



Bundesverband e.V.

**Schriftenreihe Theorie und Praxis 2012**

**Jugendsozialarbeit und Bildung –  
Grundlagen für ein Bildungsmonitoring**

**Expertise**



---

Schriftenreihe Theorie und Praxis 2012

**Jugendsozialarbeit und Bildung –  
Grundlagen für ein Bildungsmonitoring**

**Expertise**



## Impressum

Herausgeber:	AWO Bundesverband e. V.
Verantwortlich:	Wolfgang Stadler, Vorstandsvorsitzender
Redaktion:	AWO Bundesverband e. V., Abteilung 6 Dieter Eckert
Satz:	Linda Stanke, Berlin

© AWO Bundesverband e. V. (AWO) – Verlag  
Heinrich-Albertz-Haus  
Blücherstr. 62/63  
10961 Berlin  
E-Mail: [verlag@awo.org](mailto:verlag@awo.org)  
[www.awo.org](http://www.awo.org)

April 2012

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Verlages oder Herausgebers.  
Alle Rechte vorbehalten.

Die Erstellung der Expertise wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren,  
Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert.

## Vorwort

Jugendsozialarbeit leistet einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Bildungs- und Integrationschancen von Kindern und Jugendlichen mit individuellen Beeinträchtigungen und sozialen Benachteiligungen. Jugendsozialarbeit ergänzt schulische und berufliche Bildung durch gezielte Unterstützung von jungen Menschen in Problemsituationen, Schulverweigerern, Ausbildungsabbrechern oder Jugendlichen ohne Schul- und Ausbildungsabschluss. Damit sollen diese Kinder und Jugendlichen wieder an die formalen Bildungssysteme von Schule und Berufsbildung herangeführt werden. Jugendsozialarbeit führt zum Teil aber auch eigenständige und sozialpädagogisch begleitete Schul- und Berufsausbildungen durch.

Die in der Praxis erprobten Handlungsansätze sollen unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung von Bildung weiter entwickelt werden. Zur weiteren Profilierung erscheint es erforderlich, aktuelle Entwicklungen und Aktivitäten im Bildungsbereich sowie deren Rahmenbedingungen systematisch zu beobachten und für die Arbeit der Jugendsozialarbeit nutzbringend aufzubereiten.

Im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit, einem Zusammenschluss von sieben Trägern der Jugendsozialarbeit auf Bundesebene, übernahm die AWO inhaltlich die Zuständigkeit für das Thema Bildung. Gemeinsam mit den anderen Verbänden entwickelte sie das Konzept für den Newsletter „Bildungsmonitor für die Jugendsozialarbeit“. Dieser soll in regelmäßigen Abständen über wichtige Veränderungen und Entwicklungen im Bereich der Bildung auf allen gesellschaftlich-politischen Ebenen informieren. Ziel des Newsletters ist es, den Dialog zum Schlüsselthema „Bildung“ zwischen allen Interessierten aus Politik,

Jugendsozialarbeit, Wirtschaft und Wissenschaft, denen an einer Verbesserung der Situation benachteiligter Kinder und Jugendlicher gelegen ist, zu intensivieren.

Im Verlauf der Diskussion in der Arbeitsgruppe „Bildungsmonitoring“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit zeigte sich, dass dessen Zielsetzung noch nicht hinreichend geklärt werden konnte. Daher wurde eine Expertise in Auftrag gegeben, die klären sollte, auf welcher fachlichen Grundlage ein Bildungsmonitoring zu entwickeln ist, welche Bedeutung Bildung für die Jugendsozialarbeit hat und welche Art von Bildung damit gemeint ist. Darüber hinaus soll die Expertise zeigen, inwiefern es sinnvoll und notwendig ist, die bisherige Beobachtung bildungspolitischer Aktivitäten auszuweiten.

Wir danken Herrn Prof. Dr. Gerhard Christe, Leiter des Instituts für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ Oldenburg) und ein profunder Kenner der Materie, für die Erstellung dieser Expertise „Jugendsozialarbeit und Bildung – Grundlagen für ein Bildungsmonitoring“, die wir aufgrund ihrer Bedeutung für ein reflektiertes Bildungsverständnis von Jugendsozialarbeit in der AWO-Schriftenreihe Theorie und Praxis veröffentlichen. Auch danken wir den Mitgliedsverbänden des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit für ihre fachliche Unterstützung.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern neue Erkenntnisse und hilfreiche Anregungen für ihre konzeptionelle Arbeit.

*Wolfgang Stadler*  
Vorstandsvorsitzender

Die vorliegende Expertise wurde erstellt im Auftrag des  
AWO Bundesverbandes e. V.

