trifft für Kindergärten genauso zu wie beispielsweise für Kinderarztpraxen.

Eltern haben nach unserer Verfassung ein verbrieftes Recht, aber auch die Pflicht, ihre Kinder zu erziehen. Nirgendwo steht allerdings geschrieben, dass sie dies auch können, dass sie dazu befähigt werden müssen. Deshalb ist die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz ein Thema, das der Bericht ebenso aufgreift wie die bislang völlig vernachlässigten Bildungsprozesse in der Familie.

Wie beurteilen Sie die geplante Einführung des Elterngeldes?

Das Elterngeld ist entsprechend den Vorschlägen des Kinder- und Jugendberichts dann sinnvoll, wenn es – erstens – in ein Gesamtkonzept der verstärkten öffentlichen Unterstützung der Familie eingebunden ist, in dem zugleich auch der bedarfsdeckende Ausbau der Kinderbetreuung für die Jahre nach dem Elterngeld sichergestellt ist. Konsequenterweise fordert der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht deshalb ab 2010 auch einen uneingeschränkten Rechtsanspruch für alle Kinder bis zur Einschulung. Zugleich muss man – zweitens – darauf achten, dass durch das Elterngeld als nicht-intendierte Nebenwirkung nicht soziale Schiefen verstärken werden. Eltern mit einem hohen Haushaltseinkommen soll in diesem ersten Jahr des Kindes ein höheres Elterngeld gewährt werden. Eltern hingegen, die zu diesem Zeitpunkt arbeitslos sind oder während des Studiums ein Kind bekommen, erhalten voraussichtlich nur den Mindestsatz. Das kann ebenso zu Verwerfungen wie zu Missbrauch führen; das sollte man im Auge behalten.

Insgesamt muss man mithin bei einer konsequenten Unterstützung der Eltern ansetzen, also bei der schon genannten Stärkung der Elternkompetenz, aber auch bei einem wirklich bedarfsdeckenden Ausbau des öffentlichen Angebots. Wenn wir Eltern keine überzeugende Antwort auf die Frage geben, wie sie die Balance von Familie und Beruf praktisch lösen sollen – und das auch nach dem ersten Lebensjahr des Kindes und der Zeit eines eventuellen Elterngeldes –, werden wir in Deutschland keinen entscheidenden Schritt vorankommen. Das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) ist nach Einschätzung der Kommission ein notwendiger, aber leider noch kein hinreichender Schritt in diese Richtung. Der

Bericht hat deshalb weitergehende Vorschläge unterbreitet.

Die soziale Herkunft ist nach wie vor entscheidend für die Bildungsbiografie und den Bildungserfolg von Kindern. Was muss getan werden, um die Chancengleichheit beim Zugang zu Bildungsarten und Lernwelten zu erhöhen?

Wer nicht nur gleiche Startchancen für alle Kinder fordert, sondern diese tatsächlich auch will, der muss Eltern möglichst früh unterstützen und Kinder konkret fördern, um die ungleiche Ausstattung der Familien bei der Geburt nicht gleich zur alles entscheidenden Weiche für die Zukunft der Kinder werden zu lassen. Dazu muss man einerseits öffentliche Angebote in ausreichender Zahl und Qualität zur Verfügung stellen und darf diese Betreuungsangebote andererseits auch nicht länger als zweit- oder drittbeste Lösung betrachten, die es möglichst lange zu meiden gilt. Solange wir das alleinige Aufwachsen in der Familie weiterhin für die bessere Lösung halten, werden wir diese Problematik im Kern nicht in den Griff bekommen. Wenn jedoch Eltern sich – ähnlich wie bei der Schule – darauf verlassen können, dass Kinder in öffentlichen Tageseinrichtungen gut aufgehoben sind, gezielt gefördert werden und viele Dinge des alltäglichen Lebens spielerisch lernen, wäre schon viel gewonnen.

Aus diesem Grunde ist der uneingeschränkte Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für alle unter Sechsjährigen die konsequente und möglichst rasch umzusetzende Antwort. Denn im Horizont einer Erziehungspartnerschaft mit Eltern sind öffentliche Einrichtungen eine alternativlose Chance, möglichst allen Kindern frühzeitig Angebote zur Verfügung zu stellen, die normalerweise eben nicht in jeder Familie in ausreichendem Maße anzutreffen sind: etwa motorische, musische, ästhetische, sprachfördernde oder ökologische Angebote, aber auch Angebote des gezielten Umgangs mit Gleichaltrigen. Kinder erhalten dort an einem gestalteten Lernort und in einem Setting von Profis eine Vielzahl und Vielfalt von gezielten Anregungen, die sie zu Hause so meist nicht und schon gar nicht in der gleichen zeitlichen Intensität vorfinden.



Viele setzen alternativ oder ergänzend zu den herkömmlichen Betreuungsangeboten auf die so genannten »Tagesmütter«. Was ist notwendig, um diese Form der Tagesbetreuung von Kindern quantitativ und qualitativ zu verbessern?

Die Hauptleistung von Tagesmüttern wurde bislang vor allem darin gesehen, auf kleine Kinder aufzupassen; darin kann sie sich jedoch in Zukunft nicht mehr erschöpfen. Tagesmütter, die diese Tätigkeit regelmäßig und in zeitlich erheblichem Umfang – unter Umständen mit mehreren Kindern – gegen Entgelt ausüben, müssen mittelfristig ähnlich qualifiziert sein wie beispielsweise Kinderpflegerinnen. Außerdem müssen Tagesmütter für diese Tätigkeit eine angemessene Entlohnung erhalten, damit sie eine reelle Chance haben, bei gleichzeitiger Betreuung von drei oder vier Kindern wenigstens eine untere Gehaltsgruppe zu erreichen. Erst dann wird es in Deutschland eine ernsthafte Chance geben, diese Form der Tagesbetreuung so auszubauen, dass sie – vor allem in den ersten Lebensjahren – zu einer ernsthaften Alternative zur institutionellen Betreuung wird.

Politisch führen derartige Überlegungen – vor allem wegen der leidigen Finanzen – im Moment bei einigen zu

einem Aufschrei. Das überrascht aber nicht, so lange wir diese Form der Kinderbetreuung so bewerten, als bestelle man sich – wie bei einem Gärtner – mal eben irgendeine beliebige haushaltsnahe Dienstleistung. Wenn man jedoch wie der Kinder- und Jugendbericht das Kindeswohl im Auge hat, dann geht es bei der Tagespflege nicht mehr um eine Form der Nachbarschaftshilfe im herkömmlichen Stil, bei der eine Mutter einfach mal so – neben dem eigenen – auf ein anderes Kind aufpasst, sondern um eine organisierte Form der Fremdbetreuung wie im Kindergarten. Man muss deshalb darüber nachdenken, unter welchen fachlichen Regeln und organisatorischen Rahmenbedingungen eine solche Betreuung im Interesse der Kinder in Zukunft stattfinden soll.

Nach Frau von der Leyen muss Erziehung als etwas »Hochwertiges« angesehen werden ...

Zu Recht. Unser DJI-Gutachten zur Tagespflege hat in diesem Zusammenhang den richtigen Stein ins Wasser geworfen. Kritik kommt, wenn überhaupt, diesbezüglich allein aufgrund der Kosten – etwa mit Blick auf den unseres Erachtens notwendigen Qualifizierungsbedarf. Dabei besteht das DJI-Curriculum zur Qualifizierung der Tagespflege

gerade mal aus einer vierwöchigen Schulung; das halte ich für ein absolutes Minimum. Natürlich muss nicht jeder Babysitter gleich ein Diplom vorweisen. Aber es muss dennoch eine Debatte darüber geführt werden, ab wann uns das Aufwachsen und die Förderung von Kindern eine angemessene Vorbereitung und Qualifikation wert ist. Diese Frage wurde bisher völlig ausgeblendet. Deshalb wird die Tagespflege unter dem Strich auf Dauer auch nicht wesentlich billiger als die institutionelle Betreuung und darf auch nicht mit einer »Betreuung light« verwechselt werden.

Wie muss sich die öffentliche Schule verändern, um ihren Bildungsauftrag besser wahrnehmen zu können?

Der erweiterte Bildungsbegriff des Kinder- und Jugendberichts zielt nicht nur auf das kognitive Lernen und die Vermittlung kultureller Kompetenzen. Genau so wichtig sind für die Kommission soziale, personale und instrumentelle Kompetenzen. Diese Kompetenzen sind gleichermaßen notwendig, um sich in einer modernen Gesellschaft und einem sozialen Gemeinwesen angemessen bewegen, soziale Verantwortung übernehmen sowie mit anderen Menschen umgehen zu können. Dabei darf auch die personale Seite nicht außer Acht gelassen werden, also, wenn man so will, die Fähigkeit, mit sich selbst klar zu kommen, mit seinen Gefühlen, seinen Bedürfnissen, seiner Expressivität, seinem eigenen Körper und seiner eigenen Emotionalität.

Das Kind und der Jugendliche sind ja nicht nur Schülerin oder Schüler, sondern auch in der Schule immer ein einzelnes Subjekt mit einer eigenen Persönlichkeit. Die Lehrkräfte müssen lernen, zu jedem dieser einzelnen Kinder eine persönliche Beziehung aufzubauen. Für Kinder oder Jugendliche ist es oft entmutigend, wenn die Lehrerin oder der Lehrer am Schuljahresende nichts von einem als Person wissen, sondern bestenfalls eine Vorstellung davon haben, wie gut oder schlecht man in einem bestimmten Fach ist.

Das heißt: Schule muss Bildung, Betreuung und Erziehung in einen neuen Zusammenhang stellen?

Genau. Im Schulalter ist Erziehung nicht nur Sache des Elternhauses, und Betreu-

ung nicht nur Aufgabe der außerschulischen Akteure, also der Jugendarbeit, der Schulsozialarbeit oder des Hortes. Schule kann sich nicht allein auf die kognitive Bildung, auf die Rolle der Wissensvermittlung zurückziehen. Deshalb genügt es auch nicht, im Rahmen der Ganztagschule »Schule« so zu belassen, wie sie ist, um dann am Nachmittag ein bisschen Jugendhilfe dranzuhängen. Schule muss die individuelle Gesamtförderung des einzelnen Kindes viel stärker in den Mittelpunkt rücken und diese Idee zum Bezugspunkt der gesamten Arbeit machen. In dieser Hinsicht kann die staatliche Regelschule einiges von der Jugendarbeit oder auch vom Kindergarten lernen, in dem die Beteiligung und Einbindung der Kinder sehr viel stärker beachtet wird.

Strukturell gesehen bin ich optimistisch, dass sich mit der Ganztagschule einiges ändern könnte, wenn die Schule sich öffnet und es die außerschulischen Partner zugleich verstehen, bei einer Kooperation mit der Schule diese Elemente ergänzend zur bisherigen Unterrichtschule einzubringen. Daraus könnte ein konstruktiver Dialog entstehen, in dem die Schule nicht nur zum Buhmann wird, in dem aber auch die Schule ihre eigene Erweiterung durch außerschulische Elemente zu schätzen lernt.

Was machen Privatschulen anders als öffentliche Schulen? Brauchen wir mehr oder weniger Staat beim Schulsystem?

Nach allem, was man weiß, erfreuen sich die knapp sieben Prozent Privatschulen, die wir in Deutschland haben, einer anhaltenden Beliebtheit bei Eltern. Dies mag damit zusammenhängen, dass mit Privatschulen eine indirekte Form der »positiven« Auswahl in Verbindung gebracht wird, sprich: dass sich eben nur bestimmte Milieus und Personengruppen dafür interessieren. Gleichwohl muss man im Auge behalten, dass Privatschulen mehrheitlich konfessionelle Schulen sind. Dort findet sich ein weitestgehend stärkerer weltanschaulicher Bezug als in öffentlichen Schulen, und viele Eltern bringen damit auch eine andere Form an Verbindlichkeit, Disziplin und Wertorientierung in Verbindung. Daneben legen viele Privatschulen auch deutlich mehr Wert auf nicht-unterrichtliche, etwa musische, sportliche oder kulturelle Aktivitäten, ähnlich wie Internate, die oft

sehr viel mehr auf die gesamte Entwicklung der Kinder achten und diese vielseitig fördern. Wenn öffentliche Schulen sich im Rahmen der Ganztagschule in dieser Hinsicht regelhaft erweitern, könnten Privatschulen ihren Akzeptanzvorsprung bei Eltern rasch einbüßen.

Welche Konsequenzen hat es, wenn der Bund seine Kompetenzen in Sachen Bildung zunehmend an die Länder abgibt?

Grundsätzlich darf schon mal die Frage gestellt werden, ob wir in Deutschland in Sachen Bildung wirklich 16 einzelverantwortliche Gestaltungseinheiten brauchen, ob darin wirklich noch ein Wettbewerbsvorteil liegt. Zugleich drängt sich aber die Frage auf, ob wir zwischen Bund, Ländern und Gemeinden nicht ein anderes Beziehungsgefüge benötigen. Bislang gibt es beispielsweise keine direkte Verbindung zwischen Bund und Kommunen, so dass eine unmittelbare Förderung der Gemeinden durch den Bund nicht möglich ist; dieser Weg geht nur über die Länder – und die negativen Folgen können wir an dem IZBB-Bundesprogramm zu den Ganztagschulen beobachten. Fragen der Bildung, Betreuung und Erziehung sind aber im Kern Vor-Ort-Angelegenheiten, sind Aufgaben des lokalen Raums. Dort müssen sie gestaltet werden. Und in dieser Hinsicht bringt uns die aktuelle Föderalismusreform nicht weiter.

Ich halte es insoweit vom Ansatz her für eine positive Entwicklung, dass das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen seiner Möglichkeiten in jüngerer Zeit – wie zuletzt bei den »Lokalen Bündnissen für Familien« – direkt den lokalen Raum zu erreichen und dort etwas zu bewegen versucht. Vor diesem Hintergrund fordert der Kinder- und Jugendbericht auch den Aufbau und Ausbau »kommunaler Bildungslandschaften«.

Warum?

Die Menschen leben vor Ort, und vor Ort organisiert sich ihr Leben. Eine Schule gehört genau so zu den örtlichen Aufgaben des Gemeinwesens wie ein Kindergarten, eine Jugendfreizeitstätte oder ein Bürgerhaus. Themen dieser Art müssen ein ureigenes kommunales Anliegen sein. Ansonsten besteht immer

die Gefahr eines etwas künstlichen Implantats, wenn eine Schule vor Ort durch ein irgendwo sitzendes Kultusministerium geplant und geregelt wird.

Diese Ausrichtung am lokalen Raum darf aber nicht heißen, die Kommunen nun auch finanziell zu den entscheidenden oder gar alleinigen Akteuren zu machen. Arme Kommunen wären dann von vorneherein die Verlierer dieses Systems. Wir brauchen auch in Zukunft einen interkommunalen Finanzausgleich, und der kann nur über Bund und Länder funktionieren. Im Rahmen des Finanzausgleichs müssen die finanziell schwachen Kommunen oder die Kommunen, die eine Kumulation an Problemen wie Arbeitslosigkeit, Überalterung etc. haben, stärker unterstützt werden.

Aber kocht dann nicht jede Kommune unkontrolliert ihr eigenes Süppchen?

Die Gefahr besteht. Deswegen brauchen wir über den Finanzausgleich hinaus auch eine übergreifende Festlegung der fachlichen Standards. Kommunalisierung würde ansonsten bedeuten, dass z. B. der Gemeinderat vor Ort festlegt, ob es einen Bedarf an Kindertageseinrichtungen oder an Fächern und Inhalten in der Schule gibt. »Kommunalisierung« darf nicht dazu führen, dass die Verantwortlichen vor Ort unter Absehung jeglicher fachlicher Erfordernisse darüber frei entscheiden können, ob sie lieber eine Festhalle, einen Kindergarten oder eine Schule bauen möchten – und allein schon deshalb »hoch gefährdet« sind, festzustellen, dass es aktuell keinen Bedarf an Schulen und Kindertagesstätten gibt. Um solche Dilemmata und strukturellen Überforderungen vor Ort zu vermeiden, brauchen wir überregionale Standards. Oder anders formuliert: Trotz eindeutiger lokaler Zuständigkeit muss die öffentliche Bildung, Betreuung und Erziehung eine ideelle Gesamtaufgabe sämtlicher Ebenen des Föderalismus sowie eine Angelegenheit des allgemeinen öffentlichen Lebens sein. Deswegen halte ich das Ansinnen, Bildung zur ausschließlichen Sache einer einzigen föderalen Ebene zu machen, nicht für den richtigen Weg. Bildung muss eine gesamtstaatliche Aufgabe bleiben.

Bildung wird in unserer Gesellschaft vor allem unter dem Aspekt der ökonomischen Verwertbarkeit gesehen.



Das mag sein. Ein erweiterter Bildungsbegriff geht allerdings im Unterschied dazu von einer anderen Prämisse aus. Da steht nicht die »Zurichtung« für den Arbeitsmarkt oder die ökonomische Verwertbarkeit einer Person im Vordergrund, sondern es geht sehr viel weitreichender um den Erwerb einer umfassenderen Kompetenz zur autonomen Lebensführung. Das heißt, es geht darum, den Menschen in die Lage zu versetzen, das Leben auch vor, neben und nach der Erwerbsarbeit, also jenseits von Beruf und ökonomischer Verwertbarkeit zu meistern.

Ein Teil der eigenen Biografie sowie deren Gelingen und Scheitern hat wesentlich damit zu tun, welche Kompetenzen man entwickelt hat, um z. B. in einer Partnerschaft oder mit Kindern zusammen zu leben oder eine lange Nacherwerbsphase im Alter inhaltlich sinnvoll auszufüllen. Dies sind entscheidende Herausforderungen an eine moderne Lebensführung. Sie gehen weit über das Anliegen hinaus, in einem einzigen gesellschaftlichen Bereich, nämlich dem Beruf, seinen Mann oder seine Frau zu stehen. Ganz abgesehen davon, gilt es zu beachten, dass wir inzwischen den weitest- aus größeren Teil unseres Lebens bzw. unserer Lebenszeit außerhalb des Berufes verbringen.

Wie steht der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht dazu?

Der Bildungsbegriff des Kinder- und Jugendberichts ist genau auf diese allgemeine Kompetenz der Lebensführung ausgerichtet. Dazu gehört der Beruf, aber auch die gesamte Lebensorganisation bzw. Lebenssituation. Es lassen sich viele Biografien nachzeichnen, in denen Menschen kognitiv und instrumentell

gut auf ihren Beruf vorbereitet waren, persönlich und sozial aber in dramatischer Weise unfähig waren, ihr Leben in den Griff zu bekommen. Wir können uns nicht allein auf die Hoffnung verlassen, die Kinder werden schon irgendwie durch die Familie eine gewisse Lebend- tüchtigkeit erreichen.

Von diesem erweiterten Ansatz ausgehend und um die einseitige Spezialisierung des Menschen zu vermeiden, plädiert der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht für ein Zusammenspiel der verschiedenen Bildungsorte und Lernwelten. Auch die Industrie verlangt elementare Schlüsselqualifikationen, die in diese Richtung weisen. Denn, es ist schon lange klar: Es genügt nicht, nur ein guter Ingenieur zu sein; eine solche Person muss auch einen Betrieb führen und Mitarbeiter motivieren können.

Kann Schule das leisten?

Theoretisch schon. Aber wir haben derzeit eine Schule mit den Inhalten der Industriegesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts. Wir haben noch keine Schule mit dem Horizont einer Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts. Wichtige Themen des Lebens wie Ökonomie, Recht, Gesundheit oder Erziehung kommen in der Schule nicht vor, gehören jedoch zum Grundbestand elementarer Kompetenzen, die durch die »zufällig« vermittelten Bildungsprozesse in der Familie keineswegs sichergestellt sind. Moderne Gesellschaften erzeugen auf diese Weise eine immer stärkere Kluft zwischen dem, was man eigentlich als Rüstzeug für das eigene Leben bräuchte und dem, was durch Familie und Schule durchschnittlich vermittelt wird.

Zum Beispiel Entscheidungskompetenz?

Ja, zum Beispiel. Wir stehen in einer sich rasch wandelnden Wissensgesellschaft tagtäglich vor einer Fülle von optionalen Entscheidungen, so dass wir oft gar nicht mehr wissen, an was wir uns orientieren und für was wir uns entscheiden sollen. Wo lernen Kinder heutzutage Entscheidungen zu treffen, wo erlernen sie so etwas wie individuelle Folgenabschätzung, wo erwerben sie moralische Urteils- kraft?

Dies macht für mich einen Teil dessen aus, was man heute unter einem modernen Begriff der Erziehung verstehen

könnte. In einer Multioptionsgesellschaft kommt es wesentlich darauf an, so etwas wie eine individuelle Entscheidungskompetenz zu entwickeln, um sich nicht nur auf Institutionen, Medien, mediale Vorbilder oder die normativen Muster der Gleichaltrigen-Gruppen verlassen zu müssen. Wie leicht können Menschen dabei von Fremdsteuerung und von scheinbar mächtigen Führern abhängig werden. Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit sind heute eine große Herausforderung an die einzelne Person – und damit an die Bildungsinstitutionen. Keine Institution aber schulert das Aufwachsen und die damit einhergehenden Anforderungen von Bildung, Betreuung und Erziehung alleine, weder die Familie, noch die Schule, noch beide zusammen.

Herr Rauschenbach, wir danken Ihnen für das Gespräch.

Interview: Jürgen Barthelmes, Andrea Macion

Deutscher Bundestag (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin, BT-Drs. 15/6014
Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht zum Thema »Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule« kann unter www.bmfsfj.de/doku/kjb eingesehen werden oder beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unter www.bmfsfj.de/kategorien/publikationen.html angefordert werden.



»Bericht schließt sozial- und bildungspolitische Diskurslücke«

Endlich ist es gelungen, die längst überfällige Thematisierung des Zusammenhangs von Erziehung, Betreuung und Bildung auf eine fachlich tragfähige und sozialpolitisch ideen- und perspektivenreiche Grundlage zu stellen. Denn mit dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht geraten Kernaufgaben der deutschen Gesellschaft in den Blick, deren Bearbeitung im nationalen sowie internationalen Maßstab wenn nicht als vernachlässigt, so doch als stark verbesserungsfähig bezeichnet werden kann.

Verengte Auffassung von Bildung überwinden

In der Kontinuität der Kinder- und Jugendberichte zu den Themen »Kultur des Aufwachsens« und »Erziehung und Bildung in öffentlicher Verantwortung« stehend, schließt die Expertenkommission nun einen beträchtlichen Teil einer sozial- und bildungspolitischen Diskurslücke. Sie entstand durch eine jahrzehntelang dominierende und einseitig auf Schule verengte Auffassung von Bildung und durch eine auf Familie verengte Auffassung von Betreuung und Erziehung. So ist es nichts weniger als eine sehr kluge Feststellung, wenn die Kommission ihre Kritik daran zu dem Fazit verdichtet, »dass am Ende beides stimmt: ›Bildung ist mehr als Schule‹ und ›Schule ist mehr als Bildung«.

Alle Bildungsräume neu gestalten

Damit wird eine wichtige Voraussetzung für die Neugestaltung jener Bildungsräume vor und neben der Schule geschaffen, die bislang in mehrfacher Weise aus dem teils fachlichen, teils gesellschaftlichen Diskurs darüber, wo denn Bildung stattfindet und wo nicht, fast ausgeblendet worden ist: für den Bereich der Kindertagesstätten, dessen – jedenfalls im Westen – lange Jahre herrschende Geringschätzung sich in Statuszuweisung und Ausbildungsformen von Erzieherinnen widerspiegelt, für den Bereich der Jugendarbeit, die sich selbst kaum noch als Bildungsort verstehen konnte (oder

es nicht wollte) und schließlich für den Bereich der Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen selber, deren Selbsttätigkeit von früh auf als die entscheidende Grundlage dafür anzuerkennen ist, ob sie tatsächlich als Bildungssubjekte oder lediglich als Lernende, die auf Wissensaneignung und Bewältigungsfähigkeit beschränkt bleiben, aufgefasst werden. Dies ist nicht unerheblich für die Antwort auf die Frage, was denn eine Wissensgesellschaft von einer Bildungsgesellschaft unterscheidet.

Dass die bildungstheoretische Rahmung des Ganzen den Anschluss an die Kompetenzdebatte sucht, indem kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen unterschieden werden, mag ebenso Einsprüche hervorrufen wie gewisse Engführungen in der Beschreibung von Qualitätssicherung.

Verbindung von Theorie und Praxis

Gleichwohl sollte nicht übersehen werden, dass ein Kinder- und Jugendbericht, soll er denn den Differenzierungen von Lern- und Bildungsorten, von professionellen und ehrenamtlichen Leistungen, von Bildungs- und Ausbildungsstrukturen, von Organisationen und Institutionen und nicht zuletzt von Lebenslagen der Adressaten einigermaßen gerecht werden, die Verbindung von Bildungstheorie und heterogener Praxis geradezu suchen muss.

Anders als reine Bildungstheorie, die an ihrem äußersten Ende sogar den perspektivischen Fluchtpunkt blanker Utopie beheimatet, vielleicht auch das Bildungskapital von Eliten zu sichern trachtet, wird ein solcher Bericht nicht die glatte Passung zur Bildungstheorie, auch nicht zur Pragmatik selbst referenzieller Institutionen und auch nicht nur zu Kindern und Jugendlichen sowie ihren Familien anstreben.

Produktive Spannung

Vielmehr wird er auf einer Spannung beharren, die das kritische Korrektiv des Bildungsbegriffs im Verhältnis zu den

überlieferten Einrichtungen, aber auch zu Praktiken der Verzerrung, Verengung, Vernachlässigung von Bildung anmahnt. Ein solches Vorgehen bietet gute Kriterien für Verständigungsmöglichkeiten im öffentlichen Diskurs darüber an, wo und wie Bildungsprozesse stattfinden, welche Chancen sie haben und welche Grenzen ihnen gesetzt sind.

Ob und wie diese interessante Spannung zwischen Bildungstheorie, Kompetenzbegriffen und Bildungsprozessen von den Akteuren der Fachöffentlichkeit und der Politik als tatsächlich produktive Herausforderung begriffen wird, dürfte davon abhängen, in welcher Weise der Gestaltungsdruck ausgeprägt ist, der durch die gegenwärtigen und zukünftigen Reformprojekte – Ausbau der Kindertagesstätten, Ganztagschule u. a. – erzeugt wird.

Neue Kooperationen

Er wird dazu führen, dass sich Kooperationen z. B. zwischen Familien und Erzieherinnen, zwischen der Lehrerschaft und den Fachkräften der Jugendhilfe entwickeln, die Bildung und Hilfe in ein neues Verhältnis zueinander setzen.

Dabei wird mit einem durchaus selektiven Interesse an den Ergebnissen des Zwölften Kinder- und Jugendberichts zu rechnen sein. Gerade wenn Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe angestrebt werden, wäre es dem Bericht zu wünschen, dass außer der sozialpädagogischen Fachöffentlichkeit vor allem Lehrerinnen und Lehrer sich mit dem erweiterten Bildungsverständnis vertraut machen. Denn dieses ist, neben der Neugestaltung von Bildung, Betreuung und Erziehung, gleichsam der zweite »Nachholbedarf« im Lande.

Prof. Dr. Rainer Treptow

lehrt Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Kontakt: rainer.treptow@uni-tuebingen.de

Betreuungskrise? – Ein Blick in den Alltag von Familien

Wer betreut Deutschlands Kinder?

Wie organisieren Familien ihren Alltag mit Kindern? Wie bringen sie Beruf und Betreuung in Einklang? Welche Angebote nutzen sie? Auf wen können sie sich stützen? Welche Kinder bleiben außen vor? Was heißt Betreuung für das Aufwachsen heutiger Kinder?

Trotz hoher Aufmerksamkeit für die Kinderbetreuung gibt es zu diesen Fragen wenig fundiertes Wissen. Eines indes scheint sicher zu sein: Auch bei der Kinderbetreuung nimmt die Vielfalt zu. Es herrscht ein komplizierter »Betreuungsmix« vor an elterlicher Fürsorge und Kindertagesstätten sowie an Betreuung durch Verwandte, Freunde sowie bezahlte Helferinnen und Helfer.

Die Kinderbetreuungsstudie des DJI hat 8.000 Mütter und Väter von 0- bis 7-Jährigen zu ihrem Betreuungsalltag telefonisch befragt. Diese Studie liefert erstmals eine breite und repräsentative empirische Grundlage für die aktuellen Debatten zum Ausbau der Angebote, zum Kindergartenpflichtjahr sowie zur Entlastung von Familien.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht hat erste Ergebnisse der Kinderbetreuungsstudie aufgegriffen.

Kinderbetreuung: eine vordringliche Aufgabe der Familienpolitik

Die vielfältigen Bedürfnisse nach Betreuung spiegeln die pluralisierte und veränderte Gesellschaft wider. Kinderbetreuung muss heute in unterschiedlichen Familienformen bewältigt werden, vor allem in den stark zunehmenden Familien Alleinerziehender. Sie erfordert innovative Lösungen, denn immer mehr Mütter sind berufstätig, und die Erwerbsarbeit verliert ihre klaren Grenzen. Je flexibler und unplanbarer die Arbeitszeiten, desto größer die Herausforderung, eine adäquate Betreuung zu organisieren. Die öffentlichen Angebote sind ein Teil der Lösung, manchmal jedoch selbst das Problem: Vor allem im Westen Deutschlands fehlen Betreuungsangebote, und die vorhandenen sind zeitlich oft nicht bedarfsgerecht – zu unflexibel, zu kurz geöffnet oder zu falschen Zeiten verfügbar. Wie aber meistern Eltern dennoch das Leben mit Kleinkindern? Wo brauchen sie dringend Unterstützung?

Auch die Bildungsdebatte macht die Betreuung der Jüngsten zum Thema. Eine frühe öffentliche Förderung soll helfen, den fatalen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland aufzubrechen. Wer länger als ein Jahr in den Kindergarten geht, erbringt bessere Leistungen in der Schule

(Bos u. a. 2003). Erreicht aber der Kindergarten überhaupt jene Kinder, die am meisten von ihm profitieren könnten?

Die Kinderbetreuungsstudie am DJI

Ziel dieser Studie ist es, vertiefende Informationen bereitzustellen. Dabei werden zahlreiche Aspekte des Betreuungsalltags in den Blick genommen, wie die Nutzung von öffentlichen Angeboten der Kinderbetreuung, der private Betreuungsmix aus Großeltern, Freundinnen, Nachbarn, Tagesmüttern und Babysit-tern, die Familienfreundlichkeit der Betriebe sowie die individuellen Notfallarrangements. Ferner wird nach der subjektiven Zufriedenheit der Eltern mit den Angeboten der Betreuung sowie nach ihren Wünschen gefragt.

Die Interviews wurden im Winter 2004/2005 durchgeführt; so liefert die Studie zugleich eine Momentaufnahme der Angebotssituation und Bedarfslage bei Inkrafttreten des Tagesbetreuungs-

ausbaugesetzes (TAG). Die Studie soll wiederholt werden und kann damit Aufschluss über Veränderungen und Erfolge des TAG geben.

Säulen der Betreuung: Eltern und Kindertageseinrichtungen

Betreuungsinstanz Nummer eins sind die *Eltern*, auch wenn sich viele von ihnen auf einen Mix aus familialen, öffentlichen und informellen Betreuungsformen stützen. Feste Größe in diesem Mix sind die *Kindertageseinrichtungen*. Kinder werden heute häufiger in Kindertageseinrichtungen betreut als durch andere Familienmitglieder oder informelle Netzwerke (Freunde, Nachbarn). Großeltern spielen zwar eine wichtige Rolle, engagieren sich aber oft nur in einem relativ geringen zeitlichen Umfang.

Die Bedeutung von Kindertageseinrichtungen steigt mit dem Alter der Kinder. In Ostdeutschland setzt die Inanspruchnahme öffentlicher Betreuung früher ein und erreicht ein höheres Niveau als in Westdeutschland, besonders bei den 1- bis unter 3-Jährigen (s. Abb.).

Der Bedarf an öffentlicher Betreuung ist vor allem im Westen weit höher als das Angebot. 27% der Eltern in Westdeutschland wünschen sich eine Betreuung für das zweite Lebensjahr und 55% für das dritte Lebensjahr ihres Kindes. Erwerbstätige Mütter äußern diesen Wunsch zwar etwas häufiger, aber auch viele nicht erwerbstätige Mütter melden Betreuungsbedarf an. Die DJI-Studie zeigt dabei die Notwendigkeit einer gezielten Bedarfsplanung auf: Je kleineräumiger die Analyse, umso stärker unterscheiden sich die Erwartungen der

Alter	Ost	West
1- bis 2-Jährige	31 %	4 %
2- bis 3-Jährige	77 %	17 %

Abbildung: Der Besuch von Kindertageseinrichtungen
Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005
(1 bis unter 2 Jahre: N = 743, 2 bis unter 3 Jahre: N = 772)

Eltern – die Frage der Kinderbetreuung wird demnach mehr und mehr zu einer Frage heterogener Lebensstile.

Kindergartenbesuch als Normalfall – wer aber bleibt draußen?

Bei den über 3-Jährigen ist der *Kindergartenbesuch* der *Normalfall*. Im Jahr vor der Einschulung besuchen aber im Westen Deutschlands immerhin 10% der Kinder *nicht* den Kindergarten. In Familien mit den geringsten Einkommen bleibt jedes siebente Kind zu Hause, in Familien mit erwerbslosen Eltern sogar jedes fünfte. Je kinderreicher die Familie, desto eher verzichten Eltern auf eine außerhäusliche Betreuung. In vielen Fällen kumulieren diese Benachteiligungen; so besuchen gerade Kinder mit Migrationshintergrund den Kindergarten deutlich seltener. Ein kostenfreier Zugang und qualitative Veränderungen könnten die Attraktivität von Kindergärten für diese Familien erhöhen, z. B. Angebote, die die kulturelle, religiöse und ethnische Vielfalt widerspiegeln und die auch den Eltern etwas zu bieten haben – im Sinne von Wertschätzung, Zugehörigkeit, Qualifizierung oder Jobmöglichkeiten.

Tagespflege – häufig eine Zeitbrücke

Ein in jüngerer Zeit wieder verstärkt diskutiertes Angebot stellt die *Tagespflege* dar. Sie wird in öffentlicher und privater Form besonders für die 1- bis 3-Jährigen genutzt. In Westdeutschland hat sie für diese Altersgruppe ein ähnliches Gewicht wie die institutionelle Betreuung. Angesichts der gängigen Annahme, dass Tagesmütter vor allem fehlende Plätze in Kindertagesstätten kompensieren, wartet die DJI-Studie jedoch mit einer Überraschung auf: Im Osten werden Tagesmütter für unter 3-Jährige fast ebenso häufig in Anspruch genommen wie im Westen, trotz des erheblich höheren Angebots an Krippenplätzen. Während jedoch die Tagespflege im Osten überwiegend öffentlich organisiert ist, besorgen sich im Westen die Eltern ihre Tagesmütter vor allem privat auf dem grauen Markt.

Wenig bekannt war bisher der oft relativ geringe zeitliche Umfang der Betreuung in Tagespflege. Bei den unter 3-Jährigen weisen 35% eine wöchentliche Betreuungszeit von höchstens zehn Stunden auf, bei den 3- bis 6-Jährigen

sogar 53%. Für die älteren Kinder stellt die Betreuung durch Tagesmütter meistens eine Ergänzung zum Kindergarten dar. Reicht die institutionelle Betreuung nicht aus, müssen Arrangements getroffen werden, um Zeitbrücken zu schaffen – wenn beispielsweise der Kindergarten über Mittag seine Pforten schließt. Aufgrund ihrer Flexibilität erleichtert die Tagespflege vielfach die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Allerdings ist sie ein Privileg der besser gestellten Eltern und wird insbesondere von einkommensstarken Familien sowie berufstätigen Müttern mit langen Arbeitszeiten in Anspruch genommen.

Der Familien- und Freundeskreis – unentbehrlich für Betreuung

Unabhängig von den öffentlichen Angeboten wird die Hälfte der unter 7-Jährigen neben den Eltern regelmäßig von mindestens einer weiteren Person betreut, sei es durch Familie, Nachbarschaft, Freundeskreis oder bezahlte Helfer. Die Eltern setzen diese Ressourcen unterschiedlich ein. Erwartungsgemäß spielen auf dem Land Verwandte eine größere Rolle, in der Stadt Freunde und bezahlte Helfer. Im Westen wird mehr »gemixt« als im Osten – sicherlich eine Reaktion auf das unzureichende öffentliche Angebot. Besonders oft findet sich ein Betreuungsmix, wenn die Mutter erwerbstätig ist. Mütter mit hohem Bildungsabschluss und mit nur einem Kind nehmen dabei eher auch bezahlte Helfer in Anspruch. Anders die Alleinerziehenden: Sie erhalten vor allem Unterstützung durch die Großeltern.

Die Eltern als Manager der Kinderbetreuung

Für die Eltern stellen die oft komplexen Arrangements eine organisatorische und logistische Herausforderung dar. Tagesmutter, Oma, Nachbarin und Babysitter müssen unter einen Hut gebracht, ferner Wege überwunden sowie genaue Absprachen getroffen werden, damit der Alltag funktioniert. »Running around in circles« – so charakterisiert der Titel eines englischen Buches die Situation, die vielen Eltern vertraut ist (Skinner 2003).

Wenn nur eine Person in dem Betreuungspuzzle ausfällt, stellt dies Eltern vor ein besonderes Problem. Aufmerksamkeit wurde in der Kinderbetreuungsstudie daher auch der Notfallbetreuung

geschenkt, die dann gefragt ist, wenn die Tagesmutter verhindert ist, das Kind krank wird oder eine Dienstreise anfällt. Fast immer ist es die Familie selbst, die einspringt. Für fast jedes fünfte Kind unter sieben Jahren gibt es jedoch in derlei Fällen keine Betreuungslösung. Auch wenn der Notfall die Ausnahme ist, so macht die Studie deutlich, wie sehr die Zufriedenheit der Eltern mit ihrer Betreuungssituation davon abhängt, ob ein solches Sicherheitsnetz vorhanden ist. Hierbei spielen auch die Betriebe eine wichtige Rolle. Kommen Betriebe den Eltern an diesem Punkt entgegen, wirkt sich alleine das Angebot als solches schon entlastend aus, auch wenn Eltern es im Ernstfall gar nicht nutzen.

Birgit Riedel

Literatur

Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster

Skinner, Christine (2003): Running around in circles. Coordinating childcare, education and work. Bristol: Policy Press

Projekt: DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005

Laufzeit: 01.07.2004–30.06.2005

Auftraggeber: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Methoden: Bundesweite Telefonbefragung von etwa 8.000 Müttern und Vätern mit 13.700 Kindern unter 7 Jahren

Durchführung: Deutsches Jugendinstitut in Kooperation mit der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Universität Dortmund); Feldarbeit: INFAS Bonn. Mitwirkende: *Walter Bien, Christian Alt, Sandra Fendrich, Horst Hackauf, Andreas Lange, Jens Pothmann, Gerald Prein, Fredericus van Santen, Markus Teubner, Angelika Traub*

Kontakt: *Walter Bien*, Tel.: 089 623 06-234, E-Mail: bien@dji.de

Internet: www.dji.de/9_dasdji/welcomeseite_dateien/news_0508_1_kinderbetreuungsstudie_ergebnisse.pdf

Publikationen: Wer betreut Deutschlands Kinder? (erscheint 2006)

Ausbauszenario 2010 West: Kinderbetreuung uneingeschränkt

Mit Beginn des zweiten Lebensjahres werden für ein Kind andere Kinder gleichen Alters von Belang. Die Kontakte zu den Gleichaltrigen erweitern den Rahmen der Familie und sind unentbehrlich für die Prozesse der Entwicklung und Bildung. Daraus ergibt sich die öffentliche Aufgabe, für Kinder ein quantitativ ausreichendes und qualitativ angemessenes Angebot bereitzustellen.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht empfiehlt, den Rechtsanspruch für eine öffentlich geförderte Kinder-

tagesbetreuung auf *Kinder unter drei Jahren* zu erweitern. Um dies im Rahmen knapper öffentlicher Mittel umsetzen zu können, wird ein zweistufiges Vorgehen empfohlen:

»Bis zum Jahr 2008 sollten alle zweijährigen Kinder in den erweiterten Rechtsanspruch einbezogen werden; bis spätestens 2010 sollte der Rechtsanspruch für alle unter dreijährigen Kinder gelten, so dass ab diesem Zeitpunkt ein erweiterter Rechtsanspruch auf eine öffentlich geförderte Kindertagesbetreuung

von der Geburt bis zum Schulalter gewährleistet ist.«

(Deutscher Bundestag [2005]: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin, BT 15/6014, S. 349).

Die Möglichkeit eines uneingeschränkten Angebotes an Kinderbetreuung wird anhand der folgenden Abbildung aufgezeigt.

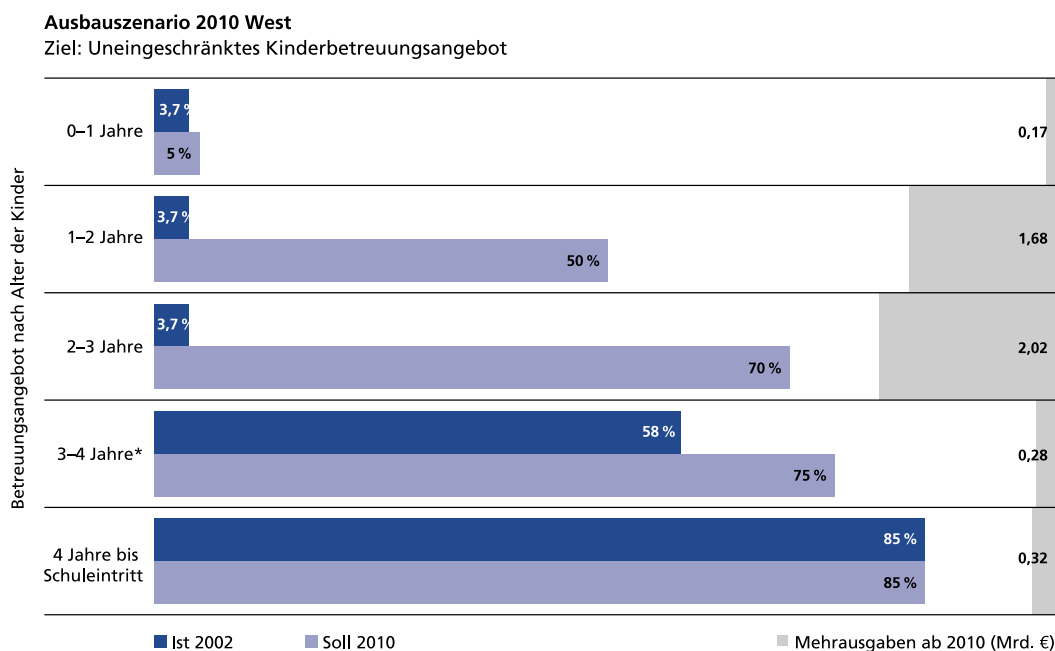


Abbildung: Renate Bauereiss

Mehrausgaben für zusätzliches Platzangebot ab 2010

0-1 Jahre	0,17 Mrd. €
1-2 Jahre	1,68 Mrd. €
2-3 Jahre	2,02 Mrd. €
3-4 Jahre	0,28 Mrd. €
4 Jahre bis Schuleintritt	0,32 Mrd. €
Summe Mehrausgaben	4,45 Mrd. €

Jährliche Minderausgaben und Einsparpotenziale ab 2010

a) Abnahme von Kindergartenplätzen

- aufgrund sinkender Kinderzahlen	-0,92 Mrd. €
- aufgrund der Absenkung des Schuleintrittsalters	-0,84 Mrd. €

b) Minderausgaben beim Kindergeld

- aufgrund sinkender Kinderzahlen	-1,90 Mrd. €
-----------------------------------	--------------

Jährliche Einsparpotenziale	-3,66 Mrd. €
------------------------------------	---------------------

Quelle: Matthias Schilling, Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik: Berechnungen im Auftrag des Zwölften Kinder- und Jugendberichtes

Das Thema Gesundheit im Elften und Zwölften Kinder- und Jugendbericht

Die Gesundheit der Kinder lässt zu wünschen übrig

Das Thema Gesundheit hat in den letzten Jahren an gesellschaftlicher Relevanz gewonnen. Die Aufgabe, das körperliche, seelische und soziale Wohlbefinden junger Menschen zu fördern sowie Risiken der Entwicklung und Gesundheit frühzeitig zu erkennen und zu vermeiden, wird als eine gesundheits-, jugend- und jugendhilfepolitische Herausforderung wahrgenommen. Der Elfte Kinder- und Jugendbericht mag dabei insofern eine gewisse Rolle gespielt haben, als dass er als erster dieser Berichte dem Thema Gesundheit ein eigenes Kapitel widmete und dadurch einen Beitrag zu einer breiteren Diskussion in der Jugendhilfeszene leistete. Auch der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht greift den Aspekt der Gesundheit wiederum auf.

Gesundheit ist mehr als die Abwesenheit von Krankheit – das Thema Gesundheit im Elften Kinder- und Jugendbericht

Im Elften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2002) kam ein weit gefasstes Verständnis von Gesundheit zum Tragen. In Anlehnung an die frühe Definition der WHO (1946) wurde Gesundheit als Zustand eines vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens (bzw. Wohlseins, vgl. Bergmann u. a. 2001) und nicht mehr nur als Abwesenheit von Krankheit und Gebrechen verstanden. Die Kommission entschied sich für diese Umschreibung von Gesundheit, weil sie in Bezug auf das dem Bericht zugrunde liegende Lebenslagenkonzept am besten geeignet erschien, auf den Zusammenhang zwischen gesundheitlicher Lage und Lebensbedingungen aufmerksam zu machen.

Anhand von Forschungsergebnissen aus unterschiedlichen Fachdisziplinen wurde belegt, dass die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in vielerlei Hinsicht eingeschränkt ist. Weitgehend stehen diese Einschränkungen mit dem System sozialer Ungleichheit in Beziehung (BMFSFJ 2002; Seifert 2002). Im Einklang mit dem Motto des Berichtes »Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung« wurde ein Appell an die Kinder- und Jugendhilfe gerichtet, die durch soziale Unterschiede geprägte gesundheitliche Situation von Kindern und Jugendlichen durch gezielte Gesundheitsförderung zu verbessern, um deren Chancen

auf gesellschaftliche Teilhabe zu vergrößern.

Gesundheit als Ressource für Entwicklung und Bildung – das Thema Gesundheit im Zwölften Kinder- und Jugendbericht

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005) ergänzt das ebenfalls zugrunde gelegte Gesundheitsverständnis der WHO durch eine Sichtweise, nach der Gesundheit die gelingende Auseinandersetzung des Menschen mit der inneren Realität von körperlichen und psychischen Impulsen sowie der äußeren Realität von sozialen und physischen (Umwelt-)Impulsen zur Voraussetzung hat (Hurrelmann 2004, 2000). Die Entwicklung der Persönlichkeit ist ein lebenslang anhaltender Prozess der Verarbeitung von bzw. der Auseinandersetzung mit diesen beiden Realitäten, der einen ausgewogenen Balancezustand (Gesundheit) mal mehr und mal weniger zulässt (Stadien relativer Gesundheit und relativer Krankheit; Hurrelmann 2000). Besonders im Kindesalter stehen die Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes – als Prozesse der Aneignung von Welt – mit Gesundheit in einem folgenreichen Zusammenhang. In der Lebensphase der frühen Kindheit wird die kognitive, psychische und soziale Entwicklung des Kindes durch eingeschränkte bzw. gestörte Gesundheit nachteilig beeinflusst – oftmals mit negativen Konsequenzen für den weiteren Bildungs- und Lebensweg. Die im

Zwölften Kinder- und Jugendbericht vorgenommene Einbettung des Themas in jene Kapitel, die den Lebensabschnitt von 0 bis 6 Jahren unter verschiedenen Gesichtspunkten behandeln, zeigt auf, dass Gesundheit im Sinne umfassenden Wohlbefindens eine wesentliche Ressource gelingender Entwicklungs- und Bildungsprozesse ist.

Forschungsergebnisse belegen, dass die Chancen zu einer gesunden Entwicklung und positiven Lebensbewältigung von Kindern maßgeblich von den psychosozialen, sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen der Eltern abhängen. Sozialstatus und Bildungsstand der Eltern nehmen Einfluss auf die Gesundheit, auf das Gesundheitsverhalten sowie auf die Ernährungsgewohnheiten sowohl der Eltern als auch ihrer Kinder. Veränderte zivilisatorische, ökologische und soziale Lebensbedingungen tragen dazu bei, dass neue Kinderkrankheiten und gesundheitliche Risiken entstehen, die das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen beeinträchtigen und ihre Entwicklungschancen verringern.

Ressource Gesundheit – konzeptionelle und praxisbezogene Anmerkungen

Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht wird Gesundheit als eine wichtige Ressource für gelingende Bildungs- und Entwicklungsprozesse insbesondere im frühen Kindesalter betrachtet. Das hierbei zugrunde gelegte Verständnis von Ressource ist in der Kinder- und Jugendhilfe jedoch eher ungebräuchlich. Insbesondere in Folge des Achten Jugendberichts (BMJFFG 1990) hat sich ein Ressourcenbegriff etabliert, der mit der programmatischen Absage an den traditionell vorherrschenden Defizit-Blickwinkel einhergeht; dieser steht in dem Ruf, zu einer »Buchhaltung von Lebensschwächen« zu führen, ohne die Bewältigungskompetenzen von Menschen angemessen zu berücksichtigen (Herriger 2002). Eine solche Ressourcenperspektive rückt die noch anknüpfungsfähigen Potenziale des Individuums ins Blickfeld und macht sie zum Ausgangspunkt für Strategien des Empowerments.

Gesundheit als Ressource bedeutet demgegenüber, Gesundheit verstärkt als wesentlichen Baustein gelingender Bil-

dungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter wahrzunehmen. Diese Sichtweise hat in den unterschiedlichen Aufgabenfeldern der Kinder- und Jugendhilfe – von der Kindertagesbetreuung bis zu den Hilfen zur Erziehung –, insbesondere aber im Bereich frühkindlicher Bildung und Betreuung vielfach noch nicht systematisch Eingang gefunden. Kinder in der Altersphase der frühen Kindheit sind einerseits zu großen und rasch aufeinander folgenden Fortschritten der Entwicklung, Erfahrung und des Lernens fähig, sie sind andererseits aber auch besonders verletzlich. Die Förderung der Gesundheit von Kindern müsste eine unverzichtbare Zielgröße der Sozialpädagogik werden, damit Kinder die bestmögliche Chance auf gelingende Entwicklung und Bildung erhalten. Dabei geht es nicht um eine Funktionalisierung der Gesundheit für Zwecke ihrer Bildung und Entwicklung, sondern um die Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse und die Sicherung ihres Aufwachsens im Wohlergehen bzw. die Sicherung des Kindeswohls als eine wesentliche Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe.

Soll dieses Ressourcenverständnis im sozialpädagogischen Handeln beispielsweise von Erzieherinnen und Erziehern in der Kindertagesbetreuung systematisch Gewicht bekommen, bedarf es vor allem folgender Aufgaben und Entwicklungsschritte, die sich auf Ausbildung, Fortbildung und Praxis beziehen:

Erwerb von Kompetenzen der Beobachtung und Einordnung (Dokumentation) bei Erzieherinnen und Erziehern

Erzieherinnen und Erzieher sollten über ein erweitertes Fachwissen hinsichtlich der Grundbedürfnisse, Entwicklungserfordernisse, Entwicklungsstörungen und Bildungsvoraussetzungen von Kindern im frühen Kindesalter verfügen. Im Dienste dieser Aufgabe wäre der »Defizit-Blick« keine lediglich zu überwindende, sondern eine zu professionalisierende Perspektive in dem Sinne, dass Verletzungen der Grundbedürfnisse von Kindern, Mangelsituationen in der Pflege, Betreuung und Ernährung sowie körperliche Auffälligkeiten als entwicklungs- und bildungsrelevante Risiken stärker wahrgenommen, ferner Wege der Risikominderung und Förderung der Kinder noch aktiver und kompetenter gesucht werden als bisher.