**Verfasser**

Prof. Dr. Gerhard Christe  
Diplom-Soziologe

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b>	<b>9</b>
<b>1. „Schwachstellen“ des aktuellen Schul- und Berufsbildungssystems</b>	<b>11</b>
1.1 Allgemeinbildendes Schulsystem	11
1.2 Berufsbildungssystem	12
1.3 Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen	13
1.4 Abbau von Bildungsungleichheit und Bildungsgerechtigkeit	15
1.5 Fazit	16
<b>2. Zum Bildungsverständnis der Jugendsozialarbeit</b>	<b>17</b>
2.1 Verwertungsorientierter Bildungsbegriff	17
2.2 Technokratischer Bildungsbegriff	17
2.3 Bildung ist mehr als verwertbares Wissen	18
2.4 Bildung ist auf die gesamte Lebensführung gerichtet	19
2.5 Dimensionen von Bildung	21
2.6 Fazit	22
<b>3. Zum Bildungsbegriff ausgewählter Förderprogramme</b>	<b>24</b>
3.1 „Jugend Stärken“ (BMFSFJ)	24
3.1.1 Fazit	25
3.2 „Perspektive Berufsabschluss“ (BMBF)	25
3.2.1 Fazit	26
3.3 „Berufseinstiegsbegleitung“ (BMAS)	26
3.3.1 Fazit	27
3.4 Programm BIWAQ	27
3.4.1 Fazit	27

<b>4. Kriterien zur Analyse und Bewertung bildungspolitischer Entscheidungen und ausgewählter Förderprogramme</b>	<b>28</b>
<b>5. Folgerungen für bildungspolitische Entscheidungen und künftige Förderprogramme</b>	<b>29</b>
<b>6. Eckpunkte eines Bildungsmonitors für die Jugendsozialarbeit</b>	<b>32</b>
6.1 Aufbau des Bildungsmonitors	32
6.2 Im Rahmen des Bildungsmonitorings zu berücksichtigende Institutionen	32
6.3 Zu berücksichtigende Info-Dienste und bestehende Bildungsmonitore	33
6.4 Inhalte	34
6.5 Methoden	34
<b>Literatur</b>	<b>35</b>



## Einleitung

Der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit will die bildungspolitischen Aktivitäten der Bundesregierung und anderer Organisationen auf der Bundesebene<sup>1</sup> – insbesondere Gesetzgebung, Förderprogramme und Initiativen – genauer beobachten und bewerten, um bestehende Ansätze der Jugendsozialarbeit zur Verbesserung der Situation junger Menschen, vor allem im Kontext des §13 SGB VIII, weiterzuentwickeln und so zur Gestaltung gelingender Übergänge in Ausbildung und Beruf beizutragen.

Mit einem „Bildungsmonitoring“ sollen politische Veränderungen im Bildungsbereich systematisch erfasst und die dabei gewonnenen Erkenntnisse interessenbezogen bewertet werden, um auf dieser Grundlage geeignete Lobbyaktivitäten entfalten zu können. Dazu soll ein Konzept zur Erfassung aktueller Reformentwicklungen im Bildungswesen und von Bildungsaktivitäten verschiedener Bundesministerien und anderer bundesweit relevanter Organisationen entwickelt werden. Länderspezifische und europäische Entwicklungen in der Bildungspolitik sollen dabei beispielhaft berücksichtigt werden.

Im Verlauf der bisherigen Diskussion um ein „Bildungsmonitoring für die Jugendsozialarbeit“ hatte sich gezeigt, dass die Intention, die mit dem Bildungsmonitoring verfolgt wird, noch nicht hinreichend klar gewesen ist. Zudem war noch nicht hinreichend klar, welche praktische Bedeutung es hat, wenn der Kooperationsverbund vom zentralen Stellenwert von Bildung für die Jugendsozialarbeit spricht und von welchem Bildungsbegriff er dabei ausgeht.

Daher wurde vereinbart, zunächst mithilfe einer Expertise zu klären, auf welcher fachlichen Grundlage ein Bildungsmonitoring zu entwickeln ist, welche Bedeutung Bildung für die Jugendsozialarbeit hat und welche Bildung damit gemeint ist, und inwiefern die Beobachtung bildungspolitischer Aktivitäten über das Maß hinaus, wie sie bereits jetzt schon erfolgt, sinnvoll und notwendig ist.

Dazu sollten die folgenden Themenbereiche bearbeitet resp. näher beleuchtet werden:

1. *Aktuelle Schwachstellen des allgemeinbildenden Schul- und Berufsbildungssystems* in Bezug auf die Erfordernisse einer gelingenden Bildung und Erziehung benachteiligter junger Menschen.
2. *Analyse des von der Jugendsozialarbeit vertretenen Bildungsbegriffs* und die Bedeutung von Bildung für die Förderkonzepte von Jugendsozialarbeit.
3. *Ableitung von Kriterien* aus dem Bildungsverständnis von Jugendsozialarbeit zur Analyse und Bewertung ausgewählter Förderprogramme von BMFSFJ, BMBF und BA.
4. *Folgerungen für die Programmbewertung* hinsichtlich der fachlichen Entwicklung zukünftiger Förderprogramme aus Sicht des Bildungsverständnisses von Jugendsozialarbeit.
5. *Darstellung von Eckpunkten für ein Bildungsmonitoring* für die Jugendsozialarbeit.