Gesundheitsförderung als Querschnittsaufgabe

Gesundheitsförderung sollte in Zukunft stärker als eine im normalen Alltag der Kindertagesbetreuung verankerte Orientierung zum Ausdruck kommen und darf sich nicht in sporadisch eingeflochtenen oder beiläufigen Aktivitäten erschöpfen. Wesentliche Voraussetzung hierfür sind eine größere gesellschaftliche Anerkennung der pädagogischen Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern sowie eine gesundheitsförderliche Gestaltung ihrer Arbeitsbedingungen.

Förderung der Gesundheit von Kindern mit erschwerten Lebensbedingungen

Sozial benachteiligte und behinderte Kinder sowie Kinder mit Migrationshintergrund bedürfen der gezielten Förderung, da ihre Gesundheit eingeschränkter und ihre Chancen auf Bildung und gesellschaftliche Teilhabe geringer sind als die der Kinder in privilegierten Lebenslagen.

Verstärkte Beteiligung von Müttern und Vätern

Die gesundheitliche wie auch die körperliche, geistige und soziale Entwicklung der Kinder ist vor allem von der Lebenswelt abhängig, in der sie aufwachsen. Ohne die intensive Einbeziehung der primären Bezugspersonen der Kinder in die Gesundheitsförderung können weder gesundheitliche Beeinträchtigungen effektiv beeinflusst noch gesundheitsrelevante Verhaltensänderungen mit langfristig stabiler Wirkung bei Kindern erzielt werden.

Einbeziehung des sozialen Umfeldes

Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und lokalen Einrichtungen des Gesundheits-, Sozial- und Bildungsektors müssen als ein wichtiges Handlungsfeld der Gesundheitsförderung erkannt werden. Aus der Vernetzung ergeben sich vielfältige Informationen und Anstöße für Erzieherinnen und Erzieher. Sozial benachteiligte Eltern und Kinder profitieren, indem sie leichteren Zugang zu den Einrichtungen und Angeboten finden, die für sie üblicherweise zu hochschwellig sind.

Eine Gesundheitsförderung, die auf alle Akteure im »Setting Kindertageseinrichtung« (Richter/Altgeld 2004) ausgerichtet ist – auf Personal, Kinder, Eltern

und soziales Umfeld – stellt deutlich höhere Anforderungen an die Qualifikation von Erzieherinnen und Erziehern. Demnach ist es mittelfristig notwendig, mehr Gewicht darauf zu legen, die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern zu verbessern und für sie den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen verbindlich zu machen, um der Bedeutung von Gesundheit in der frühkindlichen Entwicklung und Bildung angemessen zu entsprechen.

Brigitte Seifert

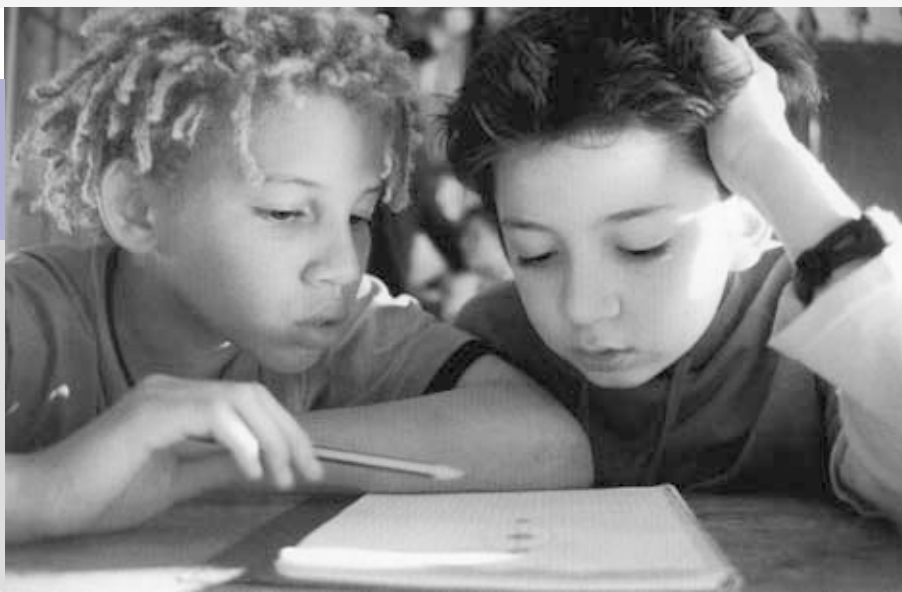
Literatur

- Bergmann, K. E./Thefeld, W./Kurth, B.-M. (2001): Zur gesundheitlichen Lage von Kindern und Jugendlichen. In: Frühe Kindheit, 4, 3, S. 20–23
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bundestagsdrucksache 14/8181. Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Bundestagsdrucksache 15/6014. Verfügbar über: www.bmfsfj.de
- BMJFFG – Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bundestagsdrucksache 11/6576. Bonn
- Herriger, N. (2002): Empowerment – Brückenschlag zur Gesundheitsförderung. In: Bundesvereinigung für Gesundheit (Hrsg.): Gesundheit: Strukturen und Handlungsfelder. Neuwied. Loseblattausgabe V 1.5
- Hurrelmann, K. (2000): Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. 4. vollst. überarb. Aufl. von »Sozialisation und Gesundheit«. Weinheim, München
- Hurrelmann, K. (2004): Gesundheit – Krankheit – Lebenswelt. Psycho-, sozio- und ökosomatische Gesundheitsstörungen bei Kindern. In: Frühe Kindheit, 7, 6, S. 8–13
- Richter, A./Altgeld, Th. (2004): Gesund in allen Lebenslagen. Bd. I. Handlungskonzept zur Gesundheitsförderung sozial benachteiligter Kinder im Elementarbereich. Bundesverband der Betriebskrankenkassen (Hrsg.): Gesundheitsförderung und Selbsthilfe, Bd. 4. Bremerhaven
- Seifert, B. (2002): Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen und Auswirkungen sozialer Benachteiligung. In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum 11. Kinder- und Jugendbericht, Bd. 4. München, S. 87–173

Informelle Bildung von Kindern in Familie und Freizeit – ein interethnischer Vergleich

»Ich muss mehr lernen als andere«

Die ethnische Zugehörigkeit von Kindern entscheidet in erheblichem Maße über Bildungsbeteiligung, Bildungsabschlüsse, Lebensführung sowie Chancen der Teilhabe. Schulische Auslese ist eine Auslese nach Leistung, sie ist jedoch auch soziale Auslese. Welche Mechanismen aber bedingen den Zusammenhang zwischen sozialer bzw. ethnischer Herkunft von Schülerinnen und Schülern sowie schulischem Bildungserfolg? Inwiefern zeigen sich herkunftsspezifische Muster in den außerschulischen Bildungsprozessen sowie im Erwerb informeller Kompetenzen innerhalb von Familie und Freizeit? – Das DJI-Kinderpanel gibt dazu Antworten.



Zum Gewinn der Daten

Der Erwerb von Kompetenzen wird auf die formale Bildung in der Schule begrenzt. Außerschulische Anteile an Bildung werden meist ausgeblendet. Schulerfolg wird in der Regel auf das Ergebnis individueller Anstrengung sowie auf die Leistung der Einzelperson verkürzt (Edelstein 1999).

Das DJI-Kinderpanel hat mit Blick auf *außerschulische Bildungsprozesse* sowie auf den *Erwerb informeller Kompetenzen* (BMBF 2004) nach den Vereins- und Freizeitaktivitäten der Kinder, der PC-Nutzung in der Freizeit sowie außerschulischen Unterrichtsstunden (Musik, Sport etc.) gefragt. Die *schulische Bildungsorientierung* der Familie wird über den Stellenwert von Schule aus dem Blickwinkel von Kindern und ihren Familien erfasst, die schulischen Kompetenzen über die Schulnoten der Kinder. Ein Milieuindex, dessen Eckpfeiler Indi-

katoren für das ökonomische Kapital (Haushaltseinkommen) und das akkumulierte kulturelle Kapital des Elternhauses (Schul- und Ausbildungsniveau) sind, bildet die *soziale Herkunft* der Kinder ab (Bourdieu 1992). Nach Maßgabe einer geringen bis hohen Kapitalausstattung lassen sich die befragten Kinder des Kinderpanels in vier Milieugruppen einteilen.

Die verwendeten Daten beziehen sich auf die Erste Welle des DJI-Kinderpanels sowie auf die »Migrantenzusatzstichprobe« (N = 1.363 Kinder im Alter von 8 bis 9 Jahren und ihre Eltern, davon: N = 291 mit russischem, N = 256 mit türkischem sowie N = 816 Kinder ohne Migrationshintergrund).

Soziale und ethnische Herkunft der Kinder sind eng verwoben

Kinder mit türkischer Herkunft befinden sich zu 80 % im Milieu mit der geringsten

Kapitalausstattung. Alle folgenden interethnischen Vergleiche beziehen sich auf dieses Milieu. Der Zusammenhang von Bildung und sozialer sowie ethnischer Herkunft zeigt sich durchgehend als bedeutsam.

Beim *Stellenwert von Schule* erweisen sich mit Blick auf die soziale Herkunft keine Unterschiede: Die Bedeutung von Schule ist für Kinder und Familien allgemein sehr hoch. Auch finden sich keine interethnischen Unterschiede: Schule hat für alle Kinder und Familien mit oder ohne Migrationshintergrund eine hohe Bedeutung. Die türkisch- und russischstämmigen Kinder werden jedoch auffallend weniger bei den Hausaufgaben unterstützt. In den besser gestellten Familien ist die direkte Unterstützung der Kinder bei den Hausaufgaben deutlich häufiger.

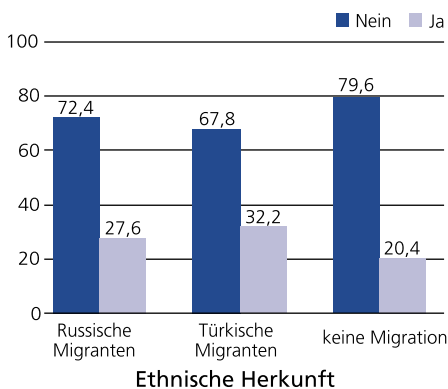
Freizeitaktivitäten als Ausdruck von kulturellem und sozialem Kapital

Organisierte, vereinsnahe Aktivitäten sowie außerschulische Unterrichtsstunden finden sich vor allem bei den Kindern aus besser gestellten Familien. Freizeit als »freie Zeit« von der Schule oder als Spielen auf dem Spielplatz zeigt sich insbesondere bei Kindern aus schlechter gestellten Familien. Bezüglich der ethnischen Herkunft gibt es weitere Differenzen. Russische und türkische Migrantenkinder spielen häufiger auf dem Spielplatz und gehen seltener ins Kino oder Theater als Kinder ohne Migrationshintergrund, ferner ist auch die Vereinszugehörigkeit der Migrantenkinder seltener. Was die Schulnoten betrifft, so haben die Kinder aus besser gestellten Familien insgesamt bessere Noten (vor allem beim Rechnen, Lesen und im Fach Musik); hierbei zeigen sich jedoch keine interethnischen Unterschiede.

Das Bild von Schule aus Sicht der Kinder – positiv, anstrengend, belastend

Mit Blick auf die soziale Herkunft gibt es wenig Unterschiede. Die positive Sicht überwiegt. Das schulische Wohlbe-

finden bei Kindern aus Familien mit geringerer Kapitalausstattung ist jedoch niedriger, zudem wird von ihnen die Schule stärker als anstrengend und belastend erlebt. Neben dem Milieueffekt zeigt sich hier ein deutlicher Effekt der Migration. Kinder aus Migrantenfamilien empfinden die Schule häufiger als subjektive Belastung und Anstrengung, sie berichten vermehrt von Angst in der Schule als Kinder ohne Migrationshintergrund (s. Abb.).



Schule als subjektive Belastung und Anstrengung (N = 1.363; Angaben in Prozent)

Die Bedeutung sozialer und ethnischer Herkunft für die Bildungsprozesse

Kinder aus *besser gestellten Familien* nehmen vermehrt zahlreiche und unterschiedliche Angebote des außerschulischen Bereichs wahr (z. B. schulnahe, organisierte Freizeitaktivitäten oder häufigere PC-Nutzung). Der hohe Stellenwert formaler Bildung im Elternhaus und das damit einhergehende Engagement haben Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder sowie deren Sicht von Schule und Lernen. Im außerschulischen Bereich finden sich zahlreiche Anknüpfungspunkte im Hinblick auf schulische Anforderungen und Erwartungen.

Im Gegensatz dazu sind die schulischen und außerschulischen Erfahrungswelten für Kinder aus *Milieus mit geringerer Kapitalausstattung* stärker voneinander getrennt, was sich in der geringeren Unterstützung durch die Eltern in schulischen Dingen ausdrückt, ferner im Bild von Schule, Lernen und nachgefragten Kompetenzen. Dies schlägt sich auch in schlechteren Noten dieser Kinder nieder.

Der *interethnische Vergleich* belegt bei Kindern ohne Migrationshintergrund

eine größere Nähe zwischen schulischen Erfahrungen und Anforderungen sowie dem Kompetenzerwerb in Familie und Freizeit, andererseits die größere Distanz bei russisch- und türkischstämmigen Kindern.

In Migrantenfamilien wird die Person der Lehrerin/des Lehrers häufiger als Experte/Expertin gesehen als in Familien ohne Migrationshintergrund (Leenen/Grosch/Kreidt 1990). Die Folge ist, die Eltern halten sich gezielt aus schulischen Dingen heraus, was von Seiten der Schule bzw. des Lehrpersonals aber häufig als Desinteresse (miss)interpretiert wird. Die Lehrerschaft nimmt weniger Kontakt zu den Eltern auf, die nicht von sich aus bzw. nach Aufforderung im Sinne von Elternabend u. a. in die Schule kommen (Helsper/Hummrich 2005).

Mit Blick auf die soziale Herkunft fallen ethnische Differenzen geringer aus als oftmals erwartet (Kristen/Granato 2004). Allgemein gilt, dass Kinder, deren Freizeitaktivitäten, familiäre Praktiken sowie Bildungsorientierungen am wenigsten mit schulischen Anforderungen konform gehen, unabhängig vom Migrationshintergrund die schlechtesten Noten haben. Sie sind in besonderem Maße auf Schule als Bildungsinstitution angewiesen (Fölling-Albers 2000). Kinder mit Migrationshintergrund berichten bereits im Grundschulalter häufiger von subjektiv erlebten Belastungen und Ängsten sowie von Anspannung und geringerem Wohlbefinden in der Schule. Anhand der Daten des Kinderpanels finden sich darüber hinaus auch Hinweise für »objektive« Belastungsfaktoren, z. B. häufigere Klassenwiederholungen und Zurückstellungen bei Migrantenkindern (Joos 2006).

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht mahnt weitere Studien sowie eine breitere Datenbasis für interethnische Vergleiche an. Auf dieser Grundlage kann vertiefend untersucht werden, wie *Milieueffekt* und *Migrationseffekt* Hand in Hand sich gegenseitig verstärken. Nur durch eine auf Dauer gestellte Berichterstattung wird es möglich, die Entwicklung des Zusammenhangs zwischen Migration und Bildung sowie ihre Auswirkungen für die sozialen Teilhabechancen von Kindern aufmerksam verfolgen zu können.

Tanja Betz (Stipendiatin am DJI)

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg
- Edelstein, W. (1999): Soziale Selektion, Sozialisation und individuelle Entwicklung. In: Grundmann, M. (Hrsg.): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt a. M., S. 35–52
- Fölling-Albers, M. (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20, 2, S. 118–131
- Helsper, W./Hummrich, M. (2005): Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 3. München, S. 95–173
- Joos, M. (2006): Strukturelle Betreuungsverhältnisse von deutschen, russischen und türkischen Kindern. In: Alt, Chr. (Hrsg.): Sprache, Sozialisation, Integration. Wiesbaden
- Kristen, C./Granato, N. (2004): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Bade, K.J./Bommers, M./Münz, R. (Hrsg.): IMIS-Beiträge, 23, S. 123–141 (Osnabrück)
- Leenen, W.-R./Grosch, H./Kreidt, U. (1990): Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36, 5, S. 753–771

Projekt: Dissertation »Die soziale Strukturierung von Bildungs- und Sozialisationsprozessen – Theoretische und empirische Analysen zum Aufwachen von Kindern in (Migranten-)Milieus auf Basis des DJI-Kinderpanel«

Laufzeit: Juli 2003–Juli 2006

Methoden: (Sekundär-)Analysen der 1. und 2. Welle des Kinderpanels, inkl. Migrantenzusatzstichprobe

Durchführung: Dipl.-Psych. Tanja Betz

Kontakt: Tanja Betz, Tel.: 0651 201-2390, E-Mail: betz@uni-trier.de

Publikationen: Betz, T. (2005): Schulerfolg = Bildungserfolg? Zur Analyse außerschulischer Bildungsbeteiligung bei Kindern mit Migrationshintergrund. In: Alt, Chr. (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden, S. 257–284

Betz, T. (2006): Ungleiche Kindheit – Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26, 1, S. 52–68

Betz, T. (2006): Milieuspezifisch und interethnisch variierende Sozialisationsbedingungen und Bildungsprozesse von Kindern. In: Alt, Chr. (Hrsg.): Sprache, Sozialisation, Integration. Wiesbaden

Siehe auch das Dossier in Bulletin 67

Irene Hofmann-Lun, Nora Gaupp, Tilly Lex, Birgit Reißig
Längsschnittstudie zum Übergang Schule – Beruf

Hauptschülerinnen und Hauptschüler – engagiert, motiviert, flexibel?



Wie wird der Übergang in die Ausbildung bewältigt?

Das DJI-Übergangspanel sucht Antworten vor allem auf folgende Fragen:

Wie bereiten die Hauptschülerinnen und Hauptschüler sich auf den bevorstehenden Wechsel in Ausbildung und Erwerbsarbeit vor? Zeigen sie eine Null-Bock-Haltung, oder sind sie trotz ihrer schlechten Startbedingungen motiviert? Resignieren sie angesichts drohender Schwierigkeiten beim Übergang, oder treten sie dieser Entwicklungsaufgabe mit Engagement und Aktivität entgegen? Welche Pläne haben sie für die Zeit nach der Schule, und wie realistisch sind diese Pläne? Beharren sie auf ihren Wunschberufen und Wunschorten, oder sind sie flexibel und bereit, eine Ausbildung auch in einem anderen als dem zunächst angestrebten Beruf bzw. in einem anderen Ort als dem Heimatort zu beginnen?

Rund 10 % eines Schulentlassjahrgangs verlassen die Schule ohne Abschluss. Bei 20 % bis 25 % eines Altersjahrgangs ist nach PISA die berufliche Integration durch das (geringe) erreichte Kompetenzniveau gefährdet. Etwa 20 % eines Altersjahrgangs gelten als »bildungsarm«. Viele Schulabgänger finden aus Sicht der Wirtschaftsverbände keinen Ausbildungsplatz, weil sie nicht ausbildungsreif sind. Die Hauptschulen stehen in der Kritik, und es stellen sich bildungspolitisch harte Fragen: Wird der Übergang von Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit immer schwieriger? Führt der »Restschulcharakter« von Hauptschulen zu einer Schülerschaft, von der nichts Besseres zu erwarten ist? Oder gibt es doch Potenziale, die aber nicht gesehen und genutzt werden?

Das »DJI-Übergangspanel« behandelt diese Fragen. In dieser Längsschnittuntersuchung werden Absolventinnen und Absolventen von Hauptschulen über ihre Herkunft, Lebensumstände, Ziele sowie über ihre weiteren Bildungs- und Ausbildungswege befragt. Damit liefert das DJI-Übergangspanel Erfahrungen und Ergebnisse zu der im Zwölften Kinder- und Jugendbericht angesprochenen Problematik der sozialen Selektion sowie der ungleichen Chancen für den Besuch weiterführender Bildungsgänge insbesondere bei bildungsfernen und sozial schwachen Familien sowie bei Familien mit Migrationshintergrund.

Gestiegene Anforderungen an Schulen sowie an Schülerinnen und Schüler

Erstes Ergebnis des Übergangspanels: Hauptschulen können einen Teil ihrer Absolventinnen und Absolventen nicht ausreichend auf die Anforderungen einer Berufsausbildung vorbereiten. In der Vergangenheit wurde diese unzureichende Vorbereitung in der betrieblichen Ausbildung kompensiert. Doch die Rahmenbedingungen der betrieblichen Ausbildung haben sich durchgreifend verändert: Der Einsatz komplexer Technik auch in Klein- und Mittelbetrieben erhöht die geforderten fachlichen Voraussetzungen. Veränderungen der Arbeitsorganisation führen zu erhöhten Anforderungen an die sozialen und kommunikativen Kompetenzen der Auszubildenden. Die Konkurrenzsituation der Betriebe und Kundenerwartungen lassen wenig Zeit und Raum für eine behutsame Einführung in den Ernst des Arbeitslebens. Die Jugendlichen müssen »mehr mitbringen«, wenn sie den Anforderungen der Betriebe gerecht werden sollen. Somit ist die Schule gefragt. Haben aber die Hauptschülerinnen und Hauptschüler überhaupt die dafür notwendigen Potenziale?

Hauptschule = Restschule? Hauptschüler = Restschüler?

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Schulformen hat sich in den vergangenen fünf

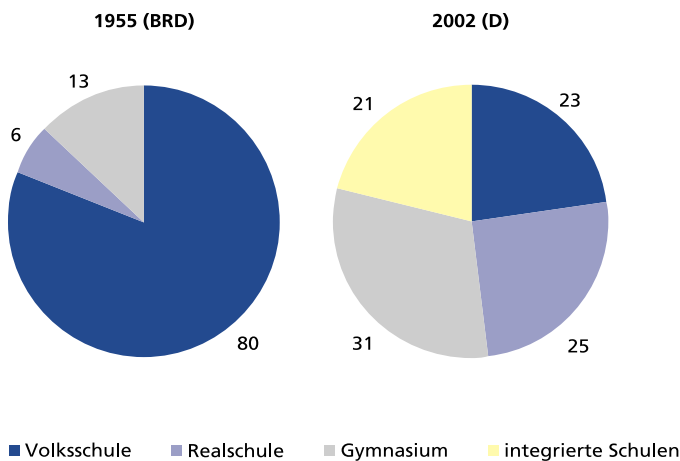


Abbildung 1: Schulformen und Schulbesuch im historischen Vergleich, in Prozent

(Quelle: für 1955 Zenke 2003, S. 82; für 2002; BMBF 2004, S. 74–75)

Jahrzehnten dramatisch gewandelt. Stellt man die Siebentklässler von 1955 (der alten Bundesrepublik Deutschland) der 7. Jahrgangsstufe der allgemein bildenden Schulen im Jahr 2002 (für ganz Deutschland) gegenüber, wird eine deutliche Veränderung erkennbar (s. Abb. 1).

Die Hauptschule hat den Status einer »Volksschule« verloren und ist vor allem in den Ballungsräumen jene Schulform, die von einer Minderheit besucht wird, der ein Einstieg in »weiter führende« Schulen nicht gelingt.

Hauptschule: Schule der Benachteiligten?

In den Hauptschulen sind heute Jugendliche aus sozial- und bildungsbenachteiligten Familien sowie Jugendliche aus Zuwandererfamilien überproportional vertreten, da für die Zuordnung der Jugendlichen zu den unterschiedlichen Formen der Sekundarschule im dreigliedrigen Schulsystem die soziale Herkunft faktisch ein Kriterium ist (Prenzel u. a. 2005). Entsprechend skeptisch fallen häufig die Einschätzungen zu den Lernvoraussetzungen der Hauptschülerinnen und Hauptschüler aus:

- Die Jugendlichen stammten häufig aus instabilen sozialen Verhältnissen, so dass es in ihrem sozialen Umfeld weniger Erwachsene gibt, die sich um sie kümmern, sich für sie interessieren, an ihnen und mit ihnen Erziehungsarbeit leisten.
- In überdurchschnittlichem Ausmaß seien dort Phänomene sozialer Verwahrlosung zu beobachten.
- Durch ihre Herkunft aus Zuwandererfamilien verfügten sie häufig über unzureichende sprachliche Kompetenzen (Duncker 2003).

Sind die Hauptschülerinnen und Hauptschüler also »Restschüler«, die durch Lebensumstände, Orientierungen und Kompetenzen zwangsläufig vom Bildungs- und Ausbildungssystem abgekoppelt sind?

Hauptschülerinnen und Hauptschüler im letzten Schulbesuchsjahr – es überwiegt die positive Sicht auf Schule

Die im Frühjahr 2004 vom DJI befragten 3.000 Hauptschülerinnen und Hauptschüler befanden sich zu diesem Zeitpunkt in der Abschlussklasse der Hauptschule und waren durchschnittlich knapp 16 Jahre alt. 58 % sind Jungen und 42 % Mädchen. Über die Hälfte stammt aus Zuwandererfamilien, d. h. die Jugendlichen haben entweder (auch) eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit oder mindestens ein Fami-

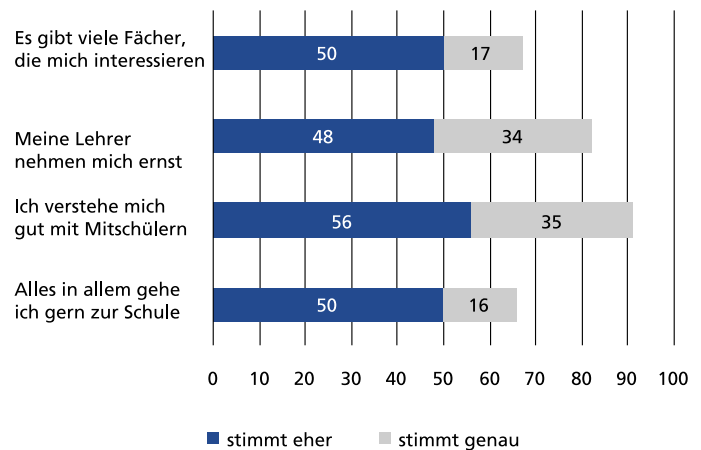


Abbildung 2: Einstellungen der Jugendlichen zur Schule, in Prozent (N = 2.951)

Quelle: DJI Übergangspanel 2005

lienmitglied ist nicht in Deutschland geboren.

Den befragten Hauptschülerinnen und Hauptschülern sind schulische Probleme nicht unbekannt: Knapp die Hälfte von ihnen hat eine oder mehrere Klassen wiederholt, bei gut einem Viertel liegt der Notendurchschnitt für die Fächer Mathematik und Deutsch bei Vier oder darunter.

Trotz dieser leistungsbezogenen Schwierigkeiten bestehen *überwiegend positive Einstellungen zu Lerninhalten* sowie *positive Erfahrungen*, was die *Beziehung zu den Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern* betrifft, ferner eine *relativ hohe Schulzufriedenheit* (s. Abb. 2).

Zwei Drittel der Jugendlichen interessieren sich für viele Fächer, 82 % fühlen sich von ihren Lehrkräften ernst genommen, 91 % verstehen sich gut mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, zwei Drittel gehen gern zur Schule. Insgesamt überwiegt eine *positive Grundhaltung zur Schule*.

In der Freizeit aktiv

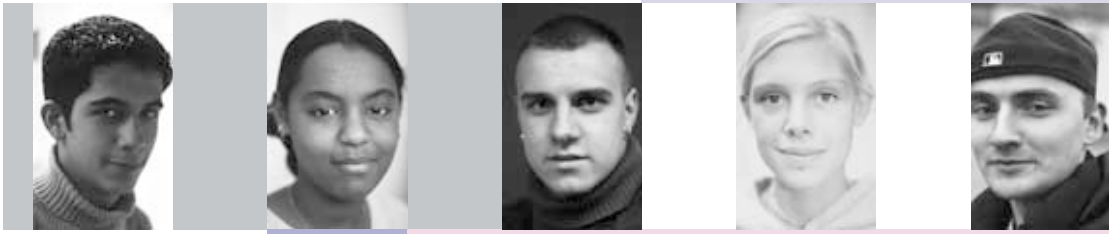
Die Bedeutung des Lernens über die Schule hinaus zeigt sich auch in vielfältigen Freizeitaktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Neben dem Lernen in der Schule nehmen die Jugendlichen zahlreiche Möglichkeiten des (formellen und informellen) Lernens wahr:

- Gut ein Viertel nutzt *Hausaufgabenhilfen* außerhalb der Schule, die Mädchen deutlich häufiger als die Jungen.
- 27 % der Schülerinnen und Schüler gehen in ihrem letzten Schuljahr einem *bezahlten Job* nach. Gut ein Drittel der Jugendlichen betrachtet diese Arbeitserfahrung als eine Entscheidungshilfe für die berufliche Zukunft.
- Die Hälfte der Befragten ist in der Freizeit in einem *Verein* oder in einer *organisierten Jugendgruppe* aktiv: am häufigsten in Sportvereinen (33 %), die Mädchen deutlich seltener als die Jungen (21 % zu 42 %), ferner in religiösen oder kirchlichen Jugendgruppen (8 %). In Musikvereinen engagieren sich 5 %, ebenso viele sind bei der Feuerwehrjugend, dem Roten Kreuz oder dem Technischen Hilfswerk.

Bildung und Qualifizierung stehen im Mittelpunkt der Zukunftsziele

Welche Pläne haben die von uns befragten Jugendlichen für die Zeit nach der Schule?

Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler orientiert sich im März des letzten Schulbesuchsjahres am »klassischen« Verlauf



Schule – Ausbildung – Arbeit und plant, nach der Schule eine betriebliche oder schulische Ausbildung zu beginnen. Jeder/r Vierte hat vor, weiter zur Schule zu gehen. Bereits für jede/n Achte/n ist klar, dass sich an die Schule zunächst eine Berufsvorbereitung (in der Berufsschule oder in einer Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit) als Zwischenstation anschließen wird. Nur zwei Prozent wollen gleich nach der Schule arbeiten, ohne eine Ausbildung zu absolvieren. Fast jede/r Zehnte ist noch unentschlossen oder hat noch keine konkrete Vorstellung über den weiteren Ausbildungsweg. Dabei planen eher Jungen und Jugendliche deutscher Herkunft eine berufliche Ausbildung, während umgekehrt mehr Mädchen und Jugendliche mit Migrationshintergrund weiter zur Schule gehen wollen.

Gründe für die Wahl eines Berufes

Die Bildungs- und Ausbildungsziele deuten auf eine realistische Einschätzung der Wichtigkeit des Erwerbs von Qualifikationen für das Gelingen des Übergangs von der Schule ins Arbeitsleben und auf das Streben nach einem möglichst »normalen« Verlauf dieses Übergangs. »Total normal« sind auch die Kriterien, die die Jugendlichen als handlungsleitend bei der Suche nach einem zukünftigen Beruf nennen.

An erster Stelle steht das Streben nach einem sicheren Arbeitsplatz (95%). Dicht dahinter folgt die Aussicht, in diesem Beruf tatsächlich einen Ausbildungsplatz zu bekommen (91%). Wichtig ist den Jugendlichen auch das im Beruf zu erzielende Erwerbseinkommen (87%). Überraschenderweise finden Mädchen und Jungen es gleichermaßen wichtig (Mädchen 80%, Jungen 79%), dass der Beruf genug Zeit für die Familie lässt.

Die Gründe für die Wahl eines Berufes stehen bei diesen Jugendlichen nicht im luftleeren Raum, denn 85% der Jugendlichen wissen bereits, welchen Beruf sie lernen möchten (52% ziemlich sicher, 33% noch unsicher). 95% der Schülerinnen und Schüler haben sich bereits über diesen Beruf informiert: 51% wissen sehr gut und 44% eher gut über ihren Wunschberuf Bescheid.

Vielfältige Aktivitäten zur Vorbereitung auf den Übergang

Die Frage »Was kommt nach der Schule?« beschäftigt die Hauptschülerinnen und Hauptschüler stark, und durch vielfältige Aktivitäten bereiten sie sich auf den Eintritt in die Ausbildung oder Arbeit vor. Ein erster Baustein ist dabei die Vorbereitung auf kommende *Bewerbungssituationen*:

- Jeweils gut zwei Drittel der Jugendlichen haben in der Schule geübt, wie man Bewerbungsunterlagen erstellt (70%) und sich in Bewerbungsgesprächen verhält (66%).
- Mit ihren Eltern übten 29% das Erstellen von Bewerbungsunterlagen und 18% das Auftreten in Bewerbungsgesprächen.
- Der Anteil der Befragten, die sich bereits beworben haben, ist mit 63% höher als der Anteil derjenigen, die nach der Schule eine Ausbildung beginnen wollen (47%). Von de-

nen, die sich beworben haben, platzierten knapp die Hälfte bis zu fünf Bewerbungen. Zwischen sechs und 20 Bewerbungen haben rund 40% verschickt, mehr als 20 Bewerbungen gut jede/r Zehnte.

Ein zweiter Baustein in der beruflichen Orientierung ist die *Nutzung kompetenter Ansprechpersonen* für die individuelle Planung, wie es nach der Schule weitergehen kann, insbesondere mit Blick auf die eigenen Leistungen, Fähigkeiten und Interessen sowie auf die reale Situation am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

- Bei 60% der Befragten fanden solche Gespräche häufiger und über einen längeren Zeitraum hinweg statt.
- Am häufigsten wurden diese Gespräche mit Familienmitgliedern (87%) und Freunden (71%) geführt.
- Lehrkräfte wurden von 65% der Jugendlichen dafür in Anspruch genommen, Berufsberater von knapp der Hälfte, Sozialpädagogen von etwa einem Viertel der Jugendlichen.

Ein dritter, zentraler Baustein der Vorbereitung auf den Übergang ins Arbeitsleben ist für nahezu alle Jugendlichen der *Erwerb von Arbeits- und Praxiserfahrungen über schulbegleitende Praktika in Betrieben*:

- 97% der Jugendlichen haben im Laufe ihrer Schulzeit mindestens ein Praktikum absolviert. 68% haben zwei bis vier Praktika abgeleistet, 11% sogar fünf oder mehr.
- Etwa drei Viertel der Jugendlichen waren mit ihren Praktika zufrieden und bewerteten sie als wichtige Entscheidungshilfe für die berufliche Zukunft.

Diese Ergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass die Jugendlichen dieses Angebot für ihre eigene Berufsorientierung gezielt zu nutzen suchen. Tatsächlich haben sechs von zehn Jugendlichen, die nach der Schule eine betriebliche Ausbildung begannen, im Ausbildungsbetrieb zuvor ein Praktikum absolviert. Bei den Auszubildenden ohne Schulabschluss hatten sogar fast 90% zuvor im selben Betrieb als Praktikanten gearbeitet.

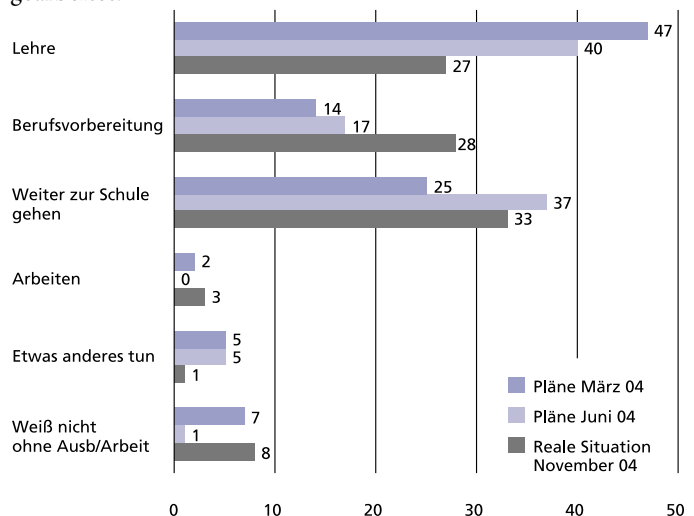


Abbildung 3: Pläne und tatsächliche Situation nach der Schule, in Prozent (N = 1.881)

Quelle: DJI Übergangspanel 2005

Lernen: informell



Bildung wird traditionell als formalisierter Prozess gedacht. In eigens dafür eingerichteten Institutionen findet das Lernen nach vorgegebenen Regeln und vorgefertigten Plänen statt. Das schulische Lernen ist der Inbegriff für diese Form des Lernens. Dennoch: in und um die Schule herum ergeben sich stets auch informelle Lernsituationen (Schulpausen, Treffen auf Schulhof und Schulweg, Nachmittag in der Schule, Umgang der Gleichaltrigen).

»Informelles Lernen«, »informelle Bildungsprozesse« d. h. das »Lernen in informellen Prozessen, Situationen und Kontexten« wurden lange Zeit in Theorie und Praxis vernachlässigt; doch seit einigen Jahren steigt die Aufmerksamkeit für diese »andere Seite der Bildung«.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht betont den Stellenwert des »Informellen« für die Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter; er geht dabei von einem erweiterten Bildungsverständnis aus und skizziert den Stellenwert informeller Bildungsprozesse für die Bildungsbiografie der Heranwachsenden.

Der schillernde Begriff des »Informellen« in all seinen Varianten bedarf einer (Er-)Klärung. »Lernen: informell« versucht eine Sortierung im Dschungel der Bezeichnungen: »Informelles Lernen«, »informelle Bildung«, »informelle Bildungsprozesse«, »Lernen in informellen Prozessen, Situationen, Kontexten«.

Woher stammen die Begriffe »Informelles Lernen«, »Informelle Bildung«?

Die beiden Begriffe stammen aus der US-amerikanischen Bildungsdebatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts; sie wurden dort in den 1950er-Jahren insbesondere für die Erwachsenenbildung verwendet und für eine wichtige Lernform gehalten.

- Nach John Dewey ist »informal education« die Grundlage für formale Bildung. Die Zunahme an Komplexität von Erfahrungen und Situationen führt dann zu einem Bedarf an formaler Bildung (Dewey 1997).
- Durch den strukturellen Wandel der Arbeitswelt waren die notwendigen Kompetenzen nicht mehr allein in formalen Settings zu erwerben. Diese Entwicklung machte das informelle Lernen bzw. die informelle Bildung bedeutsam und verlieh ihr Aufmerksamkeit.
- Das auf die (Erwerbs-)Arbeit bezogene Lernen stand im Mittelpunkt der Klärung von »Bildung« und »Lernen«. Bei dieser Diskussion setzten sich gegenüber dem Begriff »education« die unterschiedlichen Formen der Organisation des Lernens durch: »formal learning«, »nonformal learning«, »informal learning«.

Im englischsprachigen Raum gibt es eine Vielzahl an empirischen Untersuchungen zum informellen Lernen. Die Mehrzahl der wissenschaftlichen Arbeiten bezieht sich vor allem auf das informelle Lernen im Arbeitskontext, in sozialen Beziehungen sowie in Gemeinden.

Dewey, J. (1997): Democracy and Education. New York

Vergleiche auch zur »Geschichte des Begriffs« sowie zu »Definitionen des Informellen Lernens«: Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, 3, S. 229–355

Overwien, B. (2006): Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, Th./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim, München 2006



»Informelles Lernen« umfasst 70 % aller menschlichen Lernprozesse

Im Jahre 1972 publiziert die Faure-Kommission der UNESCO dieses (eher geschätzte als empirisch belegte) Ergebnis. Dabei werden vor allem die Prozesse der Bildung und Erziehung außerhalb organisierter Zusammenhänge gesehen, also das unmittelbare Erfahrungslernen der Menschen in den verschiedenen biografischen Phasen (Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter, d. h. lebenslanges Lernen) sowie in den unterschiedlichen Lebensbereichen. In Anlehnung an die Faure-Kommission betont die Delors-Kommission eine Abkehr vom rein am Wissen orientierten Lernen sowie eine Wende hin zum Kompetenz entwickelnden Lernen (Delors 1996).

Faure, E. (1972): Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris

Faure, E.: (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg

Delors, J. (1996): Learning: The Treasure Within. Paris

Der allgemeine Gebrauch des Begriffes »Informelles Lernen«

Der Begriff »Informelles Lernen« wird oft benutzt, um das Lernen außerhalb von formal organisierten Bildungsinstitutionen zu beschreiben (beispielsweise außerhalb von Schule) (Kirchhöfer 2000; Livingstone 1999; Dohmen 2001; Overwien 2003).

Die Abstufung »formal«, »non-formal« und »informell« hat sich weitgehend durchgesetzt, um Prozesse, Strukturen und Kontexte des Lernens zu bestimmen. Dabei ist die Unterscheidung zwischen formalen und informellen Lernprozessen relativ unstrittig, während die Bezeichnung »non-formal«, mit der beispielsweise Lernprozesse in den Einrichtungen der Weiterbildung bezeichnet werden, von einigen Autoren als zu missverständlich abgelehnt wird (Dohmen 2001).

»Informelles Lernen« erscheint in diesen Diskussionen häufig als Restkategorie und dient als Bezeichnung für jegliches Lernen außerhalb formaler oder non-formaler Kontexte, wobei die Bezeichnungen variieren können. Sie reichen vom ungeplanten, beiläufigen, impliziten, offenen, auf Situationen, Fälle und Anforderungen bezogenen oder auch unbewussten Lernen über selbst organisiertes Lernen bis zur Gleichsetzung des informellen mit dem non-formalen Lernen (Dohmen 2000; Overwien 2002).

Dohmen, G. (2000): Das informelle Lernen und seine Unterstützung durch kulturelle Initiativen und Bildungszentren. Expertise. Bonn

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn

Kirchhöfer, D. (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-Report, H. 66. Berlin

Livingstone, D. W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. QUEM-Report, H. 60. Berlin, S. 65–91

Overwien, B. (2002): Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. www.tu-berlin.de/fb2

Overwien, B. (2003): Informelles Lernen: Zum Stand der englischsprachigen Diskussion Unveröffentlichte Expertise. Berlin

Straka, G. A. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderata. In: ABWF e.V./QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, S. 15–70

Der Stellenwert des »non-formalen« und »informellen Lernens« für die Kinder- und Jugendhilfe

Die Vorschläge der EU-Kommission, non-formales und informelles Lernen zukünftig mehr als bisher gesellschaftlich anzuerkennen, wertzuschätzen sowie zu erforschen, werden in Deutschland innerhalb der Debatte um »Jugendhilfe und Bildung« aufgegriffen. Die Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums »Zukunftsfähigkeit sichern – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe« versteht unter nicht-formeller Bildung jede Form organisierter Bildung und Erziehung, »die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat«. Unter informeller Bildung werden »ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und Grundton, auf dem formelle und nicht formelle Bildungsprozesse aufbauen«.

Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Hrsg. im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums. Opladen 2002, S. 169

Bundesjugendkuratorium (BJK)/ Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/ Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn, Berlin, Leipzig

Das Zusammenspiel dieser drei Formen des Lernens bzw. der Bildungsprozesse ergibt Bildung im umfassenden Sinn. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung anderer Bildungsorte und Bildungszeiten betont, die vor und neben der Schule sowie außerhalb der Schulzeiten stattfinden. Die Kinder- und Jugendhilfe stellt dafür ein breites Spektrum an Angeboten zur Verfügung. Nicht formelle sowie informelle Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen sollten demnach bewertet und anerkannt sowie mit einem Zertifikat versehen werden.

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2003): Jugendhilfe und Bildung – Kooperation Schule und Jugendhilfe. Berlin, S. 53

Die Dreiteilung des Begriffes »Lernen« (EU-Kommission)

Im Rahmen der EU-Debatte um Lebenslanges Lernen setzte sich in der internationalen Diskussion gegenüber dem Begriff »Bildung« der Begriff des »Lernens« durch: »formales Lernen«, »nicht formales Lernen«, »informelles Lernen«. Bei den folgenden Definitionen der EU wird dabei nicht nur die Organisationsform des Lernens berücksichtigt, sondern auch der Grad an Intention des Lernens aus Sicht der Lernenden:

»Formales Lernen

Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- und Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.

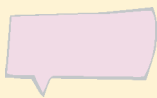
Nicht formales Lernen

Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.

Informelles Lernen

Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit und Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig)«

Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel



Lernen als individueller Prozess – Einwände gegen den Begriff »informelles Lernen«

Aus Sicht der jüngeren lernpsychologischen und neurobiologischen Forschung (Edelmann 2000; Singer 2002; Spitzer 2002) geschieht Lernen im aktiven Austausch mit der Umwelt und ist ein Prozess der Aneignung und Veränderung des Individuums, für den es zunächst unerheblich ist, ob er in formalen, non-formalen oder informellen Lernkontexten stattfindet. Der physiologische Prozess des Lernens verläuft immer gleich und kann nicht gestoppt werden.

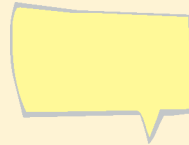
Lernen ist ein »konstruktiver Prozess« (Schmidt 2003; Dohmen 2001), in dessen Verlauf sich das Gehirn in seiner materiellen Substanz verändert (Spitzer 2002, S. 41f). Diese Veränderungen des Gehirns sind heute mit den modernen Methoden und Techniken der Hirnforschung (Magnetresonanztomographie) sichtbar zu machen (ebd., S. 37ff.) und beruhen im Wesentlichen auf der Veränderung von Zahl und Stärke der Verbindungen (Synapsen) zwischen den Hirnzellen.

So betrachtet, ist der Begriff »informelles Lernen« irreführend. »Informell«, »non-formal« oder »formal« können allenfalls die Kontexte und Situationen sein, in denen das Lernen stattfindet. Dabei muss zusätzlich berücksichtigt werden, dass auch in sehr formalisierten Kontexten beiläufig gelernt wird. Der individuelle Aneignungsprozess entspricht nicht notwendigerweise den formal vorgegebenen und erwünschten Er-

gebnissen, sondern kann bei den Individuen völlig andere Resultate hervorbringen. So führen die Formulierung von Lerninhalten und Lernzielen und deren didaktische Umsetzung im Unterricht, wie sie z. B. das formale System Schule vorsieht, nicht automatisch dazu, dass diese auch gelernt werden.

Die Qualität von Lernprozessen ist somit nicht vom Grad der Formalisierung der Lernkontexte abhängig, sondern in erster Linie vom Grad der Aufmerksamkeit, der Motivation und der emotionalen Beteiligung der Lernenden (Edelmann 2000, S. 240ff; Spitzer 2002, S. 146ff) sowie dem Lebensweltbezug der Lerninhalte, d. h. der Anschlussfähigkeit an bereits vorhandenes Wissen.

- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn
Düx, W./Sass, E. (2005): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, 3, S. 394–411
Edelmann, W. (2000): Lernpsychologie. Kempten
Schmidt, S. J. (2003): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. In: Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. QUEM-Report, H. 82. Berlin, S. 12–25
Singer, W. (2002): Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt am Main
Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin



»Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter« – Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht

In der Konzeption für eine umfassende Berichterstattung über Bildung stehen die individuellen Bildungsprozesse. Dabei wird ein umfassender Begriff von Bildung gebraucht, der die Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie informelle Orte von Bildung einbezieht. Dabei wird nicht mehr von »formalem, nicht formalen und informellem Lernen« gesprochen, sondern vom Unterschied zwischen »formalen«, »non-formalen« und »informellen« *Orten* und *Modalitäten* des Lernens ausgegangen:

- *Schule* als Ort formaler Bildung von Kindern und Jugendlichen,
- *Kinder- und Jugendhilfe* mit ihren Angeboten, Maßnahmen und Einrichtungen als ein Ort non-formaler Bildung,
- *Familie, Gleichaltrigen-Gruppen* und *Medien* als typische Orte und Gelegenheiten informeller Bildung im Kindes- und Jugendalter.

Dieser Bericht zeigt insbesondere die non-formale Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe auf: zum einen als Bildung in Kindertageseinrichtungen, zum anderen als Bildung in der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit (Verbandliche und Offene Jugendarbeit, Jugendkulturarbeit, Jugendarbeit im Sport, Jugendsozialarbeit). Ferner wird die Bedeutung informeller Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen außerhalb des formalisierten Lernens in der Schule (vor und neben der Schule) dargelegt (Familie, Gleichaltrigen-Gruppen, Medienwelten).

Rauschenbach, Th. u. a. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. BMBF Bildungsreform Band 6. Berlin

»Formelle« und »informelle Bildungsprozesse« als Säulen für die Bildung im Lebenslauf – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht »Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule«

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht geht von einem erweiterten Bildungsbegriff aus. Ausgangspunkt ist dabei nicht das Gefüge der Institutionen von Bildung, sondern das Bildungsgeschehen im Lebenslauf von Kindern und Jugendlichen (Bildungsbiografie). Bildungsprozesse können unbegrenzt zu jeder Zeit, an allen Orten und bei jeder Gelegenheit zustande kommen. Bildungsprozesse sind in die Lebenszusammenhänge und Lebenswelten der Heranwachsenden eingewoben. Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen finden an unterschiedlichen Bildungs- und Lernorten statt, denn Bildungsprozesse kennen keine institutionellen Grenzen und lassen sich zeitlich, räumlich sowie sozial nicht eingrenzen. Entscheidend ist dabei die Frage, ob der Bildungsprozess erfolgreich ausgelöst wurde. Etwas zufällig, nebenher und ohne Absicht zu lernen, kann genauso erfolgreich sein wie ein geplantes Seminar oder ein gut vorbereiteter Unterricht. Nicht Absicht und Ziel (Soll-Wert) sind für das Lernen bzw. den Bildungsprozess bedeutsam, sondern die tatsächlich erzielten Leistungen und Effekte (Ist-Werte).

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht stellt eine Vielzahl von bedeutenden Bildungsorten und Lernwelten vor und zeigt deren Bedeutung für die Bildungsbiografie sowie für den Erwerb entsprechender Kompetenzen auf.

Neben den formellen sind die informellen Bildungsprozesse für das Heranwachsen unabdingbar.

Formale Bildungsorte sind in erster Linie die Schule sowie die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, deren Grad der Formalisierung weitaus geringer ist als der von Schule. Diese Orte haben einen mehr oder weniger ausdrücklichen Bildungsauftrag, sind lokalisierbar, stellen bestimmte Angebote zu bestimmten Zeiten bereit, und das Lernen findet in eher formalisierten Situationen und Kontexten statt.

Neben der Familie begegnen die Heranwachsenden in ihrer Bildungsbiografie einer *Vielfalt von (informellen) Lernwelten*: Kinderfreundschaften, Gleichaltrigen-Gruppen, Umgang mit Medien bzw.

Medienwelten, Angebote von Vereinen (Bewegung, Sport, Kultur), kulturelle Angebote (Ausstellungen, Kinderkinos, Kindertheater, Zirkus), Flohmärkte, Straßenfeste, Internetcafés, Kneipen, Clubs, Kaufhäuser, Schwimmbäder, Erlebnisparks, jugendkulturelle Szenen, Nebenschulen (Nachhilfe, Sprachschulen, Sprachreisen, Computerkurse, medienpädagogische Werkstätten), Schülerjobs, Ferienarbeit, ehrenamtliches Engagement. Diese Lernwelten haben keinen Bildungsauftrag, sind weniger standardisiert und organisiert, die Bildungsprozesse entstehen eher nebenher und beiläufig, und das Lernen findet in informellen Situationen und Kontexten statt.