Die vorliegende Expertise hat sich an diesen fünf Themenbereichen orientiert und ist entsprechend gegliedert. Sie knüpft dabei an die von uns bereits 2009 erstellte Expertise „Zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bei der Integration benachteiligter Jugendlicher“<sup>2</sup> an. Ausgehend von der These, dass Bildung eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass Menschen ihr Leben eigenverantwortlich gestalten können, Bildung die gesellschaftliche Teilhabe über Erwerbsarbeit sichert und Grundlage einer sozial gerechten Gesellschaft ist, wurde hier gezeigt, wie in der Bundesrepublik Deutschland ein beträchtlicher Teil junger Menschen von weiterführender Bildung ausgeschlossen wird und daher ein erheblicher Bedarf besteht, der hohen sozialen Selektivität des bundesdeutschen allgemeinbildenden Schulsystems, die sich auf der Ebene der beruflichen Bildung fortsetzt, entgegenzuwirken.

<sup>1</sup> Dazu zählen z.B. KMK, BIBB, Bildungsorganisationen der Tarifpartner etc.

<sup>2</sup> Vgl. Christe/Reisch/Wende 2009.

Vor dem Hintergrund zunehmender partieller Engpässe auf dem Arbeitsmarkt, die als Fachkräftemangel – wenn auch kontrovers – diskutiert werden<sup>3</sup>, angesichts der wachsenden Verschränkung von sozioökonomischer Armut und Bildungsarmut, die zunehmend auch als sozialpolitisches Problem thematisiert wird<sup>4</sup>, sowie der im europäischen Kontext hohen Bedeutung, die der Bildung im „globalisierten ökonomischen Wettbewerb“ beigemessen wird, steht das deutsche Bildungssystem mit seiner hohen Selektivität national und international inzwischen zunehmend in der Kritik.<sup>5</sup>

Inzwischen gibt es aber auch in Deutschland seitens der staatlichen Bildungspolitik – aus den unterschiedlichsten Motivlagen heraus – erste Versuche, solche Ungleichheiten aufzulösen und, zumindest auf struktureller Ebene, Selektivität im Bildungswesen abzubauen. Solche Versuche sind z.B. in der Zusammenführung von Haupt- und Realschule zu sehen, wie dies derzeit in zahlreichen Bundesländern erfolgt oder bereits erfolgt ist. Auch die Ausweitung von Ganztagschulen gehört in diesen Kontext, wobei eine rein institutionelle Reform bzw. eine „rein mechanische Zusammenlegung von Schultypen“ (Hurrelmann) die gesellschaftlich verursachten Risiken (zunehmende Kinderarmut, Bildungsarmut und soziale Ausgrenzung) nicht auflösen kann. Dazu bedarf es weitergehender Ansätze.<sup>6</sup>

Die Expertise „Zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bei der Integration benachteiligter Jugendlicher“ ist bereits der Frage nachgegangen, wie das Bildungssystem im Hinblick auf die Integration benachteiligter Jugendlicher zu bewerten ist, welcher Handlungsbedarf sich daraus ergibt und welche Folgerungen und konkreten Handlungsschritte für die Verbesserung der Bildungs- und Integrationschancen benachteiligter junger Menschen daraus abzuleiten sind. Im Unterschied dazu nimmt die vorliegende Expertise die Bedeutung von Bildung für die Jugendsozialarbeit stärker in den Blick. Sie analysiert den Bildungsbegriff der Jugendsozialarbeit und untersucht das Bildungsverständnis, das ausgewählten Förderprogrammen zugrunde liegt. Auf dieser Grundlage werden dann Anforderungen an eine fachliche Weiterentwicklung von Förderprogrammen formuliert und Eckpunkte für ein Bildungsmonitoring im Rahmen der Jugendsozialarbeit entwickelt.

<sup>3</sup> Vgl. z.B. Biersack/Kettner/Schreyer 2007; Bosch et al. 2003; Christe 2004 u. 2006; Kistler 2004.

<sup>4</sup> Vgl. z.B. Allmendinger/Leibfried 2003; Anger et al. (2007); Demmer-Diekmann (2007).

<sup>5</sup> Vgl. OECD 2007 u. 2008 sowie Overwien/Prengel 2007.

<sup>6</sup> Vgl. dazu auch AWO-Sozialbericht 2006.

# 1. „Schwachstellen“ des aktuellen Schul- und Berufsbildungssystems

Im folgenden Kapitel geht es um die Analyse der Wirkungen, die das bundesdeutsche Bildungssystem (allgemeinbildendes Schulsystem und Berufsbildungssystem) für die Bildungsprozesse junger Menschen hat. Auf dieser Grundlage werden jene Anforderungen formuliert, die für eine gelingende Bildung<sup>7</sup> benachteiligter junger Menschen erforderlich sind.