Der Stellenwert von Bildung beim Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ist nur dann umfassend zu begreifen, wenn das Zusammenspiel der unterschiedlichen Bildungsorte und Lernwelten sowie der dabei verlaufenden formellen und informellen Bildungsprozesse verstärkt in den Blick genommen wird.

Deutscher Bundestag (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin. BT-Drs. 15/6014

Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 3. München (mit Aufsätzen von Cathleen Grunert, Werner Helsper, Merle Hummrich, Helga Theunert und Ingrid Gogolin)



Fazit

Für das Lernen an sich sind Kennzeichnungen unerheblich, denn nicht das Lernen ist »formal«, »non formal« oder »informell«, sondern der Kontext, in dem es stattfindet.

Die Diskussion um den Begriff »informelles Lernen« basiert auf unterschiedlichen Traditionen. »Informelles Lernen« lässt sich methodisch schwer fassen, und so ist es nicht möglich, ein einheitliches Konzept zu entwerfen. Das Thema »Lernen: informell« bleibt somit ein offener Diskurs mit unterschiedlichen Vorstellungen sowie vielfältigen Definitionen. Entscheidend ist jedoch, an welchen Orten, in welchen Situationen und Kontexten sowie bei welchen Gelegenheiten die Prozesse des Lernens und Erfahrens stattfinden.

Der »lernende Mensch« kann (trotz Aufmerksamkeit, Motivation und emotionaler Beteiligung) erst im Nachhinein festmachen, was er wo und wie gelernt hat. In der Bildungsbiografie eines Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen werden dann die Prozesse und Erträge des Lernens offenbar. Das Lernen an sich aber hat keinen Anfang, kann jederzeit und überall stattfinden und dauert ein Leben lang.

Jürgen Barthelmes, Wiebken Düx, Erich Sass

Neue Literatur zum Thema »Lernen: informell«

Informelles Lernen. (2005) Themenheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 8, 3
Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M.:

Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung

Freiburg im Breisgau 2005

Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.):

Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen

Wiesbaden 2004

Rauschenbach, Th./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.):

Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung

Weinheim, München 2005

Tully, C. J. (Hrsg.):

Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert

Weinheim, München 2006

Tully, C. J.:

Informelles Lernen: eine Folge dynamisierter sozialer Differenzierung

In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. 2006

Siehe auch: »Lernen: informell. Projekte und Publikationen des DJI zu den Themenbereichen »informelles Lernen« sowie »Lernen in informellen Prozessen, Situationen und Kontexten«
In: DJI Bulletin 73, S. 34/35

Flexibel und mobilitätsbereit

Betrachtet man die Entwicklung der Bildungs- und Ausbildungspläne der Jugendlichen im letzten Halbjahr des Schulbesuchs und vergleicht sie mit den tatsächlich realisierten Anschlüssen, so fällt die *Anpassung der Planungen* und schließlich auch der *Bildungs- und Ausbildungsentscheidungen* als Folge der schwierigen Lage auf dem Ausbildungsmarkt ins Auge (s. Abb. 3).

Zwischen März und Juni des Schuljahres geht der Anteil derjenigen, die hoffen, in eine Berufsausbildung einzumünden, um sieben Prozentpunkte zurück (von 47 % auf 40 %). Parallel steigt der Anteil derjenigen stark an, die eine Fortsetzung des Schulbesuchs ins Auge fassen (von 25 % auf 37 %). Der Vergleich der Pläne im März mit den tatsächlichen Einmündungen zeigt: Diejenigen, die eine Ausbildung anstreben, können dies nur gut zur Hälfte auch verwirklichen. Weiter zur Schule zu gehen, um bessere Abschlüsse zu erwerben und so die Ausgangschancen zu verbessern, ist für erfolglose Lehrstellenbewerber eine bevorzugte Alternative.

Von den Jugendlichen, die weiter zur Schule gehen, wollen 6 % durch ein weiteres Schuljahr den (in diesem Schuljahr nicht erreichten) Schulabschluss nachholen. Immerhin gut ein Viertel beginnt eine Berufsvorbereitung, wie die Zahlen zeigen, häufig aus Mangel an Alternativen. 3 % arbeiten, um Geld zu verdienen, ohne Arbeit sind 8 %, eine andere Beschäftigung (z. B. ein Freiwilliges Soziales Jahr) haben 5 %.

Zur Flexibilität hinsichtlich der beschrittenen Bildungs- und Qualifizierungswege kommt schließlich auch eine *hohe räumliche Mobilitätsbereitschaft* der Jugendlichen. Ein Viertel wäre bereit, für eine Stelle bundesweit in eine andere Stadt zu ziehen. Die Hälfte der Jugendlichen schränkt ihre Mobilität insofern ein, als sie nur bereit wären, innerhalb der näheren Umgebung umzuziehen. Lediglich das verbleibende Viertel schließt einen Umzug für eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle aus.

Hauptschülerinnen und Hauptschüler – total normal

Bezüglich Motivation, Engagement und Kompetenzen sind die befragten Hauptschülerinnen und Hauptschüler entsprechend der DJI-Studie heterogen, was ihren Status als vermeintliche »Restschüler« nicht ohne Weiteres vermuten lässt. Im Gegenteil:

- Sie haben ein eher positives Verhältnis zur Schule und zum Lernen.
- Die Bedeutung des Lernens über die Schule hinaus zeigt sich auch in vielfältigen Freizeitaktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Neben dem Lernen in der Schule nehmen die Jugendlichen zahlreiche Möglichkeiten des (formellen und informellen) Lernens wahr.
- Sie nutzen Praktika in Betrieben zur Orientierung und zur Verbesserung ihrer Zugangschancen zur betrieblichen Berufsausbildung.
- Weitere Bildung und Qualifizierung im Anschluss an die Hauptschule haben für sie höchste Priorität.
- Sie planen ihre berufliche Zukunft realistisch und flexibel unter Einbeziehung ihrer Chancen auf dem Ausbildungsmarkt.
- Bei entsprechender Unterstützung entwickeln sie realistische Berufspläne, informieren sich über Berufsfelder und entwickeln Orientierungs- sowie Bewerbungsaktivitäten.

Keine »Null Bock-Haltung«

Für eine generelle oder verbreitete »Null Bock-Haltung« unter den Hauptschülerinnen und Hauptschülern gibt es in der DJI-

Studie keine Anhaltspunkte. Deren Zielvorstellungen sowie Orientierung und Engagement legen es der Hauptschule als Bildungsinstitution vielmehr nahe, den Berufsbezug bzw. das Lernen im Arbeitsprozess zu einem didaktischen Prinzip des Unterrichts zu machen. Berufsbezug bedeutet dann, Praxiserfahrungen nicht als Alternative zu theoretischem Lernen zu sehen, sondern praktisches und theoretisches Lernen zu verbinden. Dabei könnten die Möglichkeiten des ganztägigen Lernens genutzt werden, um ausreichend Raum für Praxiserfahrungen in Betrieben, im schulischen Unterricht sowie für eine ergänzende Förderung in kleinen Lerngruppen zu gewinnen.

Das Ziel wäre, alle Jugendlichen mindestens zu einem Kompetenzniveau zu bringen, das eine Basis für eine Berufsausbildung bildet. Die Motivation, die Flexibilität sowie die Kompetenzen auf Seiten der Hauptschülerinnen und Hauptschüler müssten dies möglich machen.

Literatur

- Allmendinger, J./Dietrich, H. (2004): PISA und die soziologische Bildungsforschung. In: Lenzen, D. u. a. (Hrsg.): PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: 3. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2004. Wiesbaden, S. 201–210
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004): Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Bonn/Berlin
- Duncker, L. (2003): Die relative Eigenständigkeit der Hauptschulbildung. In: Duncker, L. (Hrsg.): Konzept für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn, S. 15–34
- Prenzel, M. u. a. (2005): Pisa 2003. Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung. Münster
- Zenke, K. G. (2003): Hauptschule als Eingangsstufe beruflicher Bildungsprozesse - Überlegungen für einen neuen Zuschnitt. In: Duncker, L. (Hrsg.): Konzept für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn, S. 81–95

Projekte: Übergangspanel (2003–2006)

Wissenschaftliche Begleitung der Kompetenzagenturen (2002–2006)

Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung (2002–2006)

Methode: Klassenzimmerbefragung (N = 4.000) als Basiserhebung einer quantitativen Längsschnittstudie; CATI-Interviews

Durchführung: Dr. Nora Gaupp, Irene Hofmann-Lun, Dr. Tilly Lex, Hartmut Mittag, Birgit ReiBig

Kontakt: Dr. Nora Gaupp, Tel.: 089 623 06-324, E-Mail: gaupp@dji.de, Irene Hofmann-Lun, Tel.: 089 623 06-236, E-Mail: hofmann@dji.de

Internet: www.dji.de/uebergang

Publikationen: Braun, F./Gaupp, N./Hofmann-Lun, I. (2005): Und sie bewegen sich doch, aber wohin? Strategien von Hauptschulen zur Prävention von Ausbildungslosigkeit. In: »Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit: Neue Strategien und Instrumente für benachteiligte Gruppen«, Dokumentation der Tagung der IG Metall am 13.7.05

Gaupp, N./Hofmann-Lun, I./Lex, T./Mittag, H./ReiBig, B. (2004): Schule – und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen. Reihe: Wissenschaft für alle. DJI. München

Hofmann-Lun, I./Gaupp, N./Lex, T./Mittag, H./ReiBig, B. (2004). Schule – und dann? Förderangebote zur Prävention von Schulabbruch und Ausbildungslosigkeit. Reihe: Wissenschaft für alle. DJI. München

Jürgen Barthelmes
**Zwölfter Kinder- und Jugendbericht:
 Bildungsorte und Lernwelten**

Laufen, Sprechen, Lesen ... und Reisen – das Entdecken der Welt als Weg zur Bildung

Ein Kind schreit. Die genervte Mutter kommt schnell aus der Küche, um zu sehen, was denn jetzt schon wieder los ist. Das Kind im Alter von einem Jahr sitzt am Boden und schreit vor Vergnügen, es hat ein Buch im Regal entdeckt und kaut und schmatzt herzhaft an ihm herum. Der Einband aus Plastik scheint zu schmecken.

Bildung von Anfang an bedeutet, dass Kinder von sich aus die Welt entdecken. Erfahrung beginnt über Greifen und Schmecken. Das chinesisch-japanische Schriftzeichen für »Kind« besteht aus zwei Händen und einem Kopf mit großem Mund. Das gleiche Zeichen heißt aber auch »Meister« (tse) wie die Nachsilbe bei den Philosophen Kurfutse oder Laotse, und bedeutet, selbst als Erwachsener immer wie ein Kind zu sein: neugierig, wissbegierig, lernfreudig, nachdenklich, träumend.

Mit der Fähigkeit zum Laufen, Sprechen und Lesen erweitert sich für Kinder und Jugendliche jeweils die Möglichkeit, immer mehr Bildungsorte und Lernwelten aufzusuchen. Das Reisen stellt dann eine weitere Fähigkeit dar, die Welt zu entdecken, sei es als »innere« Reise des Bewusstwerdens der eigenen Person durch die Begegnung mit anderen Menschen, sei es durch das Eintauchen in die Medienwelten, sei es als Reise von zu Hause weg hinaus in die Welt.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht hat der bildungsbiografischen Entwicklung viel Aufmerksamkeit geschenkt. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welchen Bildungsorten und Lernwelten die Heranwachsenden begegnen und welchen Gewinn sie daraus für ihre Bildung ziehen können.



Was ist Bildung?

Bildung ist ein Prozess von Dauer, bei dem eine Person sich mit ihrer Umwelt sowie mit sich selbst auseinandersetzt. Bildung heißt grundsätzlich: stetige Veränderung der Person und dies im Hinblick auf Wissen, Können und Verhalten. *Betreuung* versteht sich als Sorge, Hilfe, Unterstützung (»care«). *Erziehung* entwickelt aufgrund von Werten und Mustern der Orientierung die Fähigkeit, selbstständig entscheiden und handeln zu können. Bildung, Betreuung und Erziehung passieren von Anfang an in einem Nebeneinander (und nicht in einem Nacheinander von Betreuung, Erziehung und Bildung).

Bildung hat für den Einzelnen das Ziel, ein sinnvolles Leben aufzubauen. Bildung sichert ferner den Fortbestand der Gesellschaft, entwickelt das kulturelle Erbe weiter, gewährleistet die gesellschaftliche Ordnung und stellt soziale Integration her. Bildung bestärkt einen aber auch darin, sich Zumutungen und Ansprüchen der Gesellschaft zu widersetzen, die individueller Entfaltung und Würde entgegenstehen.

Die Welt als Struktur

Bildung als Aneignung von Welt bezieht sich auf vier Bereiche:

- die materiell-dingliche Welt (Welt der Natur, gesellschaftliche Produktion)
- die soziale Welt (soziale Ordnung der Gesellschaft, Teilhabe, Teilnahme)
- die kulturelle Welt (kulturelle Produktion, Symbole, Sprache)
- die subjektive Welt (eigene Person, Innenwelten, Körperwelten).

Mit diesen vier Weltbezügen ist der jeweilige Erwerb von instrumentellen, sozialen, kulturellen und personellen Kompetenzen verbunden. In globalisierten Zeiten ist Wissen der wichtigste Rohstoff, aber nicht im Sinne eines angesammelten »Wissens von ...« (»A, B, C oder D« wie bei »Wer wird Millionär«), sondern als ein »Wissen um ...«, indem (Fach-)Wissen und Kompetenzen sich zu modellierendem und analytischem Denken verbinden.

Wo wird Bildung erworben?

Bildung wird überall da erworben, wo die Heranwachsenden etwas lernen oder erfahren können – in der Familie und Nachbarschaft, in Kindergarten und Schule, in den Gleichaltrigen-Gruppen, in der Kinder- und Jugendhilfe, in Vereinen und Erlebnisparks, in der Freizeit, in den Medienwelten, auf Reisen.

Die Orte der Bildung und die Welten des Lernens selbst haben sich erweitert. In einer Welt, die durch Globalisierung und Internationalisierung geprägt ist, schafft es eine Institution nicht mehr allein, die Vielfalt an Wissen und Können zu vermitteln. Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht geht dabei von einem erweiterten Bildungsverständnis aus, denn Bildung ist mehr als nur Schule. Die vielfältigen Bildungsorte und Lernwelten unterscheiden sich nach Ort, Raum, Zeit, Auftrag, Inhalt und Gelegenheit (s. Abb. S. 24).

Bildung von Anfang an – Bindung, Beziehung und Bildung gehören zusammen

Die Familie ist für Kinder die erste Bildungswelt. Die Familie legt bei den Kindern die Bereitschaft und Fähigkeit zu lebenslangem Lernen an. Der Bildungshintergrund der Eltern sowie die Lebensbedingungen der Familie entscheiden letztendlich darüber, welche Chancen, Zugänge und Gelegenheiten die Kinder für Bildung wahrnehmen können. Eltern und andere Bezugspersonen vermögen den Heranwachsenden jedoch nur das weiterzugeben, was sie selbst kennen, können sowie erfahren haben:

Was stellen sie den Kindern bereit? Was lesen sie ihnen vor? Auf was machen sie die Kinder aufmerksam und neugierig, auf was weisen sie hin? Was schenken sie ihnen an Büchern, Instrumenten, Geräten, CDs, DVDs? Sehen sie mit ihnen gemeinsam fern? Wohin schicken sie die Kinder, wohin begleiten sie diese? Welche Zugänge können sie ihnen aufgrund der finanziellen Verhältnisse eröffnen?

Bildung wächst durch vielfältige Anregungen. Ab dem zweiten Lebensjahr haben Kinder ein starkes Bedürfnis nach Kontakt zu Gleichaltrigen sowie nach Erfahrungen außerhalb der Familie. Die Anregungen von außen erweitern den Bildungshorizont der Kinder beträchtlich und ergänzen die bisherigen Erfahrungen in der Familie. Bildung wächst bei Kindern durch Bindung und Beziehung. Verlässliche Beziehungen sowie eine anregungsreiche Umwelt sind Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse. Jedes Kind bringt aber auch seine individuellen Besonderheiten mit ein (z. B. Temperament, Vorlieben, Verhaltensstile).

Die Familie als Basislager

Die Familie selbst ist ein Ort mannigfaltiger Lernwelten. In der Familie eignen sich die Kinder sowohl die Sprache an (als Voraussetzung, die Welt entdecken, verstehen und deuten zu können), ferner Verhaltensweisen sowie Einstellungen und Denkmuster. Die Prozesse der Bildung, Betreuung und Erziehung in den Familien formen Wertorientierung, Tugenden sowie den Sozialcharakter. Die Kinder beobachten, ahmen nach, übernehmen die Haltungen der Eltern, trainieren, lernen, verändern, verbessern sich oder setzen sich ab. Die Eltern zeigen, wo und wie es langgeht. Das fängt beim Umgang mit Menschen, Dingen und Geld an, geht über Fragen der Ernährung, Gesundheit, Kleidung, Wohnung, Medien bis hin zu politischen Einstellungen, Wertorientierungen oder Bildungsvorstellungen (Schulwahl, Schullaufbahn).

Nicht alle Kinder und Jugendlichen haben die gleichen Zugänge

Die Familie ist auch die Basis für die Voraussetzung, dass Kinder Angebote der Bildung, Betreuung und Erziehung wahrnehmen können. Nicht alle Kinder und Jugendlichen verfügen über die gleichen Zugänge und Möglichkeiten für Bildung, nicht alle haben die gleichen Chancen, ihr Leben und ihre Zukunft auf Erfolg hin zu planen und umzusetzen. Teilnahme und Teilhabe an Bildung und Lernen unterscheiden sich vor allem durch soziale und ethnische Herkunft sowie durch Geschlecht und Region. Diese Faktoren entscheiden über schulisches Weiterkommen und Bildungskarrieren. Kinder aus bildungsfernen bzw. ökonomisch benachteiligten Familien haben es schwerer mit dem Sprung in gelingende Bildungsbiografien. Eine benachteiligte Herkunft darf jedoch nicht länger eine benachteiligte Bildungslaufbahn nach sich ziehen. Ungleiche Ausgangsbedingungen sind von Staat und Gesellschaft auszugleichen.

Das Kind wird Schülerin und Schüler

Mit sechs Jahren gehen die Kinder in die Schule. Status und Rolle verändern sich: das Mädchen wird »Schülerin«, der Junge wird »Schüler«. Mit dem Schuleintritt und der damit verbundenen Schulpflicht müssen die Familien den Alltag neu organisieren. Die Kinder kommen in der Regel mit hohen Erwartungen in die Schule, mit Neugier auf die Lehrerinnen und Lehrer sowie auf die anderen Kinder. Sie möchten sich den schulischen Anforderungen stellen. Lesen, Schreiben, Rechnen erweitern das Spektrum der Möglichkeiten, Bildung in und außerhalb der Schule wahrzunehmen. Schule macht jedoch einem Teil der Kinder und Jugendlichen erhebliche Schwierigkeiten. Misserfolge und schlechte Noten schaffen ein Potenzial für Angst und Enttäuschung, für Schulunlust und Schulverweigerung. Schulschwierigkeiten haben erfahrungsgemäß insbesondere Kinder aus bildungsfernen Familien sowie aus Familien mit Migrationshintergrund oder ökonomischer Benachteiligung.

Schule ist für die Schülerinnen und Schüler jedoch nicht nur ein Bildungsort und damit vorrangig systematisches bzw. formalisiertes Lernen, sondern auch ein Ort des informellen Lernens (s. Bulletin 73 PLUS). Informelle Prozesse der Bildung finden im Klassenzimmer, in den Pausen, auf dem Schulhof sowie auf dem Schulweg statt. Freundschaftsbeziehungen und Gleichaltrigen-Gruppen machen Schule für Kinder und Jugendliche zu einem zentralen Treffpunkt. Ferner ist für sie das Spektrum außerunterrichtlicher Freizeitangebote in der Schule von hohem Wert (wie Schulfeste, Klassenfahrten, sportliche oder kulturelle Angebote, kreatives Gestalten).

Bildung ist mehr als Schule

Entscheidende Aufgabe der Schule ist, eine Grundbildung zu vermitteln, ferner systematisches Wissen sowie elementare Kompetenzen in der sprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen, historisch-politischen und ästhetisch-expressiven Bildung. Schule ist aber nach wie vor meist nur pädagogisch simulierte Erfahrung, denn sie öffnet sich immer noch zu wenig gegenüber den Lebenswelten der Heranwachsenden. Die Alltagswelt, die Arbeitswelt sowie die Medienwelten bleiben häufig draußen vor der Tür. Kinder und Jugendliche vermissen in der Schule die Ernsthaftigkeit, denn sie fühlen sich mit Blick auf ihre Entwicklungsthemen und Lebenserfahrungen von der Schule nicht ernst genommen. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler nimmt deshalb Gelegenheiten des Lernens an Bildungsorten und in Lernwelten außerhalb der Schule wahr (s. Abb.). Bei den Heranwachsenden gewinnt die Bildung neben der Schule mit zunehmendem Alter an Bedeutung. Die Bildungsangebote der Jugendarbeit sowie von Vereinen, Verbänden und kulturellen Einrichtungen fördern dabei im Besonderen soziale und personale Kompetenzen, deren Erwerb in der Schule zu kurz kommt.

Nebenschulen

Nachhilfeunterricht, kulturelle Fachkurse, Musikschulen, Computercamps, Fremdsprachenkurse oder Science Centers in Erlebnisparks sind (meist kommerziell organisierte) Angebote der Wissensvermittlung sowie des Zuwachses an Kompetenzen; sie werden als »Nebenschulen« bezeichnet. Dazu gehören auch die nicht-kommerziellen sozialpädagogischen An-

gebote für schulverweigernde Kinder und Jugendliche.

Nachhilfeunterricht bedeutet, dass Eltern zusätzliche und schulergänzende Ausbildungsmodule finanzieren, doch nicht alle Familien können sich diesen finanziellen Aufwand leisten. Ungleichheit im Bildungssystem muss über die Grenzen der schulischen Bildung hinaus gedacht werden.

Das Wahrnehmen institutionell organisierter Lernangebote in Form von *Musikschulen* sowie *Computercamps* und *Fremdsprachenkursen* dient einem zusätzlichen Vorsprung beim Wettbewerb um schulische Bildungskarrieren. Insbesondere die Heranwachsenden aus Elternhäusern der oberen Mittelschicht nutzen diese Lernangebote, davon die Mädchen um das Doppelte häufiger als die Jungen.

Eine Erweiterung des Wissens erfahren auch jene Kinder und Jugendlichen, die regelmäßig die *220 Freizeit- und Erlebnisparks* besuchen: Tierparks, Museen, Science Centers, Safariparks, Shopping Centers, Autostadt und Automuseum.

Die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Schulverweigerung und Schulabwesenheit ist gewachsen. Eine breite Palette von Angeboten will Prozessen der Abkehr von Schule präventiv begegnen. Solche »*Ersatzschulen*« können innovative Schulkonzepte sein, ferner Projekte in Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie Initiativen von Eltern und Jugendlichen.

Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe ist ein Bildungsort und stellt mit ihren zahlreichen Angeboten mannigfaltige Lernwelten zur Verfügung.

Die *Jugendarbeit* hat eine gesetzlich verankerte Bildungsaufgabe (§ 11 KJHG). Sie geht auf die Lebenswelt von Kindern ein, bezieht sich auf den Sozialraum, fördert vor allem die

MERKMALE	KINDHEIT	SCHULALTER
BILDUNGSWELT	Familie (als »Basislager«)	Familie (als »Basislager«)
BILDUNGSORTE		
Bildungsauftrag (explizit, implizit)	Tagespflege	Schule
lokalisierbar	Kinder- und Jugendhilfe	Kinder- und Jugendhilfe:
bestimmte Angebote zu bestimmten Zeiten	Kindertageseinrichtungen	Hort, Jugendarbeit (Sport, Politik, Kultur), Schulbezogene Jugendsozialarbeit, Hilfe zur Erziehung, Kinder- und Jugendberatung, Kinder- und Jugendinformation, Jugendberufshilfe/ Berufsbezogene Jugendsozialarbeit
eher Lernen in formalisierten Situationen, Kontexten		
LERNWELTEN		
kein Bildungsauftrag	Kontakte mit der Nachbarschaft	Gleichaltrigen-Gruppen
zufällig zustande gekommen	Netzwerke: Verwandte, Bekannte	Freundeskreis: Freundinnen, Freunde
weniger standardisiert/organisiert	Angebote auf dem freien Markt:	Treffpunkte: Internetcafés, Kneipen, Clubs, Kaufhäuser (»Shopping«), Straßen, Plätze, Parks, Schwimmbäder
Bildungsprozesse entstehen eher nebenher/beiläufig	Eltern-Kind-Programme, Frühschwimmen, Musikalische Früherziehung, Bewegung (Ballett) und Sport, Malen und Basteln	Umgang mit Medien/Medienwelten
eher Lernen in informellen Situationen, Kontexten	Gleichaltrigen-Gruppen, Kinder-Freundschaften	»Nebenschulen«-Lernangebote: Nachhilfe, Sprachschulen/ Sprachreisen, Computercamps, medienpädagogische Werkstätten
	Umgang mit Medien/Medienwelten	Schülerjobs/Ferienarbeit
	Angebote von Vereinen: Bewegung, Sport, Kultur, Kreatives Gestalten	Angebote im Freizeitbereich: kommerzielle Sportanbieter, jugendkulturelle Szenen (Streetball, Mitternachtsbasketball, Musikszene), Kinos, Theater, Museen, Konzerte, Vereine (Sport, Kultur, Kreatives Gestalten), Erlebnisparks
	Besuch von Museen, Ausstellungen, Kinderkinos, Zirkus, Tiergärten, Erlebnisparks	Ehrenamtliches Engagement (soziale, politische, ökologische, kulturelle Organisationen/Initiativen)
	Teilnahme bei kulturellen Mitmachgruppen, Flohmärkten, Straßenfesten	Angebote religiöser und weltanschaulicher Gruppen und Gemeinschaften
	Angebote religiöser bzw. weltanschaulicher Gruppen und Gemeinschaften	Reisen (Auslandsaufenthalte, Jugendreisen)

Abbildung: Bildungsorte und Lernwelten in der Kindheit sowie im Schulalter

Selbstorganisation der Heranwachsenden sowie den Abbau von Ungleichheit.