## 1.1 Allgemeinbildendes Schulsystem

Die hohe soziale Selektivität des allgemeinbildenden Schulsystems, die sich daraus ergebenden Folgen für Jugendliche aus unteren sozialen Schichten und die Gründe haben wir bereits in unserer Expertise zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems eingehend analysiert. Deshalb wird hier noch einmal darauf verwiesen.<sup>8</sup> Gleichwohl wird im Folgenden noch einmal kurz auf einen Aspekt eingegangen, der in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion eher vernachlässigt wird, auch im Rahmen der Jugendsozialarbeit: Bildung als Menschenrecht. Damit verbunden ist ein anderer Blick auf Bildung als im Sinne von beruflicher Verwertbarkeit. Nicht zuletzt der Sonderberichterstatler der Vereinten Nationen, *Vernor Munoz-Villaloboz*, hat – wie andere Untersuchungen auch – nachdrücklich darauf aufmerksam gemacht, dass die hohe soziale Selektivität des deutschen Schulsystems auch als Menschenrechtsverletzung gewertet werden muss.<sup>9</sup>

Die fortgesetzte Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten, insbesondere auch von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, hat System. Dies zeigt sich z.B. an der für das deutsche Bildungssystem

charakteristischen Bildung leistungshomogener Lerngruppen. Wesentliche Verfahren hierzu sind die rigide Versetzungspraxis, die Überweisung lernschwacher Schülerinnen und Schüler an Sonder- bzw. Förderschulen, die frühe Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf verschiedene Schultypen, die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern nach ihren Leistungen zu unterschiedlichen Niveauekursen, die Übergänge bei Leistungs-mangel an einen weniger anspruchsvollen Schultyp, die Zurückstellung der als noch nicht „schulreif“ klassifizierten Kinder vom Schulbesuch.

Auch die Lehrerempfehlungen spielen für die weiteren Bildungsverläufe eine wichtige Rolle. Sie berücksichtigen häufig die soziale Herkunft, betonen die Bildungsnähe der Herkunftsfamilie und orientieren sich an den direkten und indirekten Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern. Schon in der Grundschule nehmen Lehrer die verschiedenen sozialen Klassenkulturen wahr und machen Prognosen für den weiteren Bildungsweg, bei denen die soziale Herkunft eine wichtige Rolle spielt. Der Unterricht ist (oftmals unbewusst) an den oberen Sozialgruppen ausgerichtet und die Wahrnehmung der Schülerfähigkeiten und -leistungen erfolgt zumeist sozialspezifisch stereotyp.<sup>10</sup>

Auch Zensuren sind in der Regel schichtspezifisch verzerrt. Bei der Leistungsbewertung spielen nicht selten leistungsfremde Kriterien wie die Einschätzung des Schülerverhaltens im Leistungs- und Sozialbereich und die Schichtzugehörigkeit eine wichtige Rolle. Kriterien wie Fleiß, Ausdauer, Konzentration, Mitarbeit, Leistungswillen, Interesse, Gewissenhaftigkeit und Ordnung kommt dabei eine entscheidende Bedeutung zu. Auch Zuschreibungen von Charaktereigenschaften wie Ehrlichkeit, Gehorsam, Aufrichtigkeit, Höflichkeit, Disziplin spielen eine Rolle für die Übertrittsempfehlungen. Die wichtigsten Einflussfaktoren für eine Gymnasialempfehlung sind (Reihenfolge entsprechend der Gewichtung): Deutschnote, allgemeine Schulleistungen, Mathematiknote, Beruf des Vaters.<sup>11</sup>

Zensuren sind somit keine reinen Leistungsbewertungen, sie tragen vielmehr soziale

<sup>7</sup> In Vorüberlegungen der AWO zu dieser Expertise wurde neben Bildung auch noch Erziehung angeführt. Hierauf wird im Folgenden jedoch nicht näher eingegangen, da es sich hier um ein so komplexes Thema handelt, dass es den Rahmen dieser Expertise sprengen würde.

<sup>8</sup> Vgl. Christe/Reisch/Wende 2009. Ausführliche Analysen finden sich auch bei Becker/Lauterbach 2006; Christe 2010; Cortina et al. 2003; Geißler 2004; Georg 2006; Klemm 2007, 2009 u. 2010; Lauterbach/Becker 2006; Vester 2006.

<sup>9</sup> Vgl. Munoz 2007.

<sup>10</sup> Vgl. Ditton 2006.

<sup>11</sup> Vgl. Ditton 2006.

Statusbewertungen, Normierungen und Normvorstellungen in sich, sie sind eine soziale Konstruktion von Schülerbewertungen.<sup>12</sup> Schon in den 1960er Jahren hat die Bildungsforschung den Charakter der Schule als Mittelschichtinstitution empirisch belegt.<sup>13</sup>

Insofern geht es nicht nur um aktuelle Schwachstellen des allgemeinbildenden Schulsystems, sondern um die der Selektivität inhärente Systematik und die damit verbundenen bildungs- und gesellschaftspolitischen Interessen. Die dem deutschen Bildungssystem zugrunde liegende Bildungsstrategie ist nicht an einer Integration aller jungen Menschen, sondern an deren sozialer Segmentierung ausgerichtet. Dies ist das Kernproblem. Wie und inwieweit Jugendsozialarbeit dem entgegenwirken kann, darauf wird weiter unten eingegangen.

## 1.2 Berufsbildungssystem

Auf die Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems wurde in unserer Expertise von 2009 ebenfalls ausführlich eingegangen. Deshalb wird hier ebenfalls lediglich darauf verwiesen. Als ein spezifisches Problem wurde u.a. die Dualität der beruflichen Erstausbildung benannt, die in der Trennung der Lernorte Betrieb und Berufsschule zum Ausdruck kommt. Dies führt dazu, dass Jugendliche in der beruflichen Bildung gewissermaßen eine Doppelexistenz führen: „Einerseits unterliegen sie der Berufsschulpflicht, d.h. sie sind Berufsschülerinnen resp. Berufsschüler, andererseits sind sie im Betrieb Arbeitskräfte und zugleich Auszubildende. Diese Doppelung bestimmt auch die berufspädagogische Seite der Ausbildung. In der Berufsschule erfolgt eine lehrplanbasierte, systematische Theorievermittlung, während im Betrieb dem Ausbildungsrahmenplan entsprechend die praktische Qualifikation erworben wird. In der Berufsschule werden die Lehrinhalte unter pädagogischen Aspekten von pädagogisch und fachlich qualifizierten Lehrkräften vermittelt, während im Betrieb die praktischen Inhalte in Form eines Auftrags, unter Anleitung von Fachkräften, im Arbeitsvollzug erworben werden. Die pädagogischen Aspekte der

Ausbildung sind dem Betriebszweck untergeordnet“ (Christe/Reisch/Wende 2009, S. 50).

Auf die Problematik der betrieblichen Ausbildung als duale Ausbildung an zwei verschiedenen Lernorten wurde ebenfalls in unserer Expertise von 2009 eingegangen.<sup>14</sup> Auch hier wäre es verkürzt, lediglich von Schwachstellen zu sprechen; vielmehr handelt es sich hier um ein zentrales Strukturmerkmal des deutschen Berufsbildungssystems.

Ein weiteres Problem ist die starke Konjunkturabhängigkeit der beruflichen Ausbildung. Der periodisch wiederkehrende Mangel an Ausbildungsplätzen ist *das* zentrale Problem des beruflichen Bildungssystems. „Während dieser Perioden sind die Handlungsmöglichkeiten von Schulentlassenen in Bezug auf den Erwerb beruflicher Qualifikationen in extremer Weise eingeschränkt. Was hier zunächst als reines Quantitätsproblem erscheint, ist weit mehr: es ist auch ein Qualitätsproblem. Denn viele Jugendliche sehen sich gezwungen, eine Ausbildung in einem Beruf zu beginnen, der ihnen nicht liegt und mit dem sie nur eine geringe Zukunftsperspektive verbinden. Zudem schließen sie in ihrer Not Ausbildungsverträge mit Betrieben ab, die kaum in der Lage sind, die Anforderungen der Ausbildungsordnung zu erfüllen. Wer dennoch keinen Ausbildungsplatz findet, greift auf eines der zahlreichen Ersatzangebote zurück, die von der Politik bereitgestellt werden“ (ebd., S. 52).

Damit ist das Übergangssystem angesprochen. Hier werden Jugendlichen (Aus-)Bildungsangebote gemacht, die *unterhalb* einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen und die auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen, zum Teil aber auch das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen.

Als eine mögliche Lösung des Problems der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher wird die Modularisierung angesehen. So wird vorgeschlagen, dass diese Jugendlichen im Rahmen

<sup>12</sup> Vgl. Solga 2005.

<sup>13</sup> Vgl. Oevermann 1969; Rolff 1967; Roth 1969.

<sup>14</sup> Vgl. Christe/Reisch/Wende 2009, S. 48ff.

des Übergangssystems Module erwerben können, die im Falle des Übergangs auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz im dualen System als bereits erbrachte Ausbildungsleistung anzurechnen seien. Ob eine Modularisierung für die betroffenen Jugendlichen von Vorteil ist, wird allerdings sehr kontrovers diskutiert.<sup>15</sup>

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die soziale Auslese in der Schule Folgen hat für den weiteren Lebensweg der Jugendlichen. Die Probleme des allgemeinbildenden Schulsystems setzen sich im Berufsbildungssystem fort.<sup>16</sup> Auch hier hängt der Bildungserfolg in hohem Maß von der sozialen Herkunft und/oder dem Migrationshintergrund ab.