Die *schulbezogene Jugendsozialarbeit* (§ 13 KJHG) stellt kompensatorische Leistungen für schulpflichtige Kinder und Jugendliche zur Verfügung, bietet Unterstützung bei Lern- und Schulschwierigkeiten, stärkt ferner den erfolgreichen Übergang von Schule in Ausbildung und Arbeit.

Der *Hort* (§ 22 KJHG) stellt ein erweitertes Bildungsangebot bereit. Er kompensiert schulische Defizite, begünstigt das soziale Lernen und fördert die Aktivität der Kinder.

Kulturbezogene Bildungsorte

Die musischen Fächer werden an Schulen eher vernachlässigt. Pädagogik und Neurobiologie weisen jedoch mit gleicher Stimme darauf hin, dass sowohl bei Aktivitäten wie Tanzen, Gestalten, Zeichnen, Malen, Musizieren als auch bei der Rezeption kultureller Angebote (Buch, Film, Theater, Bild) nicht nur die kommunikativen Fähigkeiten sowie die soziale Kreativität geschult würden, sondern auch die Fähigkeit zur Konzentration. Kinder nehmen insbesondere im Grundschulalter eine *Vielfalt kultureller Angebote* wahr (Kinos, Theater, Museen, Konzerte, Bibliotheken, Zirkus, Musik- und Ballettschulen, Malerschulen). Für die Heranwachsenden vervielfältigen sich solche Angebote durch den freien (kommerziellen und nicht-kommerziellen) Markt mit speziellen Angeboten, ferner durch Angebote der organisierten und institutionalisierten *Kinder- und Jugendkulturarbeit* (mit einem bundesweiten Netzwerk) sowie durch Angebote von Vereinen (beispielsweise mit Blick auf eine aktive Beteiligung an Chören, Blaskapellen, Orchestern, Folkloregruppen und Bands). Doch nur eine kleine Gruppe junger Menschen nimmt diese kulturellen Angebote wahr. Hierbei spielt das Elternhaus durch Anregung, Beispiel bzw. Vorbild eine entscheidende Rolle. Fest steht: Kulturell interessierte Kinder und Jugendliche sind aktiver und haben klare Vorstellungen über ihre Wünsche.

Gelegenheitsarbeiten und Schülerjobs

Immer mehr Schülerinnen und Schüler gehen neben der Schule einem Job nach (37% der 15-Jährigen), angefangen von Arbeiten in Betrieben (Lieferdienst, Einzelhandel, elterlicher Betrieb) und Austragen von Prospekten und Zeitschriften, über Hilfstätigkeiten in Haus und Garten sowie in Kneipen, Cafés und Restaurants, ferner bei der Autopflege (Waschen, Reparieren) bis hin zum Babysitten, Ausführen von Hunden, Besorgungen sowie Nachhilfeunterricht. Die Jugendlichen möchten vor allem eigenes Geld verdienen, ferner etwas lernen, was man später braucht, etwas Sinnvolles tun, sich auf das zukünftige Leben vorbereiten sowie mit der Arbeitswelt in Kontakt kommen. Gelegenheitsarbeiten und Schülerjobs vermitteln wichtige und vielfältige Kompetenzen, und die Effekte bleiben nicht aus: Die Kommunikation mit anderen wird verbessert, der Umgang mit Geld wird gelernt, die Zeit sowie die eigenen Kräfte und Fähigkeiten werden besser eingeschätzt. Jobbende Schülerinnen und Schüler sind insgesamt aktivere Jugendliche.

Medienwelten

Bei den häuslichen Aktivitäten stehen obenauf das Fernsehen, Musikhören sowie das Reden mit Freundinnen und Freunden. Die Medien bzw. Medienwelten sind für Kinder und Jugendliche eine bedeutsame Lernwelt mit Chancen und Risiken. Die jeweiligen Entwicklungsthemen sowie die Geschmackskulturen der Familien bestimmen den Umgang mit Medien sowie

die Auswahl von Medien. Dabei kommt es zu zahlreichen Gelegenheiten von beiläufigem und absichtsvollem Lernen; die Heranwachsenden erwerben kulturelles Wissen sowie Orientierung, denn Medien bieten symbolische Inhalte an, sind Fundus für Konzepte des eigenen Lebens und für die eigene Persönlichkeit, dienen als Quellen des Wissens und der Information, stellen eine Plattform für soziale Fähigkeiten her. Der Umgang mit neuen Informationstechnologien (Handy, Computer, Internet) findet vornehmlich in den Gleichaltrigen-Gruppen statt. Der Austausch von Wissen über Hard- und Software sowie die gegenseitige Hilfe beim Computer-Umgang sind zum Standard der Kommunikation unter den Heranwachsenden geworden.

Gleichaltrigen-Gruppen

In diesen Gruppen schicken die Heranwachsenden ihre Persönlichkeit in die Arena der Auseinandersetzung. Die eigene Sprache sowie die eigenen Vorstellungen und Gefühle werden hier der Konfrontation ausgesetzt. Reflektieren und Klären stehen im Mittelpunkt der Freundschaftsbeziehungen bzw. Cliques. Mit zunehmendem Alter orientieren sich die Jugendlichen von der Schule weg. Im außerschulischen Raum des Erfahrens und Lernens wird eine Bandbreite von sozial-kommunikativen und sprachlich-kulturellen Kompetenzen erworben, insbesondere für die Identitätsbildung, Selbstvergewisserung, Fähigkeit zur Kooperation und Kritik, Aneignung sozialer und kultureller Orientierungen, Geschlechtsrollensozialisation, Freizeitgestaltung, Lebensgestaltung, Lebensbewältigung. Die Kontakte sind geprägt von den sozialen Beziehungen der Anerkennung und erfordern Selbstorganisation (Arrangieren von Terminen, Koordinieren von Aktivitäten, Rücksicht auf andere).

Die Guten in der Schule sind die Aktiven in der Freizeit

Zwischen schulischen Leistungen und außerschulischen Aktivitäten besteht ein Zusammenhang: Diejenigen, die in der Schule gut sind, nehmen auch in der Freizeit viele Aktivitäten wahr. Diejenigen aber, die in der Schule Schwierigkeiten haben, verhalten sich in der Freizeit eher passiv und nehmen weniger (wenn überhaupt) außerschulische Bildungsangebote wahr.

Laufen – Sprechen – Lesen und Reisen, das sind die entscheidenden Fähigkeiten für die allmähliche Entdeckung der Welt. Damit verbunden ist der Weg, sich zunehmend Bildung anzueignen, wobei sich für die Heranwachsenden das Spektrum an Bildungsarten und Lernwelten stetig vergrößert. Die Reise allein in ein anderes Land ist dann ein erster Höhepunkt auf dem Weg zur allumfassenden Bildung.

Literatur

Deutscher Bundestag (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin. BT-Drs. 15/6014
Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 3. München (mit Aufsätzen von Cathleen Grunert, Werner Helsper, Merle Hummrich, Helga Theunert und Ingrid Gogolin)

Arbeitsgruppe Zwölfter Kinder- und Jugendbericht

Laufzeit: 15.04.2003–31.12.2005

Auftraggeber: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Durchführung: Dr. Jürgen Barthelmes, Kirsten Bruhns (Geschäftsführung), Anne Eisfeld (Sachbearbeitung), Dr. Brigitte Seifert, Anne Zehnbauer

Kontakt: Anne Eisfeld, Tel.: 089 623 06-107, E-Mail: eisfeld@dji.de

Schule & Partner – Schulische Kooperationspraxis auf einen Klick

Ohne Partner geht es nicht ...

Keine Institution schafft Bildung, Erziehung und Betreuung allein – so eine Botschaft des Zwölften Kinder- und Jugendberichtes. Die Kommission empfiehlt deshalb, schulische und nicht-schulische Angebote besser aufeinander abzustimmen, die unterschiedlichen Bildungsorte und Lernwelten miteinander zu verknüpfen und deren Zusammenspiel sozialräumlich auszugestalten. Langfristiges Ziel ist der Aufbau und Ausbau kommunaler Bildungslandschaften.

Um dies einzulösen, bedarf es erster und kleiner Schritte, die aber große Wirkung haben können. Am Deutschen Jugendinstitut wird derzeit im Kontext des Investitionsprogramms des Bundes »Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB) ein Forschungsprojekt durchgeführt, das einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Zusammenarbeit von Schule mit externen Partnern leistet. Das Projekt »Koope-ration von Schule mit außerschulischen Akteuren« umfasst den Aufbau der Datenbank »Schule & Partner – schulische Kooperationspraxis auf einen Klick« sowie eine parallel laufende qualitative Studie. Bei der Datenbank geht es um die Dokumentation von Erfahrungen der Kooperation anhand einschlägiger Beispiele einer »guten Praxis«.

Was heißt »gute Praxis«?

Wer bestimmt, was »best practice« ist? »Gute Praxis« kann nicht von oben verordnet werden, weder durch Expertenteams noch durch politische Instanzen. Sie entwickelt sich in der Schule durch Anregung und Austausch sowie durch Erfahrungen des Gelingens oder Misslingens. »Gute Praxis« entsteht vor dem Hintergrund

- unterschiedlicher Voraussetzungen und Gegebenheiten (u. a. Schulprofil, Zielgruppen, Herkunft der Schülerschaft),
 - regionaler Besonderheiten,
 - zur Verfügung stehender Kooperationspartner,
 - personeller und materieller Ressourcen.
- Eine solche Praxis zu entwickeln und zu gestalten, braucht Zeit, ferner stabile Rahmenbedingungen für ihre langfristige Erprobung.

»Gute Praxis« aus Sicht der Schulen

In einer mündlichen Befragung (an 200 Schulen) erhielten die Schulleitungen Gelegenheit, jene Beispiele auszuwählen und zu thematisieren, die für die Kooperationspraxis ihrer Schule bedeutsam sind, aber auch für andere Schulen von Interesse sein könnten. Im Mittelpunkt standen dabei nicht nur Informationen über die inhaltlich-konzeptionelle Ausrichtung der Kooperation, die be-

teiligten Partner (Institutionen/Berufsgruppen), die Zielgruppen und Finanzierungsmodelle, sondern auch die Erfahrungen bei der praktischen Umsetzung, ferner die erzielten Effekte sowie die Bedingungen für das gelingende Gestalten von Kooperation.

Die in der Datenbank veröffentlichten Angaben wurden von den Schulleitungen in der vorliegenden Fassung autorisiert. Der Aufbau der Datenbank ist derzeit noch nicht abgeschlossen; sie wird durch die sukzessive Aufbereitung der Datenbankeinträge in ihrem Umfang noch erweitert. Die Datenbank ist unter www.dji.de/schule-und-partner zu finden. Ziel ist, in systematischer Form dem interessierten Nutzerkreis eine breite Informationsgrundlage als Anregungspotenzial für die Gestaltung ähnlicher Kooperationsvorhaben zu bieten.

Schulische Gestaltungsfelder der Kooperation

Je nach Interesse kann der Nutzer ein Spektrum thematischer Schwerpunkte anwählen, z. B. Schulsozialarbeit (Jugendhilfe), Berufsvorbereitung, Umweltbildung/Umwelterziehung, Gesundheitserziehung, Sexualerziehung, soziales Lernen, sprachliche Förderung (Lesekompetenz), musisch-kulturelle Bildung, Sport/Bewegung, Medienerziehung/Medienkompetenz, Betreu-

ungsangebote (Mittagstisch/Hausaufgaben/Freizeitgestaltung), regionale Netzwerkarbeit.

Neben den traditionellen Kooperationspartnern (wie Betriebe, Unternehmen, Einrichtungen der Jugendhilfe) können die Schulen auf weitere Akteure (Institutionen/Personen) zurückgreifen, um spezifische Angebote für die pädagogische Gestaltung in Anspruch zu nehmen. Im Folgenden werden Beispiele skizziert, die Aspekte von Bildung aufgreifen, wie sie auch im Zwölften Kinder- und Jugendbericht erwähnt werden:

»Lesemütter« und »Computerväter« Eltern betätigen sich ehrenamtlich als »Lesemütter« (Lesetrainings in Kleingruppen) und »Computerväter« (Vermittlung von Medienkompetenzen), was zur Verbesserung der schulischen Leistungen durch eine stärkere individuelle Förderung führt.

»Mein Körper gehört mir« Theatergruppen und Kulturwerkstätten greifen durch ihre Projekte in spielerischer kindgerechter Form Entwicklungsthemen der Kinder auf und stärken dadurch deren Selbstwertgefühl, beispielsweise beim Thema »Mein Körper gehört mir«. Sie unterstützen die Schule bei der Enttabuisierung sexueller Themen. Durch das Üben verbaler und genereller Abwehr bei unerwünschten Handlungen werden Formen des Missbrauchs bewusst gemacht, Selbstvertrauen gefördert sowie Einfühlungsvermögen entwickelt.

»Alt und Jung« Träger von Alten- und Pflegeheimen beziehen Schulklassen in eine Generationen übergreifende »Senioren-Schüler-Kooperation« ein, die auf vielfältige Weise Chancen für soziales Lernen ermöglicht: Besuche von Schülerinnen und Schülern; Austausch von Lebensereignissen und authentischen Lebensgeschichten sowie deren Einbindung in die Unterrichtsarbeit; Milieugestaltung (Einrichtung von Aufenthaltsräumen,



Wanddekorationen); Besuche und Vorführungen des Schulchores; Gestaltung von Gymnastik- und Internetkursen für Senioren.

»Gesund und munter«

Krankenkassen und Gesundheits-Initiativen unterstützen die Schule bei ihren immer wichtiger werdenden Aktivitäten zum Themenbereich »Gesundheit, Bewegung, Ernährung«. Die Kinder erleben dabei Schule auch als einen Ort zum Wohlfühlen, der sie und ihre Eltern beim Umgang mit ihrer Gesundheit (u. a. als eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen) unterstützt.

»Jugend forscht«

Universitäten, Hochschulen und Fortbildungsakademien unterstützen die Schule in Sachen Umwelt, Natur und Technik. Anhand eines Projektes zum Thema »Lebensraum Fluss« werden Veränderungen am Ökosystem Fluss erforscht und systematisch erfasst (Gütedaten des Wassers, Biologie und Chemie des Flusses, Fischfauna), ferner werden neben ökologischen auch ökonomische Aspekte untersucht wie Trinkwassergewinnung, Abwasserklärung, Nutzung der Wasserkraft sowie die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung am Fluss.

Dies ist nur ein kleiner Ausschnitt aus dem Spektrum gegenwärtiger Kooperationspraxis von Schulen. Die angeführten Beispiele belegen, dass durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern innovative Gestaltungspotenziale erschlossen werden, die den Erwerb von Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern fördern.

Was Schulen brauchen

Unerlässliche Bedingungen für das Gelingen sind (neben einer dauerhaften finanziellen Absicherung) einerseits das Engagement von Schulleitung und Lehrkräften sowie deren generelle Bereitschaft zur Kooperation mit außerschulischen Partnern, andererseits das Engage-

ment zuverlässiger, professionell arbeitender Kooperationspartner.

Wichtig ist ferner die Offenheit der außerschulischen Partner für die Belange und Ziele der Schule sowie das Interesse, im Sinne der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen gemeinsam tätig zu werden.

Das Spektrum der Qualifikation auf Seiten der Kooperationspartner muss sich sowohl auf fachliche als auch auf pädagogische Kompetenzen beziehen. Die räumliche Nähe ist eine weitere Voraussetzung für das Gelingen einer Partnerschaft.

Die Angebote müssen für die Schülerinnen und Schüler interessant sein. Traut die Schule ihnen Verantwortung zu, dann werden die Heranwachsenden von ihrer Seite aus auch Engagement zeigen.

Mit Partnern ist es zu schaffen

Die Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Partnern bekommt immer mehr Gewicht, und Ganztagschulen müssen ein umfassendes Angebot an Bildung und Betreuung zuwege bringen, denn die Schule steht heute vor der Anforderung, ein breites Spektrum an Kompetenzen zu vermitteln. Dafür aber muss Schule sich mehr öffnen. Ohne externe Partner kann sie diesem Anspruch nicht nachkommen, insbesondere wenn es darum geht, sozial gefährdete sowie bildungsferne Kinder und Jugendliche zu unterstützen bzw. zu fördern.

Die Öffnung der Schule birgt natürlich Vor- und Nachteile. Schulleitung und Lehrkräfte müssen grundsätzlich die Schultüren öffnen und außerschulischen Partnern Einblick gewähren. Schule wird zwar dadurch automatisch einer sozialen Kontrolle unterworfen, doch sie selbst sowie die Schülerinnen und Schüler können dabei nur gewinnen, denn die Komplexität der Außenwelt findet somit frühzeitig Eingang in den schulischen Raum. Kooperationspartner bringen neue Ideen und Anregungen mit, ferner neue Konzepte und Inhalte sowie neue Lernwelten und Lernmethoden, was die pädagogische Qualität der Schule steigern sowie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler fördern kann. Schule verliert dadurch das Kennzeichen einer vorrangig simulierten Lernwelt sowie eines Mangels an Ernstcharakter sozialer

Erfahrungen, was der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der Schule vorhält.

Wenn Schule sich öffnet ...

Die Öffnung der Schule insgesamt bringt eine kreative Unruhe mit sich, die von allen erst einmal gemeistert werden muss, beispielsweise vorhandene Berührungspunkte in der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen zu überwinden. Die Öffnung der Schule erhöht einerseits die Motivation für alle Beteiligten, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und aktiv neue Wege zu gehen, andererseits findet sie aber auch ihre Grenzen in der damit verbundenen Mehrbelastung von Kollegien und Schulleitungen. Doch insgesamt profilieren sich Schulen durch Öffnung und Zusammenarbeit mit ihren Kooperationspartnern, was das Prestige bzw. den Ruf sowie die Attraktivität der jeweiligen Schule in der Öffentlichkeit steigern kann.

Christine Preiß

Projekt: Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren.

Dokumentationsstrang (Datenbank): Schule & Partner – Schulische Kooperationspraxis auf einen Klick (www.dji.de/schule-und-partner)

Forschungsstrang: Qualitative Analyse der Angebotsentwicklung im Kontext der Kooperation mit außerschulischen Partnern und deren Wirkung auf beteiligte Personen und Institutionen

Laufzeit: 01.03.2004–31.12.2006

Auftraggeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Methoden:

Dokumentationsstrang (Datenbank): Schriftliche Erhebung an 1.000 Schulen; Befragung von Schulleitungen (bundesweit 200 Schulen), teilstandardisierte, leitfadengestützte Interviews

Forschungsstrang: qualitative Studie (19 Schulen); leitfadengestützte Interviews (Schulleiter, Lehrkräfte, Kooperationspartner, Schülerinnen und Schüler)

Durchführung:

Datenbank: *Andrea Behr-Heintze, Christine Preiß*, Forschungsstrang: *Dr. Jens Lipski, Nadine Pautz, Dr. Peter Wahler*, Projektbetreuung: *Maren Isermann*

Kontakt: *Andrea Behr-Heintze*, Tel. 089 623 06-207, E-Mail: behr@dji.de (Datenbank); *Dr. Jens Lipski*, 089 623 06-230, E-Mail: lipski@dji.de (Forschungsstrang)

Die Beteiligung der Jugend an Gesellschaft und Politik – Ergebnisse aus dem DJI-Jugendsurvey

Engagement ja – Politik nein?

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht befasst sich mit den Bildungsprozessen außerhalb von Schule. Dazu gehört auch die Beteiligung der Jugend an Gesellschaft und Politik. Ist aber die heutige Jugend nicht politikmüde geworden? Sind Mädchen und junge Frauen eher politikabstinente? Wie steht es mit dem Engagement in den Lernwelten der Vereine, Organisationen sowie beim ehrenamtlichen Engagement? Erweitern unkonventionelle Beteiligungsformen die Bandbreite an Tätigkeiten gesellschaftlicher Teilnahme? Lassen die Aktivitäten in konventionellen Organisationen nach und werden durch ein Engagement in neuen informellen Gruppierungen ersetzt? Lässt sich Benachteiligung durch zivilgesellschaftliche Integration kompensieren?

Der Jugendsurvey des DJI ist solchen Fragen nachgegangen, und der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht hat daraus Ergebnisse aufgegriffen.

Die Mitgliedschaft und Mitarbeit in traditionellen Organisationen, Vereinen und Verbänden bieten für Jugendliche und junge Erwachsene Möglichkeiten der Umsetzung ihrer Interessen sowie der Kommunikation, der Vernetzung und der Identitätsentwicklung. Nicht nur für die Heranwachsenden ist die Teilnahme an diesen Lernwelten unter dem Aspekt sozialer Integration von Bedeutung, sondern auch für die Stabilität und Funktionsfähigkeit einer modernen Gesellschaft.

Wer nimmt an außerschulischen Lernwelten teil?

Die Sportvereine führen eindeutig die Skala an: Gut ein Drittel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind hier Mitglieder – während bei Heimat- und Bürgervereinen, Gewerkschaften, kirchlichen Vereinen, Jugend- und Studentenverbänden sowie bei sonstigen geselligen und kulturellen Vereinen jeweils maximal ein Zehntel der 16- bis 29-Jährigen Mitglied ist. Auch wenn die einzelnen Vereine zumeist nur kleine Anteile der jungen Bevölkerung ansprechen, erreichen sie doch insgesamt gesehen gut die Hälfte der jungen Menschen als Mitglieder, von denen sich auch fast alle im verbandlichen Rahmen aktiv betätigen.

Das Engagement in traditionellen gesellschaftlichen Organisationen, Vereinen und Verbänden ist seit Beginn der 1990er-Jahre relativ stabil: Nach wie vor ist etwa jeder zweite junge Mensch an

solchen Organisationen beteiligt. Nur bei Gewerkschaften und Parteien ist ein Verlust von Mitgliedern festzustellen. Im Osten ist die Mitgliedschaftsquote immer noch deutlich niedriger als im Westen. Befürchtungen einer generellen Abwendung der jungen Generation von den Vereinen und Verbänden finden jedoch keine empirische Bestätigung.

Bildungskapital und soziales Kapital sind meist verkoppelt

Je höher das Bildungsniveau ist, desto stärker ist die Beteiligung in Vereinen, Verbänden und Organisationen. Damit

verbunden sind Lernprozesse, die sich wiederum auf die Beteiligung an demokratischen Strukturen und sozialen Netzen auswirken. Jungen und junge Männer sind dabei stärker einbezogen als Mädchen und junge Frauen. Die gesellschaftlichen Strukturen stützen nach wie vor Prozesse einer Trennung der Geschlechter. Ferner verbindet sich höhere Bildung und Teilnahme am Erwerbsleben mit stärkerer Einbindung in die sozialen Netze der Vereine und Verbände. Der Ost-West-Vergleich verdeutlicht den schwächeren Stellenwert dieser Organisationen in den neuen Bundesländern: Die Gelegenheiten zu sozialer Teilhabe sind hier weniger vorhanden und werden auch in geringerem Umfang genutzt als in den alten Bundesländern.

Vielfältige Bereitschaft zu politischer Aktivität

Politik als Lebensbereich ist zwar für Jugendliche und junge Erwachsene deutlich weniger wichtig als Freundeskreise, Familie, Schul- und Berufsausbildung sowie Arbeit und Beruf. Aber von nahezu allen jungen Menschen wird das

Politische Partizipation – Bereitschaft und Aktivitäten von 16- bis 29-Jährigen (in %)*

Partizipation	Bereitschaft	bereits gemacht
konventionelle Partizipation		
Beteiligung an Wahlen**	95	85
Briefe an Politiker	31	8
Spenden für politische Zwecke	23	7
(Leser-)Briefe zu polit. Themen an Medien	31	7
unkonventionelle Partizipation		
Beteiligung an Unterschriftensammlung	80	60
Teilnahme an genehmigter Demonstration	60	32
Teilnahme an gewerkschaftlichem Streik	41	5
Teilnahme an nicht genehmigter Demonstr.	21	7

Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003; Basis: 6.956 Befragte; gefördert vom BMFSFJ

* Die Frage zur Bereitschaft lautete: »Angenommen, Sie möchten politisch in einer Sache, die Ihnen wichtig ist, Einfluss nehmen bzw. Ihren Standpunkt zur Geltung bringen. Welche der Möglichkeiten auf dieser Liste kommen für Sie in Frage, und welche nicht?«

Die Frage zu Aktivitäten lautete: »Bitte gehen Sie alle Möglichkeiten nochmals durch. Was davon haben Sie schon gemacht, was davon haben Sie noch nicht gemacht?« Basis: alle Befragten 2003

** Für dieses Item wurden nur die 18- bis 29-Jährigen Deutschen berücksichtigt.

Wählen als die wichtigste und selbstverständlichste Form demokratischer Beteiligung angesehen: Bei der Bereitschaft zur politischen Aktivität steht die Beteiligung an Wahlen mit Abstand an erster Stelle. Die Mehrheit sieht außerdem für sich weitere Möglichkeiten der politischen Meinungsbekundung im öffentlichen Raum insbesondere durch Unterschriftensammlungen oder Demonstrationen. Um politisch Einfluss zu nehmen, würde ein Drittel auch Briefe oder Mails direkt an politisch Verantwortliche, an Zeitungen, Hörfunk oder Fernsehredaktionen schreiben. Eine aktive Mitarbeit in einer Partei oder die Übernahme eines politischen Amtes können sich jedoch nur wenige junge Menschen vorstellen. Parteiarbeit und politische Ämter sind eher »Männersache«; bei anderen gängigen Formen politischer Artikulation spielen dagegen Geschlechtsunterschiede keine Rolle. Politische Aktivitäten, mit denen die Grenzen der Legalität überschritten werden könnten, kommen selten vor und werden eher von männlichen als von weiblichen Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen in Betracht gezogen (s. Abb.)