### 1.3 Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen

Im Folgenden geht es nunmehr um den aktuellen bildungspolitischen Kontext und zentrale bildungspolitische Entwicklungen. Sie bilden gewissermaßen die Folie, auf der das Bildungsthema im Rahmen der Jugendsozialarbeit zu diskutieren ist.

Bildungspolitik erfährt seit einiger Zeit eine politische Aufmerksamkeit wie selten zuvor. Dazu haben u.a. die nationalen IGLU- und PISA-Ergebnisse für Deutschland, der Bildungsbericht der OECD („Education at a Glance“), die gemeinsam von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) veröffentlichten Bildungsberichte Deutschland 2006, 2008 und 2010<sup>17</sup> sowie die Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung und die so genannten „Bildungsgipfel“ der Bundeskanzlerin mit den Ministerpräsidenten der Bundesländer<sup>18</sup> beigetragen. Sie alle haben die Schwächen des deutschen Bildungssystems auch einer breiteren Öffentlichkeit bewusst gemacht und die eklatante Differenz zwischen bildungspolitischen Sonntagsreden und

einem erforderlichen bildungspolitischen Handeln sichtbar werden lassen.

Ein besonders vernachlässigtes Thema sind die Bildungsprobleme der als Risikogruppe eher ausgrenzten als beachteten Jugendlichen. Durch die neue Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz im Umgang mit Daten aus nationalen und internationalen Studien<sup>19</sup> ist das Bildungssystem zwar transparenter, d.h. seine (unzureichende) Leistungsfähigkeit und die fehlende Bildungsgerechtigkeit sichtbarer geworden, gleichzeitig wird jedoch deutlich, „dass die Politik in Bund und Ländern die spezifischen Handlungserfordernisse der Lernenden im unteren Leistungsbereich zwar benennt, aber nicht konsequent aufgreift. Obwohl alle über die Jugendlichen der sogenannten Risikogruppe sprechen, passiert tatsächlich viel zu wenig an wirksamen Maßnahmen“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2008, S. 8).<sup>20</sup>

Nach wie vor verlässt ein erheblicher Teil von Jugendlichen (ca. 20%) die Schule am Ende der Pflichtschulzeit ohne hinreichende Kompetenzen für ihren weiteren Lebensweg. Die Tatsache, dass die Zahl der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss in den letzten Jahren im Bundesdurchschnitt deutlich zurückgegangen ist (von 9,5% im Jahr 1999 auf 7,0% im Jahr 2009)<sup>21</sup>, steht dem nicht entgegen, da der Hauptschulabschluss per se noch nichts über die erworbenen Kompetenzen

<sup>15</sup> Vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007; BIBB 2004; Gaag 2004; Kloas/Kramer 2004; Schier/Reitz 2004.

<sup>16</sup> Vgl. BMBF 2009; Beicht/Friedrich/Ulrich 2008; Trotsch 2006.

<sup>17</sup> Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010.

<sup>18</sup> Vgl. kritisch dazu Klemm 2011.

<sup>19</sup> Vgl. auch KMK 2010.

<sup>20</sup> Vgl. dazu das Papier der Heinrich-Böll-Stiftung „Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf – Damit Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird. Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin 2008“. – Autoren: Hans-Jürgen Kuhn (Vorsitz), Martin Baethge, Helmut Fend, Priska Hinz (MdB), Sylvia Löhrmann (MdB), Andreas Poltermann, Cornelia Stern, Heinz-Elmar Tenorth, Sybille Volkholz.

<sup>21</sup> Die Prozentzahlen beziehen sich auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung. Je nach Bundesland ist das der Durchschnitt der 14- bis unter 17-Jährigen bzw. 15- bis unter 18-Jährigen. Im Übrigen gibt es hier massive Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern. Das Spektrum reicht von 5,7% in Baden-Württemberg bis 14,1% in Mecklenburg-Vorpommern. Im bundesweiten Durchschnitt kommen rd. 57% der Schulabgänger ohne Abschluss aus Förderschulen. Auch hier gibt es drastische Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern. Das Spektrum reicht hier von 31,7% (Berlin) bis 71,7% (Sachsen-Anhalt); siehe Klemm 2011, S. 13.

besagt. Rund 20 Prozent aller Schulabgänger der allgemeinbildenden Schulen „beginnen ihren Berufsweg mit schwerwiegenden Nachteilen und frühen Erfahrungen der Ausgrenzung. Dies hat sowohl persönlichkeitszerstörende Wirkungen für den Einzelnen, aber auch negative gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Folgen“ (ebd.).

Ein immer größer werdender Teil der Bevölkerung muss mit dem deutlich erhöhten Risiko leben, den Anschluss an die Gesellschaft zu verlieren. Vor allem Kinder und Jugendliche z.B. mit Migrationshintergrund und/oder Eltern mit Transfereinkommen und anderen sozioökonomischen und -kulturellen Problemlagen, die häufig mit wenig aussichtsreichen Bildungswegen in Förder- und Hauptschulen mit und ohne Abschluss verbunden sind, sind davon betroffen.