Engagement in informellen Gruppierungen

Informelle politische Gruppierungen, die gesellschaftliche und ökologische Probleme thematisieren und dabei Mittel öffentlichen Protests anwenden, haben bei den Heranwachsenden hohe Anziehungskraft, insbesondere Umweltschutzinitiativen, Menschenrechtsgruppen, Friedensinitiativen, Tierschutzinitiativen, Stadtteilinitiativen. Dabei sind die Mädchen und jungen Frauen in diesen Gruppierungen zumindest ebenso stark engagiert wie die Jungen und jungen Männer. Im Ost-West-Vergleich finden sich keine Unterschiede, denn es herrschen nahezu die gleichen Einstellungs- und Aktivitätsmuster vor. Die Vielfalt der Themen und Beteiligungsformen ermöglicht es, je nach Alter, Lebensphase und Lebenslage spezifische Gelegenheiten der Teilnahme zu nutzen. Allerdings bringt Arbeitslosigkeit eine geringere Beteiligung mit sich.

Wechselseitige Zusammenhänge von Beteiligungsformen

Die Aktivität in politisch orientierten

informellen Gruppierungen hängt mit stärkerem Engagement in öffentlichkeitswirksamen Aktionen, z. B. Demonstrationen, zusammen. Aber auch diejenigen, die nicht aktiv sind, enthalten sich nicht gänzlich ihrer Stimme, sondern nehmen Formen der politischen Partizipation wahr, die jedoch weniger zeitaufwendig sind, beispielsweise die Beteiligung an einer Unterschriftensammlung.

Die Beteiligung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen hängt auch von den sozialen Einbindungen ab: Ein politisch orientierter Freundeskreis sowie generell soziale Netzwerke gehen mit einer stärkeren Beteiligung in eher traditionellen Vereinen und Organisationen einher. Beteiligung hängt aber auch von Einstellungen ab und hier spielt das politische Interesse eine hervorgehobene Rolle sowohl bei politischer als auch bei gesellschaftlicher Beteiligung, postmaterialistische Orientierungen dagegen nur bei politischer Beteiligung.

Keine Verweigerung von jungen Menschen, sich politisch und gesellschaftlich zu beteiligen

Eine generell zunehmende Verweigerung der Beteiligung zeichnet sich nicht ab. Politik im engeren Sinne wird von den Heranwachsenden jedoch nicht als ein zentrales Betätigungsfeld gesehen. Die gesellschaftliche und politische Beteiligung in der Lebensphase Jugend ist vielfältig. Die aktive Betätigung in traditionellen gesellschaftlichen Organisationen geht zwar partiell zurück (Gewerkschaften, Parteien), steigt andererseits aber auch an (Sport, Lokales). Die Beteiligung in informellen Gruppierungen (Umwelt, Menschenrechte, Frieden, Tierschutz, Stadtteil) hat mittlerweile ein konstantes Niveau erreicht und zeugt von der Sympathie der jungen Menschen für unkonventionelle, flexible und selbstbestimmte Formen der Aktivität, denn die freieren Formen des Engagements erweitern das Spektrum der Aktivitäten und Möglichkeiten. Diese unkonventionelle Beteiligung geht dabei nicht auf Kosten ihres Engagements in eher konventionellen Formen der Beteiligung.

Anhand der Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey finden sich keine Anzeichen für einen Rückzug der jungen Menschen aus zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen. Dennoch sind die jungen Menschen mit ihren Möglichkeiten zur

politischen Einflussnahme und ihren politischen Rechten und Freiheiten nicht zufrieden. Fast die Hälfte von ihnen bringt große Unzufriedenheit zum Ausdruck. Von daher besteht im Verhältnis von Jugend und Politik sehr wohl ein Bedarf an Veränderung.

*Wolfgang Gaiser, Martina Gille,
Johann de Rijke, Sabine Sardei-Biermann*

Projekt: DJI-Jugendsurvey: Lebensverhältnisse, Wertorientierungen und gesellschaftliche und politische Beteiligung

Laufzeit der dritten Welle:

Januar 2001 bis September 2006

Auftraggeber: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Methoden: Repräsentative Umfragen in den Jahren 1992 und 1997 mit jeweils 7.000 deutschen 16- bis 29-Jährigen, 2003 mit ca. 7.000 16- bis 29-jährigen sowie mit 2.000 12- bis 15-jährigen deutschen und nicht-deutschen Befragten

Durchführung: Dr. Wolfgang Gaiser, Martina Gille (Projektleitung), Johann de Rijke,

Dr. Sabine Sardei-Biermann
Kontakt: Martina Gille, Tel.: 089 623 06-127, E-Mail: gille@dji.de

Publikationen: Gaiser, W./Gille, M./de Rijke, J./Sardei-Biermann, S. (2005): Zur Entwicklung der Politischen Kultur bei deutschen Jugendlichen in West- und Ostdeutschland. Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey von 1992 bis 2003. In: Merckens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 5. Ausgabe 2005. Opladen, S. 161–198

Gille, M./Sardei-Biermann, S./Gaiser, W. de Rijke, J. (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung. DJI-Jugendsurvey 3. Wiesbaden

Siehe auch die Homepage www.dji.de/jugendsurvey

»Lokale Bildungslandschaften« – ein neuer Weg, Benachteiligung entgegenzuwirken

Bildung als kommunale Aufgabe

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht fordert ein besseres Zusammenspiel von Jugendhilfe und Schule. Die Angebote und Leistungen sollen aufeinander abgestimmt und miteinander verzahnt werden, um allen Kindern und Jugendlichen eine umfassende und ertragreiche Bildung zu ermöglichen sowie Heranwachsende in benachteiligten Verhältnissen und schwierigen Lebenssituationen optimal zu fördern. Das Zusammenspiel von Jugendhilfe und Schule kann von der Kommune organisiert und gesteuert werden.

Das DJI-Projekt »Lokale Bildungslandschaften« sucht nach Möglichkeiten der Gestaltung sowie nach modellhaften Ansätzen und Beispielen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf kommunaler Ebene.

Ausgangspunkt: Die Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen

Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen verlaufen in einem stetigen Wechsel zwischen vielfältigen Bildungsorten und Lernwelten. Dabei werden Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, soziale Lage und kulturelle Herkunft sichtbar.

- Welche Bildungsangebote nutzen Kinder und Jugendliche auf welche Weise?
- Welche Qualität haben die von ihnen genutzten Angebote?
- Welche Gruppen werden von nutzbringenden und anregenden Angeboten ausgeschlossen?
- Was leisten Schule und Jugendhilfe (gemeinsam), um soziale Benachteiligung zu vermeiden?

Eine vorhandene Bildungsungleichheit wird verstärkt, wenn Kinder und Jugendliche

- Angebote nicht erreichen können,
- in ihrem Stadtteil keine entsprechenden Angebote vorfinden,
- bestehende Angebote nicht sinnvoll nutzen (können),
- keine Zugänge von Seiten ihrer Familien bekommen.

Schulversagen und Schulabbrüche sind nicht selten drastische Folgen von prekären Bildungsverläufen sowie von fehlenden institutionellen Unterstützungsleistungen und Hilfen. Kommunale Bildungs- und Sozialpolitik kann diesem Problem entgegenwirken und gezielte Maßnahmen entwickeln. Grundlage dafür sind empirische Daten zur Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen

unterschiedlicher sozialer Gruppen sowie in unterschiedlichen Stadtteilen und Quartieren. Ziel ist es, die Angebote und Leistungen von Schule und Jugendhilfe im kommunalen Raum zu einem Gesamtkonzept für Bildung und Soziale Arbeit zusammenzuführen. Hierbei bietet es sich an, »lokale Bildungslandschaften« in die Wege zu leiten und zu gestalten. Eine Kooperation von Jugendhilfe, Schule und anderen Akteuren vor Ort (durch die Kommune initiiert und gesteuert) bricht dann den engen Zusammenhang von sozialer Lage und Bildungserfolg auf.

Ein neuer Weg für die Kommunen?

Viele Kommunen gehen bereits neue Wege, Jugendhilfe und Schule mehr aufeinander zu beziehen und sie als gemeinsame Bestandteile einer öffentlichen Infrastruktur für Kinder und Jugendliche zu fassen. Damit weitet sich der Blick von einer (nur) bilateralen Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule zu einem Zusammenspiel von vielfältigen Einrichtungen und Trägern der Bildung sowie der Sozialen Arbeit im kommunalen Raum.

Wie aber kann kommunale Politik und Verwaltung lokale Bildungslandschaften entwickeln und steuern? Für die Kommunen kommen dabei unterschiedliche Ansätze und Wege in Betracht:

- Kommunale Schulverwaltungs- und Jugendämter sowie Schul- und Jugendhilfeausschüsse arbeiten zusammen;



- Ämter und politische Gremien werden zusammengelegt;
- Ansätze und Formen einer integrierten Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung werden entworfen und umgesetzt.

Das derzeit laufende Projekt »Lokale Bildungslandschaften« nimmt aktuelle Entwicklungen in den Blick und versucht, unterschiedliche Strategien sichtbar zu machen sowie modellhafte Ansätze und Beispiele zu dokumentieren.

Bildung in der Stadt

Mit dem Aufbau und der Gestaltung von lokalen Bildungslandschaften reagieren Kommunen auf fachliche Entwicklungen und politische Herausforderungen:

- Das Reformprojekt Ganztagschule basiert zu großen Teilen auf der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ganztagschulen bzw. ganztägige



Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche werden in den meisten Bundesländern durch eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule gestaltet. Wie finden Schulen geeignete Angebote der Jugendhilfe? Wie erfahren Einrichtungen und Träger der Jugendhilfe, welche Schulen ihr Angebot gut gebrauchen könnten? Neue Koordinationsanforderungen entstehen, dabei sind Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung in neuer Weise aufeinander abzustimmen.

- In der Kinder- und Jugendhilfe hat das Konzept der Sozialraumorientierung den Blick für die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen geschärft. Mit diesem Konzept wird eine stärker am Sozialraum orientierte Kooperation und Vernetzung der Angebote und Einrichtungen angestrebt. Soll dieses

Konzept erfolgreich sein, müssen sich auch Schulen vermehrt an stadtteilbezogenen Formen der Kooperation von Institutionen der Bildung und der Sozialen Arbeit beteiligen.

- Kinder und Jugendliche brauchen kinder- und jugendfreundliche Städte, die auch ihrem Eigensinn und ihren Interessen gerecht werden. Sollen Städte förderliche Bedingungen für das Aufwachsen schaffen sowie Bildungsräume für Kinder und Jugendliche anbieten, dann müssen Kommunen Bildungsplanung auch als einen Teil von Stadtentwicklung begreifen. Jugendhilfe und Schule können dabei mitwirken, kinder- und jugendfreundliche Städte entstehen zu lassen, wenn sie ihre Angebote und Leistungen als einen Beitrag für den Bildungsraum Stadt gestalten.

Eine Verbindung der Angebote von Jugendhilfe und Schule im kommunalen Raum stellt für Kinder, Jugendliche und deren Eltern eine tragfähige und fördernde Infrastruktur für Bildung, Freizeit und soziale Dienstleistung her. Dabei können Kommunen wichtige bildungs- und sozialpolitische Impulse setzen. Der Versuch lohnt sich.

Wolfgang Mack

Projekt: Lokale Bildungslandschaften

Laufzeit: April 2005–Juni 2006

Auftraggeber: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Methoden: Interviews; Dokumentenrecherche

Durchführung: Anna Harder, Judith Kelö, Dr. Wolfgang Mack, Katharina Wach

Kontakt: Dr. Wolfgang Mack, Tel.: 089 623 06-108, E-Mail: mack@dji.de

Publikationen: Mack, W. / Schroeder, J.: Schule und lokale Bildungspolitik. In: Kessl, F. / Reutlinger, Ch. / Maurer, S. / Frey, O. (Hrsg.) Handbuch Sozialraum. Wiesbaden 2005. Mack, W.: Formen und Orte der Bildung. In: Liebich, H. / Marx, J. / Zacharias, W. (Hrsg.) Bildung in der Stadt – Kooperativ Kreativ Kommunal. München 2005, S. 116–121

Aktuelles

DJI-Online-Thema des Monats Januar 2006: Der 12. Kinder- und Jugendbericht

Der Bericht analysiert die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Bereich Bildung, Betreuung und Erziehung und betrachtet vor diesem Hintergrund alle daran beteiligten Instanzen. Er betont, dass es eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern gibt. Diese muss gemeinsam von Eltern, von der Politik sowie den Handelnden in den Institutionen der Betreuung, Erziehung und Bildung wahrgenommen werden. www.dji.de/thema/0601

DJI-Online-Thema des Monats Februar 2006: Informelles Lernen

Die traditionellen Institutionen der Wissensvermittlung sind durch die Ergebnisse der PISA-Studie in die Diskussion geraten. Bildungsplaner nehmen immer mehr außerschulische, informelle Lernorte in den Blick, denn auch vor, neben und nach der Schule erwerben junge Menschen unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie für ein selbstbestimmtes und sozial verantwortliches Leben brauchen. www.dji.de/thema/0602

DJI-Online-Thema des Monats März 2006: Kindesvernachlässigung – früh erkennen, früh helfen

Kindesvernachlässigung stellt in Deutschland die Mehrzahl der Fälle von Gefährdung dar. Im Vergleich zu körperlichen Kindesmisshandlungen zeichnet sich Vernachlässigung insgesamt häufiger durch einen schleichenden Verlauf aus, bei dem sich Beeinträchtigungen der kindlichen Entwicklung erst allmählich zeigen. Politik, Wissenschaft und Praxis sprechen sich deshalb dafür aus, Frühwarnsysteme einzurichten sowie präventive Maßnahmen aufzubauen, um schwerwiegende Beeinträchtigungen und Todesfälle gefährdeter Kinder zu vermeiden. www.dji.de/thema/0603

Das DJI stellt den DISKURS ein

Angesichts der knappen öffentlichen Kassen ist auch das DJI gezwungen, in erheblichem Maße Kosten einzusparen. Aus diesem Grund musste Ende 2005 der DISKURS eingestellt werden. Sein letztes Heft, das im November 2005 erschien, zeigt unter dem Titel »Perspektivenwechsel international« neue Ansätze der Familien-, Kindheits- und Jugendforschung auf. In den 15 Jahren hat der DISKURS erfolgreich ausgewählte Resultate sozialwissenschaftlicher Forschung zu aktuellen Fragen der Kindheit, Jugend und Familie in Deutschland (und gelegentlich auch Europa) informativ und illustriert d. h. leserfreundlich präsentiert. Nacheinander haben *PD Dr. Klaus Wahl* als Gründer des DISKURS sowie *Dr. Wolfgang Gaiser*, *Richard Rathgeber* und *Hans Lösch* als hauptamtliche Redakteure, sowie *Stephanie Vontz* als Lektorin, den DISKURS auf hohem Niveau gestaltet. Die redaktionell und ästhetisch ansprechende Machart dieser Fachzeitschrift fand viel Anerkennung von Wissenschaft, Praxis und Politik. Allen Unkenrufen von Verlegern zum Trotz

konnte sich der DISKURS 15 Jahre lang – mit insgesamt 35 Ausgaben – bei seinen Leserinnen und Lesern behaupten. Das DJI kann aber die erheblichen Personal- und Sachkosten für Redaktion, Druck und Vertrieb künftig nicht mehr tragen.

An dieser Stelle sei den internen und externen Herausgeberinnen und Herausgebern sowie den in- und ausländischen Autorinnen und Autoren für ihr professionelles Engagement herzlich gedankt und – last but not least – den Abonnentinnen und Abonnenten sowie den vielen Leserinnen und Lesern für ihr anhaltendes Interesse und ihre Loyalität.

Erfreulicherweise gibt es jedoch bereits ein realistisches Revival: Der DISKURS wird ab März 2006 in Trägerschaft und Regie des Verlegers *Edmund Budrich* (Leverkusen) in neuer Gestalt und Namensgebung sowie unter einem jüngsten inter-disziplinären Herausgeberkreis als »Diskurs Kindheits- und Jugendforschung« wieder aufleben. Im Auftrag des DJI gestalten derzeit *PD Dr. Sibylle Hübner-Funk* und *PD Dr. Klaus Wahl* den »Brückenschlag« zur Zukunft dieser Zeitschrift, die viermal pro Jahr erscheinen wird. Nähere Informationen erhalten Sie unter www.budrich-verlag.de und www.barbara-budrich.net.

Personelles

Dr. Jürgen Barthelmes

wurde in die Jury des Deutschen Jugendhilfepreises 2006/Hermine-Albers-Preis berufen.

Prof. Dr. Karl Martin Bolte

feierte am 29.11.2005 seinen 80. Geburtstag, zu dem ihm die Redaktion des Bulletins im Namen der Kolleginnen und Kollegen des DJI herzlich gratulieren möchte. Über viele Jahre hinweg war *Herr Bolte* Mitglied des Vereins und des Kuratoriums. Er hat in den »Kindheits- und Jugendjahren des DJI« (1970er- und 1980er-Jahre) die Geschicke des Institutes mit viel Engagement und Sachverstand mitgestaltet. Dafür sei ihm nochmals Dank gesagt. Durch die unmittelbare Zusammenarbeit zwischen dem Sonderforschungsbereich der Universität München, dessen Sprecher *Herr Bolte* war, und dem DJI flossen vielfältige Anregungen in die inhaltlich-thematische Arbeit des Institutes ein.

PD Dr. Andreas Lange

wurde in den Forschungsbeirat des Österreichischen Instituts für Jugendforschung berufen.

Dr. Peter Rieker

hat sich am 16. Dezember 2005 am Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim habilitiert. Die Habilitationsschrift trägt den Titel »Abweichung und Aushandlung – Kindliche Auffälligkeit im Kontext ihrer familialen Bearbeitung« und wurde von *Frau Prof. Dr. Christel Hopf*, *Herrn Prof. Dr. Thomas Ohlemacher* und *Herrn Prof. Dr. Hans*

Oswald begutachtet. Der wissenschaftliche Vortrag hatte das Thema »Soziale Dimensionen des Ethnischen in interethnischen Beziehungen«. Die *venia legendi* lautet Soziologie.

Susanne Stempinski

wurde vom Kallmeyer Verlag in den Redaktionsbeirat der Tagespflege-Fachzeitschrift »ZeT« berufen.

Dr. Franziska Wächter

hat seit 01.01.2006 die Professur für Soziologie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt/Fachbereich Soziale Arbeit (zur halben Stelle) inne.

PD Dr. Klaus Wahl

wurde am 20. Februar 2006 von der Ludwig-Maximilians-Universität München der Titel »außerplanmäßiger Professor« verliehen.

Internationales

»Sozial-politische Partizipation junger Menschen am demokratischen Prozess« Fachseminar des DJI zusammen mit dem »Ivan Hadjiyski« Institute of Social Values and Structures (ISWS) und mit Unterstützung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Sofia/Bulgarien, 17.–20.11.2005

Auf diesem Seminar referierten folgende Kolleginnen und Kollegen aus dem DJI: *Dr. Franziska Wächter* (»Jugendliche Partizipation auf EU-Ebene«), *Dr. Wolfgang Gaiser* (»Politische Partizipation Jugendlicher«), *Claudia Zinser* (»Geschlechtsspezifische und innovative Formen der Partizipation«) und *Dr. René Bendit* (»Soziale und politische Partizipation jugendlicher MigrantInnen im vereinten Deutschland«). Das Seminar wurde von *Dr. René Bendit* (DJI) und *Prof. Petar-Emil Mitev* (ISWS) moderiert sowie von *Atanas Matev* (ISWS), *Dr. Pentscho Hubtschev* (Friedrich-Ebert Stiftung) sowie *Dr. René Bendit* organisiert und koordiniert.

COST A19 »Children's Welfare«, Freising, 18.–20.11.2005

Dr. Karin Jurczyk als Mitglied der deutschen Expertengruppe (neben *Dr. Helga Zeiher* und *Prof. Dr. Thomas Olk*) war die lokal Verantwortliche für das zweite Jahrestreffen von Forscherinnen und Forschern aus 15 EU-Ländern des Forschungsnetzwerks COST A19 zum Thema »Childhood Policy in Europe«. Aufgrund dieser Schwerpunktsetzung referierten zudem als geladene Gäste hochrangige Personen an der Schnittstelle von Politik, Praxis und Wissenschaft: *Tess Noonan* (Euronet), *Peter Fisch* (CORDIS/EU), *Prof. Dr. Lothar Krappmann* (Unicef committee) und *Mona Sandbaek* (Council of Europe). Von Seiten des DJI begrüßte *PD Dr. Klaus Wahl* die Gäste; *Dr. Christian Alt* und *PD Dr. Andreas Lange* gaben einen Überblick über die Kindheitsforschung am DJI, *Dr. Karin Jurczyk* disputierte über das fragwürdige Konstrukt der »Qualitätszeit« als Zeitretter für Kinder und Eltern.

Rückblick

Zweiter Ganztagschulkongress des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, Berlin, 02./03.09.2005

Der Zweite Ganztagschulkongress war dem Thema »Individuelle Förderung« gewidmet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten die Möglichkeit, sich in Arbeits- und Regionalforen mit nationalen sowie internationalen Experten und Expertinnen aus Theorie und Praxis über ihre Erfahrungen im Aufbau und in der Umsetzung von Ganztagschule auszutauschen.

Das DJI-Projekt »Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren« war mit folgenden Aktivitäten vertreten: Im Rahmenprogramm des Kongresses präsentierte *Andrea Behr-Heintze* und *Christine Preiß* zum ersten Mal der Öffentlichkeit die Datenbank »Schule & Partner – schulische Kooperationspraxis auf einen Klick«. *Nadine Pautz* stellte erste Ergebnisse der qualitativen Studie vor. Am Beispiel von drei Schul-Typen wurde die Spannweite individueller Förderangebote aufgezeigt (insbesondere der Unterrichtsbezug, Lebensweltbezug sowie der Stellenwert der Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren).

»Wirkungsorientierte Evaluation – ein neues Wundermittel?«

Tagung des DJI und des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) in Kooperation mit dem Arbeitskreis Soziale Dienstleistungen der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval), Göttingen, 14./15.11.2005

Im Zentrum dieser Tagung standen folgende Fragen: Was ist im Feld der Kinder- und Jugendhilfe unter Wirkungen zu verstehen? Welche Antworten kann Evaluation bieten? Wie werden Wirkungsevaluationen mit Steuerungsprozessen verknüpft? Welchen Nutzen haben Wirkungsevaluationen aus Sicht der Auftraggeber und Beteiligten? In Zeiten knapper Kassen werden Aussagen zu Wirksamkeit und Effektivität zu wichtigen Argumenten. *Wolfgang Beywl* und *Dr. Christian Lüders* beleuchteten die damit verbundenen Herausforderungen an Evaluationen aus demokratietheoretischer und fachlicher Sicht. Unterschiedliche Konzepte zur Beobachtung von Wirkungen in Evaluationen wurden vorgestellt von *Michael Macsenaere* (quasi-experimentelles Design), *Jan Hense* (theoriebasierte Evaluation), *Karin Haubrich* (Cluster-Evaluation) und *Willy Klawe* (ethnographische Evaluation). *Jürgen Boeckh* nahm die »Risiken und Nebenwirkungen« des »Wundermittels« Wirkungsevaluation in den Blick. Über Erfahrungen mit unterschiedlichen Zugängen zur Beobachtung von Wirkungen im Kontext von Planung und Steuerung berichteten *Michael Macsenaere* (EVAS), *Michael Köhler* und *Carsten Bückner* (Controlling und Evaluation im Jugendamt) sowie *Ulrich Deinet* (Wirksamkeitsdialog NRW). Weitere Informationen zu den Vorträgen: www.dji.de/evaluation unter »Tagungen« bzw. www.iss-ffm.de. Eine Internet-Publikation zum Thema Wirkungsevaluation des Projektes »Strategien und Konzepte externer Evaluation in der Kinder- und Jugendhilfe (eXe)« ist geplant.

»Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule«

AGJ-Fachtagung zum 12. Kinder- und Jugendbericht, Berlin, 17./18.11.2005

Bei dieser Fachtagung wurden wichtige Ergebnisse des Zwölften Kinder- und Jugendberichtes vorgestellt. Der Vorsitzende der Sachverständigenkommission, *Prof. Dr. Thomas Rauschenbach*, sowie weitere Mitglieder (*Ilsa Diller-Murschall*, *Martina Liebe*) erläuterten Kernpunkte und Aussagen sowie daraus resultierende aktuelle Fragestellungen einer künftigen Gesamtkonzeption von Angeboten der Bildung, Betreuung und Erziehung. *Dr. Peter Fricke* erläuterte die Stellungnahme der Bundesregierung zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. In zwei Plenen und in acht Arbeitsgruppen fand ein fachpolitischer Diskurs statt. Von Seiten des DJI bzw. Forschungsverbunds DJI und Universität Dortmund waren an der Durchführung dieser Fachtagung als Referentinnen und Referenten bzw. als Moderatorinnen und Moderatoren tätig: *Dr. Jürgen Barthelmes*, *Dr. Hans Rudolf Leu*, *Dr. Wolfgang Mack*, *Dr. Matthias Schilling*, *Dr. Heinz-Jürgen Stolz*, *Kornelia Schneider* und *Anne Zehnbauer*.