Dies hat zur Folge, dass diese Kinder und Jugendlichen schon zu Beginn ihrer Bildungsbiographie bis hin zum Beginn ihres Berufslebens benachteiligt sind. Mit diesen herkunftsbedingten Benachteiligungen werden sie weitgehend allein gelassen, obwohl diese in negativer Weise über ihre Zukunft entscheiden und die für erfolgreiche Bildungsprozesse notwendige Leistungsorientierung unterminieren.

Um dem entgegenzuwirken, fordert z.B. die Heinrich-Böll-Stiftung eine Bildungs- und Gesellschaftspolitik, die *Bildungsgerechtigkeit* ins Zentrum rückt. Maßstab von Bildungspolitik muss demzufolge das gelingende Aufwachsen junger Menschen sein. Eine solche Bildungs- und Gesellschaftspolitik ist als *Verpflichtung* zur Begleitung des Aufwachsens Jugendlicher schon in frühen Phasen und über ihren weiteren Lebensweg hinweg zu verankern. Ziel ist die Stärkung der Kompetenzen junger Menschen zur Gestaltung ihres *eigenen* Lebens und die Stärkung ihrer Leistungsbereitschaft und -fähigkeit. Dazu müssen sie befähigt werden durch das Zusammenwirken vieler Personen, die ihre Verantwortung nicht an ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich enden lassen, sondern zugunsten der Lebensvorsorge für diese gefährdete Gruppe junger Menschen Verantwortung übernehmen. Nur durch die Ausrichtung von Akteuren und Institutionen an einem solchen Vorsorgeprinzip können nach Auffassung der Heinrich-Böll-Stiftung die sozioökonomischen und soziokulturellen Benachteiligungen abgebaut

und kann das Aufwachsen junger Menschen solidarisch als eine öffentliche Aufgabe geleistet werden.

Bildungsgerechtigkeit muss – neben der Sicherung eines hohen Niveaus von Kompetenzen für alle Jugendlichen und der Wahrung eines an Aufklärung, Wissenschaftlichkeit, Mündigkeit und Demokratiefähigkeit ausgerichteten Wertekanons – eines der Kernziele des Bildungswesens und Orientierungsrahmen für die weitere Entwicklung des Bildungswesens sein.<sup>22</sup>

Dies hat auch Konsequenzen für den dem deutschen Bildungswesen zugrundeliegenden Bildungsbegriff. Die Heinrich-Böll-Stiftung hat in ihrer Studie sehr deutlich herausgearbeitet, warum dieser Bildungsbegriff kritisch zu sehen ist. „Das Heimischmachen in der eigenen Kultur und die Vermittlung von kulturellen Traditionen und Fertigkeiten ist eine Kernaufgabe der Menschenbildung durch die Schule. Kultur und Bildung sind in Deutschland jedoch immer noch emphatisch aufgeladen und häufig noch stärker auf Abgrenzung gegenüber Nichtgebildeten bedacht denn auf Inklusion. Sie verweisen auf eine ausgrenzende Traditionsbildung und erschweren die Akzeptanz eines inklusiv angelegten Kompetenzbegriffs, der auf Handlungsorientierung und Anwendbarkeit zielt. (...) Kompetenzen sind das notwendige Fundament für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die individuelle Handlungsfähigkeit. Die Auswahl der schulischen Lerngegenstände muss sich daraus legitimieren, dass sie zum Kompetenzerwerb motivieren. Die derzeitigen schulischen Curricula sind häufig eher dazu geeignet zu definieren, wer nicht gebildet ist, als dass sie für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern ausreichende Anreize bieten. Die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien lassen den Schluss zu, dass gerade benachteiligte Jugendliche in ihren Kompetenzpotenzialen unterfordert werden, weil die Lerngegenstände hierzulande für sie ungeeignet sind oder in einem zu wenig anspruchsvollen Unterricht bearbeitet werden“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2008, S. 31).

<sup>22</sup> Vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2008, S. 8f.



## 1.4 Abbau von Bildungsungleichheit und Bildungsungerechtigkeit

Schon Max Weber hat darauf verwiesen, dass über Bildung und das Bildungssystem die wirtschaftliche und politische Macht geregelt und verteilt und auf diese Weise das etablierte Herrschaftssystem stabilisiert und reproduziert wird.<sup>23</sup>

Daraus ergeben sich verschiedene Fragen:

- Kann es daher überhaupt ein allgemeines Interesse am Abbau von Bildungsungleichheit geben?
- Welche Möglichkeiten gibt es hierfür konkret?
- Welche Bildungsungleichheiten sollen überhaupt abgebaut werden, warum und mit welchem Ziel?
- In welchem Zusammenhang stehen Bildungsgerechtigkeit und das Verständnis von einer gerechten Gesellschaft?