Arbeitsmarktintegration PLUS – Vernetzung von Hilfen. Kommunale Strategien zur Förderung von Alleinerziehenden Abschlussstagung des Kooperationsprojekts »Armutsprävention bei Alleinerziehenden« des Deutschen Jugendinstitutes und der Stadt Nürnberg, Bündnis für Familie, Nürnberg, Haus Eckstein 28.11.2005

Im Mittelpunkt dieser Tagung standen Bilanz und Perspektiven des praxisorientierten Forschungsprojektes sowie die Diskussion über das erarbeitete Handlungskonzept zur Förderung der Arbeitsmarktintegration Alleinerziehender. *Prof. Dr. Thomas Rauschenbach* skizzierte den Beitrag von Sozialberichterstattung zur Entwicklung politischer Handlungskonzepte. *Wolfgang Erler* und *Dorit Sterzing* vom DJI gaben einen Überblick zu den vier zentralen Handlungsfeldern, die sich zu einem integrierten Handlungskonzept zusammenfügen lassen, um die hohen Hürden überwindbar zu machen: Arbeitsberatung und Arbeitsvermittlung, Qualifizierungswege, flexible Kinderbetreuung und niedrigschwellige Angebote in Stadtteilen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Praxis, Politik und Wissenschaft hatten Gelegenheit, Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Bereich der Qualifizierung im Rahmen von Teilzeitausbildung (*Frau Anny Hachmann* vom RE/init e. V. Recklinghausen) sowie des EQUAL-Projekts Sprungbrett, Teilprojekt »Beratung für Beratende« (*Frau Friederike Hohloch*) kennen zu lernen sowie Perspektiven der eigenen Arbeit im Bereich der Arbeitsmarktintegration Alleinerziehender auszutauschen.



DISKURS 3/04

Thema: Perspektivenwechsel international – Neue Ansätze der Familien-, Kindheits- und Jugendforschung

Familie

Kerry Daly

»Negative spaces« in family theory. Using culture as a lens

Martina Beham, Lieselotte Wilk, Ulrike Zartler, Renate Kränzl-Nagl

Wenn Eltern sich trennen. Bewältigungsstrategien aus Kinder- und Partnersicht

Julia Brannen

Familienleben aus kindlicher Perspektive. Ein britisches Projekt zur Verbreitung von Forschungsergebnissen durch Video

Kindheit

Margaret Carr

Wechsel des Blickwinkels. Ein soziokulturelles Curriculum und die Erforschung der frühen Kindheit in Neuseeland

Elly Singer, Dorian de Haan

»Zusammen machen«: Gemeinsamkeit herstellen und Konflikte lösen. Beobachtungen aus der niederländischen Kleinkindbetreuung

Tom Erik Arnkil

Institutionelle Barrieren inter-subjektiv überwinden. Sorgenbezogene dialogische Verfahren in der Frühintervention Finnlands

Jugend

Katharine D. Kelly, Tullio C. Caputo

»Straßenjugend« als Risikogruppe. Ein Überblick zu den Forschungen im englischsprachigen Kanada

René Bendit, Kerstin Hein, Andy Biggart

Delayed and negotiated autonomy. Domestic emancipation of young Europeans

Torild Hammer, Helen Russell

What are unemployed young Europeans up to? A comparative analysis of gender-specific differences in employment commitment

(Siehe auch unter »Kurz informiert«: Das DJI stellt den DISKURS ein)

Aufsätze von Autorinnen und Autoren des DJI

■ *Christian Alt, Markus Teubner, Ursula Winkhofer*

Familie und Schule - Übungsfelder der Demokratie

In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, 15, 41/2005, S. 24–31

■ *Christian Alt, Angelika Traub*

Chancen und Risiken beim Aufwachsen von Kindern. Erste Ergebnisse aus dem Kinderpanel

In: Forum Jugendhilfe, 15, 2/2005, S. 65–69

■ *Jürgen Barthelmes*

Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule – Der 12. Kinder- und Jugendbericht

In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 6/2005, S. 25–33

■ *Tanja Betz*

Ungleiche Kindheit. Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung

In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 26, 1/2006, S. 52–68

■ *Dr. Walter Bien, Richard Rathgeber*

Die Längsschnittforschung am Deutschen Jugendinstitut

In: Gerd Grözinger, Wenzel Matiaske (Hrsg.): Deutschland regional. Mering 2005

■ *Frank Braun*

Schulabsentismus, Delinquenz und Strategien der Jugendsozialarbeit. Ein Überblick über Fachdiskussion und Forschungsergebnisse

In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 15, 2/2005, S. 130–136

■ *Frank Braun, Tilly Lex*

Strategien zur beruflichen Integration junger Menschen mit schlechten Startchancen. Fragen und Einschätzungen aus der Perspektive der Jugendforschung

In: In um über Oberbayern, 1/2005, S. 3–5

■ *Kirsten Bruhn*

Bildung ist mehr als Aneignung von Wissen. Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung

In: politik und kultur. Zeitung des Deutschen Kulturrats, 06/2005, S. 7

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühesten Kindheit

In: KiTa Kinder Tageseinrichtungen aktuell, 11/2005, S. 220–221

■ *Hans Gängler, Thomas Rauschenbach*

Professionalisierung der sozialen Arbeit

In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Forum für Sozialreform. 125 Jahre Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. Berlin 2005, S. 469–539

■ *Wolfgang Gaiser, Martina Gille, Johann de Rijke, Sabine Sardei-Biermann*

Politik und Jugend – eine reformbedürftige Beziehung

In: Das Parlament, 55, 44/31.10.2005, S. 2

Zur Entwicklung der politischen Kultur bei deutschen Jugendlichen in West- und Ostdeutschland

In: Hans Merckens, Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung (5. Ausg.). Wiesbaden 2005, S. 163–198

■ *Nora Gaupp, Tilly Lex, Hartmut Mittag, Birgit Reißig*

Kompetenzagenturen der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit

In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Berlin 2005, S. 250–254

■ *Cathleen Grunert, Ivo Züchner, Heinz-Hermann Krüger, Thomas Rauschenbach*

Der Preis des Erfolgs? Hauptfach-Pädagogen und -Pädagoginnen im Beruf

In: Ulrich Teichler, Rudolf Tippelt (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel, Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft, Weinheim/Basel 2005, S. 116–135

■ *Anita Heiliger*

Männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund am Beispiel von Muslimen

In: Deutsche Jugend, 16, 1/2006, S. 19–26

Täterprävention bei sexuellem Missbrauch und sexueller Gewalt unter Kindern und Jugendlichen

In: Deutsche Jugend, 15, 9/2005, S. 381–390

■ *Karin Jurczyk*

Alltägliche Zeitkonflikte aus soziologischer Sicht

In: Ulrich Mückenberger, Siegfried Timpf (Hrsg.): Bremen 2030, eine zeitgerechte Stadt. Bremen 2005, S. 84–88

Familiäre Kindertagesbetreuung auf dem Weg in die Zukunft. Anspruch und Wirklichkeit

In: Landesvereinigung NRW für Kinderbetreuung in Tagespflege, Meerbusch 2005, S. 9–20

Familie – Arbeit – Entgrenzung

In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung, 2, 2/2005, S. 90–99

■ *Andreas Lange, Barbara Brandl*

Riskante und chancenreiche Jugend.

Entgrenzungen des Sozialen und die Notwendigkeit einer »DiskursbildungsPolitik«

In: Das Baugerüst, 57, 4/2005, S. 28–38

■ *Andreas Lange, Peggy Szymenderski*

Ich konsumiere, also bin ich

In: Meike Baader u. a. (Hrsg.): Schüler 2005: Auf der Suche nach Sinn. Seelze 2005, S. 50–53

■ *Hans Rudolf Leu*

Bildungs- und Lerngeschichten – ein Beitrag zur Arbeit im Verbund

In: Eva Hammes-Di Bernardo, Sabine Hebenstreit-Müller (Hrsg.): Innovationsprojekt Frühpädagogik. Hohengehren 2005, S. 44–56

Lern dispositionen als Gegenstand von Beobachtung

In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh 2005, S. 66–78

■ *Wolfgang Mack*

Wenn Bildung gelingen soll. Das Bildungskonzept des Zwölften Kinder- und Jugendberichts fordert ein neues Zusammenspiel von Jugendhilfe und Schule

In: Sozialextra, 30, 2/2006, S. 22–25

■ *Wolfgang Mack, Joachim Schroeder*

Schule und lokale Bildungspolitik

In: F. Kessl, Ch. Reutlinger, S. Maurer, O. Frey (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden 2005, S. 337–353

■ *Andrea Michel, Cortina Gentner*

Bildungsinfrastruktur oder: Wege die Schule im Dorf zu lassen

In: Kongress-Reader: Inter-aktion-zukunft: Kultur Bildung Technik. Zukunftskongress Magdeburg. Magdeburg 2005, S. 40–45

■ *Thomas Rauschenbach*

Ausbildung/Ausbildungen (S. 107–113)

Praktikum (S. 659–660)

Soziale Berufe (S. 801–806)

In: Dieter Kreft, Ingrid Mielenz (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim/München 2005

Bildung, Erziehung und Betreuung in der offenen Ganztagschule. Schlussfolgerungen aus einem Jahr offene Ganztagschule

In: Institut für soziale Arbeit (Hrsg.): ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2005, Münster, S. 68–86

Ehrenamt

In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik.

München/Basel 2005, S. 344–360

Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform

In: Erziehungswissenschaft, 16, 31/2005, S. 18–35

Freiwilligendienste – wer hat was vom FSJ?

In: Hessisches Sozialministerium (Hrsg.): 40 Jahre Freiwilliges Soziales Jahr in Hessen. Wiesbaden, S. 25–44

Jugend – ein blinder Fleck der Politik? Herausforderungen für ein Zukunftsprojekt

In: Internationaler Bund (Hrsg.): Chance zum Aufbruch. Frankfurt am Main 2005, S. 16–25

Krisensemantik: Soziale Arbeit – die fehlende Seite der Bildung

In: Neue Praxis, 35, 3/2005, S. 231–237

Schule und bürgerliches Engagement – zwei getrennte Welten? Anmerkungen zu einer schwierigen Beziehung

In: Bundes Netzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsziel (in) der Schule. Berlin 2005, S. 13–20

■ *Thomas Rauschenbach, Ivo Züchner*

Soziale Berufe

In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik. München/Basel 2005, S. 1649–1667

Ausbildungsstandards im Lichte des Arbeitsmarkts – Anforderungen an die Reform erziehungswissenschaftlicher Studiengänge

In: Ingrid Gogolin u.a. (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2005, S. 153–174

■ *Thomas Rauschenbach, Rudolf Tippelt, Horst Weishaupt, Ivo Züchner*

Erziehungswissenschaft im Fächervergleich

In: Ulrich Teichler, Rudolf Tippelt (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel, 50. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel 2005, S. 136–155

■ *Birgit Reißig, Nora Gaupp, Tilly Lex*

Hoffnungen und Ängste – Jugendliche aus Zuwandererfamilien an der Schwelle zur Arbeitswelt. Längsschnittstudie zum Übergang Schule-Beruf

In: IG Metall Vorstand FB Sozialpolitik (Hrsg.): Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit: Neue Strategien und Instrumente für benachteiligte Gruppen. Frankfurt am Main 2005

■ *Ekkehard Sander, Andreas Lange*

Der Medienbiographische Ansatz

In: Lothar Mikos, Claudia Wegener (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz 2005, S. 115–140

■ *Kornelia Schneider*

Frühe Bildung und Bildungsdokumentation: Voneinander lernen – internationale Erfahrungen und Ansätze in Deutschland

In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh 2005, S. 50–65

■ *Kornelia Schneider, Norbert Huhn*

Guck mal – Wie wir Konflikte unter Kindern lesen können

In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh 2005, S. 116–122

■ *Susanne Stempinski*

Mahlzeiten inbegriffen? Wie wird das Essensgeld in der Tagespflege berücksichtigt?

In: Zeitschrift für Tagesmütter und -väter, 6/2005, S.10–12

■ *Jutta Stich*

Annäherungen an sexuelle Beziehungen. Empirische Befunde zu Erfahrungs- und Lernprozessen von Jungen

In: Vera King, Karin Flaake (Hrsg.): Männliche Adoleszenz – Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/New York 2005, S. 163–181

■ *Gerlinde Struhkamp*

Evaluation in Germany: An Overview

In: Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 3/2005, S. 180–194. Download möglich unter: http://evaluation.wmich.edu/jmde/JMDE_Num003.html

■ *Claus J. Tully*

Außenansicht – Technik als Spielerei

In: Süddeutsche Zeitung, 14.1.2006, S. 2

Jugend und MOBILität

In: Gerd Michelsen, Jasmin Godemann (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation – Grundlagen und Praxis. München 2005, S. 219–230

Lernen im Nebenjob

In: Thomas Rauschenbach, Wiebken Düx, Erich Sass (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Weinheim/München 2005, S.155–172

■ *Claus J. Tully, Claudia Zerle*

HANDY und jugendliche Alltagswelt

In: Medien und Erziehung, 15, 3/2005, S. 11–17

■ *Franziska Wächter*

Schwierigkeiten mit der europäischen Identität

In: Das Parlament, 55, 44/31.10.2005

■ *Klaus Wahl*

Gegenstrategien in der Jugendhilfe

In: Stefan Wink, Georges Rotink (Hrsg.): Rechtsorientierte Jugendliche. Brauchen wir (neue) Gegenstrategien? Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ism). Mainz 2005, S. 112–120



Neue DJI-Publikationen

www.dji.de/veroeffentlichungen

Bezug nur über den Buchhandel!

■ *Claus J. Tully (Hrsg.)*

Lernen in flexibilisierten Welten

Wie sich das Lernen der Jugend verändert Weinheim und München: Juventa Verlag 2006 256 S., 22,- € ISBN 3-7799-1743-2

Lernprozesse sind heute durch einen hohen Grad der »Informalisierung« gekennzeichnet, nicht zuletzt durch die Mediatisierung und Flexibilisierung sozialer Bezüge. Dies ist für die Jugendforschung von Bedeutung, denn der Jugendalltag kann insgesamt als lernintensiv bezeichnet werden. Die veränderten Lernanforderungen beinhalten neue Herausforderungen. Die Forschung versucht, passende Bezeichnungen für einen Wandel der Lernkultur zu finden (z. B. selbst gesteuertes, informelles oder lebenslanges Lernen), doch die Verbindung von Diagnose, Analyse und praktisch-pädagogischer Umsetzung bleibt aus. Dieser Band behandelt drei Themenbereiche: Die Dynamisierung der Gesellschaft als Auslöser von Informalisierung, die Lernwelten in und neben der Schule sowie die Grenzen und Probleme des Lernens in einer flexibilisierten Gesellschaft. Mit dem allgemeinen Trend zur Informalisierung geht ein wachsender Anteil von eigeninitiativem Lernen einher, also ein Lernen neben der Schule. Die Beiträge in diesem Buch greifen die neuen Formen des Lernens in und neben der Schule auf. Beispiele dafür liefern die Bildungszugänge per Internetnutzung, die bezahlte Nachhilfe, das durch Interesse gesteuerte Lernen von Kindern, aber auch die partizipativen Lernprozesse, die zum Teil in informellen Settings des freiwilligen Engagements angesiedelt sind.



■ *Thomas Rauschenbach, Wiebken Düx, Erich Sass (Hrsg.)*

Informelles Lernen im Jugendalter
Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte

Weinheim und München: Juventa Verlag 2006
272 S., 22,- €
ISBN 3-7799-1115-9

Wie und wo erwerben junge Menschen Erfahrungen und Kompetenzen, die für ein selbstbestimmtes und sozial verantwortliches Leben notwendig sind? Diese Kernfrage ist richtungweisend für die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft sowie für die Möglichkeiten der Lebensgestaltung des Einzelnen. In Deutschland sind auf Grund der Ergebnisse der PISA-Studie die bisherigen Lernformen und Lernleistungen der Schule mehr und mehr in die Kritik geraten. Dadurch hat das Interesse an außerschulischen, informellen Lernmöglichkeiten und Lernorten deutlich zugenommen. So ist der Begriff »Informelles Lernen« seit kurzer Zeit in aller Munde, doch hierzu gibt es in Deutschland bisher nur wenig Forschung. Mit dem vorliegenden Sammelband wird der diffuse Begriff des informellen Lernens etwas deutlicher konturiert sowie ein Überblick über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion und Forschung zum Thema gegeben. Des Weiteren werden außerschulische Lernorte und Lernkontexte Jugendlicher wie Familie, Gleichaltrigen-Gruppen, Nebenjobs und Medien in den Blick genommen, ferner empirische Befunde zu informellen Lernprozessen Jugendlicher im freiwilligen Engagement vorgestellt. Dabei zeichnet sich für die Zukunft eine neue pluralistische Lern- und Bildungskultur ab, in der Schule ihr Bildungsmonopol verlieren könnte.

Lernen: informell

Projekte und Publikationen des DJI zu den Themenbereich

Jugendforschung / Kinder- und Jugendhilfeforschung

■ *Thomas Rauschenbach, Wiebken Düx, Erich Sass (Hrsg.)*

Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte

Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim, München 2006

■ *Claus J. Tully (Hrsg.):*

Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Jugendforschung

Weinheim, München 2006

Nationaler Bildungsbericht

■ *Thomas Rauschenbach, Hans Rudolf Leu, Sabine Lingenauber, Wolfgang Mack, Matthias Schilling, Kornelia Schneider, Ivo Züchner*

Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht

BMBF Bildungsreform Band 6. Berlin 2004

■ *Hans Rudolf Leu*

Zur Konzipierung non-formaler und informeller Bildung in einem Nationalen Bildungsbericht

In: Fitzner, Th./Schlag, Th./Lallinger, M.W. (Hrsg.): Ganztagschule, Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperation. Bad Boll: edition akademie 2005, S. 360–376

Kinder

Bildungs- und Lerngeschichten

■ *Hans Rudolf Leu*

Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich

In: DISKURS 2/2002, S. 19–25

■ *Hans Rudolf Leu*

Bildungs- und Lerngeschichten – ein Beitrag zur Arbeit im Verbund

In: Hammes di Bernardo, E./Hebenstreit-Müller, S. (Hrsg.): Innovationsprojekt Frühpädagogik. Professionalität im Verbund von Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung. Hohengehren 2005, S. 44–56

en »Informelles Lernen« sowie »Lernen in informellen Prozessen, Situationen und Kontexten«

■ *Corina Wustmann, Regina Remsperger*
Bildungs- und Lerngeschichten – ein Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in bundesweiter Erprobung
In: KiTa aktuell MO, 15, 4/2005, S. 85–90

■ *Projektzeitung*
Bildungs- und Lerngeschichten. Wissenschaft – Politik – Praxis
1, 2005. Deutsches Jugendinstitut München

Lebenswelten als Lernwelten

■ *Maria Furtner-Kallmünzer, Alfred Hössl, Dirk Janke, Doris Kellermann, Jens Lipski*
In der Freizeit für das Leben lernen
Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. DJI Verlag München 2002

■ *Jens Lipski*
Für das Leben lernen – aber wo? Anmerkungen zum Verhältnis von informellem und schulischem Lernen
In: »Projekt Lebenswelten als Lernwelten« (Hrsg.): Projektheft 2: Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projekts »Lebenswelten als Lernwelten«, Deutsches Jugendinstitut, München 2000, S. 43–51

■ *Jens Lipski*
Für das Leben lernen: Was, wie und wo? Umriss einer neuen Lernkultur
In: Beatrice Hungerland, Bernd Overwien (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden 2004. S. 257–273

■ *Jens Lipski*
Wie kann Schule an das Freizeitlernen von Kindern und Jugendlichen anknüpfen?
In: Schüler 2006 Jahreshaft (Friedrich Verlag Seelze)

Wie entdecken Kinder das Internet / Lernen mit dem Internet

■ *Christine Feil, Regina Decker, Christoph Gieger*
Wie entdecken Kinder das Internet. Beobachtungen bei 5- bis 12-jährigen Kindern
Wiesbaden 2004

Jugend

Informelle Lernprozesse im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements

■ *Wiebken Düx*
»Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit.« Zum Kompetenzgewinn Jugendlicher im freiwilligen Engagement
In: Rauschenbach, Th./Düx, W./Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim, München 2006, S. 205–240

■ *Wiebken Düx, Erich Sass*
Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements
In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, 3, 2005, S. 394–411

■ *Wiebken Düx, Erich Sass*
Macht Engagement schlau? Oder engagieren sich die Schlaunen?
In: Hessische Jugend 57, 4, 2005, S. 10–12

■ *Erich Sass*
»Schule ist ja mehr Theorie ...« Lernen im freiwilligen Engagement und in der Schule aus der Sicht freiwillig engagierter Jugendlicher
In: Rauschenbach, Th./Düx, W./Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim, München 2006, S. 241–270

Jugendliche in neuen Lernwelten

■ *Claus J. Tully*
Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien
Wiesbaden 1994

■ *Claus J. Tully*
Kompetenzerwerb durch informelle Lernkultur
In: Hungerland, B./Overwien, B. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Wiesbaden 2004. S. 27–50

■ *Claus J. Tully*
Jugend und MOBILität
In: Michelsen, G./Godemann, J. (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation – Grundlagen und Praxis. München 2005, S. 219–230

■ *Claus J. Tully (Hrsg.)*
Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher
Wiesbaden 2004

■ *Claus J. Tully, Claudia Zerle*
HANDY und jugendliche Alltagswelt
In: Medien und Erziehung, 15, 3/2005, S. 11–17

■ *Peter Wahler, Claus J. Tully, Christine Preiß*
Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung
Wiesbaden 2004

Jugendsurvey

■ *Martina Gille, Sabine Sardei-Biermann, Wolfgang Gaiser, Johann de Rijke*
Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung
DJI-Jugendsurvey 3
Wiesbaden 2006

Junge Erwachsene Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld

Ziel des Projektes ist, ein Instrument zu entwickeln, das informell erworbene Kompetenzen sichtbar, bewusst und für das Individuum nutzbar macht. Das entwickelte Instrument liegt ab Juli 2006 in gedruckter sowie in einer elektronischen Version vor.
Informationen: gerzer@dji.de, reupold@dji.de

Informal Competencies and their Validation (ICOVET)

■ *Günther Schaub*
Der Stellenwert des informellen Lernens bei der berufsorientierten Kompetenzfeststellung für benachteiligte Jugendliche
DJI-Arbeitspapier. 2005

Geschlechterforschung und Frauenpolitik

Biografisch relevante Kompetenzgewinne durch Übernahme von Verantwortung in außerschulischen Erfahrungswelten

■ *Waltraut Cornelißen, Karen Blanke*
Zeitverwendung von Jungen und Mädchen
In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Forum der Bundesstatistik, Bd. 43. Wiesbaden 2004, S. 160–174



Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.)

Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht

4 Bände
München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
2005
Bezug: über den Buchhandel oder direkt beim
VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Fax: 0611 7878-420;
E-Mail: petra.schunath@gwv-fachverlage.de

Das Thema des Zwölften Kinder- und Jugendberichts – »Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule« – bestimmt auch die Konzeption der vier von der Sachverständigenkommission herausgegebenen Expertisenbände. So folgen die Texte (ausschließlich von ihren Autorinnen und Autoren verantwortet) in ihren inhaltlichen Zuschnitten den Schwerpunktsetzungen, die die Kommission der Bearbeitung des Berichtsauftrags zugrunde gelegt hat: Einerseits werden Lern- und Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen im frühkindlichen Alter sowie im Schulalter behandelt, andererseits die Angebote und Leistungen des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems für die Heranwachsenden sowie deren Familien. Die Beiträge bieten einen Überblick zum aktuellen Forschungsstand in unterschiedlichen Themenfeldern. Sie stellen darüber hinaus teilweise schwer zugängliche Daten sowie Informationen zusammen und bearbeiten Fragestellungen, die quer zu disziplinären Gliederungen und vorherrschenden fachlichen bzw. wissenschaftlichen Diskursen liegen. Dies gilt insbesondere für Forschungsergebnisse und Erkenntnisse zur außerschulischen Bildung und ihre Einordnung in den Kontext der Kinder- und Jugendhilfe sowie für das Zusammendenken von Bildung, Betreuung und Erziehung.

**Band 1
Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren**

278 S., 22,- €
ISBN: 3-87966-441-2

Inhalt:
Lieselotte Ahnert
Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter

Hans-Günther Robbach
Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien

Ursula Neumann
Kindertagesangebote für unter sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund
Joachim Heinrich, Berthold Koletzko
Kinderkrippen und Kindergesundheit

**Band 2
Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich**

270 S., 22,- €
ISBN: 3-87966-442-0

Inhalt:
Peer Pasternack, Arne Schildberg
Die finanziellen Auswirkungen einer Anhebung der ErzieherInnen-Ausbildung
Ursula Rabe-Kleberg
Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen?
Kathrin Bock-Famulla
Finanzierungsansätze zur Steuerung vorschulischer Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen
Franziska Larrá
Ansätze zur Steuerung pädagogischer Qualität in vorschulischen Einrichtungen

**Band 3
Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter**

390 S., 25,- €
ISBN: 3-87966-443-9

Inhalt:
Cathleen Grunert
Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern
Werner Helsper, Merle Hummrich
Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge
Helga Theunert
Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsendens
Ingrid Gogolin
Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für Schule und außerschulische Bildungsinstanzen

**Band 4
Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule**

298 S., 25,- €
ISBN: 3-87966-444-7

Inhalt:
Thomas Olk
Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule
Silvia-Iris Beutel
Reformschulen als Ganztagschulen
Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven
Joachim Merchel
Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Ausweitung von Ganztagsangeboten für Schulkinder
Hans-Peter Füssel, Johannes Münder
Das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule unter rechtlicher Perspektive

Aktuelle Informationen zu Kom^{Dat} Jugendhilfe

Dem Bulletin 73 im Abonnement liegt eine Ausgabe von Kom^{Dat} Jugendhilfe (3/2005) bei. Mit diesem Informationsdienst verfolgt die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik Dortmund (AKJ^{Stat}) das Ziel, aktuell über Entwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie deren statistische bzw. empirische Erfassung zu informieren.
Das im April 2006 erscheinende Heft (1/2006) analysiert u. a. die Beschäftigungssituation von Akademikerinnen und Akademikern in Kindertageseinrichtungen, zieht eine Bilanz für die Vollzeitpflege als familienersetzende Hilfe zur Erziehung nach 15 Jahren SGB VIII und stellt die aktuellen Ergebnisse des Wirksamkeitsdialogs zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen vor. Die aktuelle sowie die folgenden Ausgaben von Kom^{Dat} können kostenfrei als Druckversion oder PDF-Datei via E-Mail (komdat@fb12.uni-dortmund.de) oder Fax (02 31) 755-55 59 bestellt werden.