Solche grundlegenden Fragen werden in der bildungspolitischen Diskussion viel zu selten gestellt, obwohl sie auch für die Entwicklung pragmatischer Konzepte eine wichtige Bedeutung haben.

Nach John Rawls (1975) ist für eine gerechte Gesellschaft konstitutiv, dass Eigentum kein zu verabsolutierendes Naturrecht ist und die Zufälligkeit von Begabungen nicht über Lebenschancen entscheidet. Ob jemand intelligent oder dumm, schön oder hässlich, aus behüteten oder verwahrlosten familiären Verhältnissen kommt, reiche oder arme Eltern hat, darf in einer gerechten Gesellschaft nicht über die individuellen Lebensentwürfe und deren Realisierungschancen entscheiden. Sozio-ökonomische Ungleichheiten sind nur dann zulässig, wenn sie zum Vorteil von jedem dienen. Chancenungleichheit ist nur dann tolerabel, wenn sie die Lage der Benachteiligten verbessert.

Für Amartya Sen (2000) bedeutet Gerechtigkeit die gleiche Chance eines jeden, eine möglichst umfangreiche Palette an persönlichen Fähigkeiten

erwerben zu können. Soziale Gerechtigkeit ist in erster Linie eine Frage der Startbedingungen. Im Umfang und in der Qualität der Verwirklichungschancen spiegelt sich die Freiheit des Einzelnen wider.

Mit einem solchen Verständnis von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit sind die für unsere Gesellschaft charakteristischen Bildungsprivilegien für Angehörige höherer sozialer Schichten nicht vereinbar. Dennoch spielen solche Überlegungen in der bildungspolitischen Diskussion allenfalls am Rande eine Rolle. Diese ist überwiegend fokussiert auf mangelnde *Chancengleichheit*<sup>24</sup>, während der Begriff der *Bildungsarmut*<sup>25</sup> kaum eine Rolle spielt.

Bei der Herstellung von Chancengleichheit<sup>26</sup> geht es um die Beseitigung von Bildungsunterschieden nach sozialer Herkunft, Geschlecht, ethnischer Herkunft und Behinderung im Sinne des im Grundgesetz verankerten Diskriminierungsverbots, nicht aber um die Gleichheit von Bildungserfolgen. Unterschiede nach individuellen Potenzialen (wie auch immer man sie messen und beobachten kann) darf es damit durchaus geben. Entsprechend liberaler Denktradition wird hierbei eine funktionalistisch begründete Notwendigkeit von sozialer Ungleichheit und Wettbewerb akzeptiert. Normatives Ziel des Abbaus von sozialen Bildungsungleichheiten im Sinne von Chancengleichheit ist somit der Abbau von Underachievement<sup>27</sup>, nicht aber die Reduzierung von Ungleichheit in den *Bildungsergebnissen*.<sup>28</sup>

Abbau von Bildungsarmut ist dagegen sehr viel weiter gefasst. Ziel ist hier der Abbau von Ungleichheiten in den *Bildungsergebnissen*. Es geht

<sup>23</sup> Vgl. Becker/Hadjar 2009; Schöning/Farhauer 2004.

<sup>24</sup> In ihrer konservativen Variante ist die Diskussion sogar nur auf so genannte „Chancengerechtigkeit“ fokussiert.

<sup>25</sup> Vgl. Allmendinger/Leibfried 2003; Anger/Plüneckel/Seyda 2007.

<sup>26</sup> Zur Unterscheidung verschiedener Aspekte von Chancengleichheit siehe Becker/Hadjar 2009.

<sup>27</sup> Underachievement ist – entsprechend dem mehrgliedrigen deutschen Bildungssystem – als Besuch eines Schultyps definiert, der unterhalb des jeweiligen individuellen kognitiven Lernpotenzials von Jugendlichen liegt (Uhlir/Solga/Schupp, 2009).

<sup>28</sup> Vgl. Solga/Dombrowski, 2009.

hier um die Herstellung eines allgemeinen Bildungsniveaus, das die gleichberechtigte Teilhabe *aller* am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Ziel ist hier die Verringerung der Ergebnisungleichheit in der Bildung und damit der Abbau ungleicher Teilhabechancen im Lebensverlauf.<sup>29</sup>

Die Fokussierung der bildungspolitischen Diskussion auf mangelnde Chancengleichheit ist somit verkürzt, denn das zentrale Problem des deutschen Bildungssystems ist Bildungsarmut. So ermöglicht der Hauptschulabschluss keinen gleichberechtigten Zugang zu Ausbildung und damit zu einem qualifizierten Erwerbsleben. Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss haben ein 2,6-mal so hohes Risiko, sich im Übergangssystem wieder zu finden als Jugendliche mit einem Realschulabschluss. Jugendliche ohne Schulabschluss haben ein 9,4-mal so hohes Risiko wie Jugendliche mit Realschulabschluss und ein 3,6-mal höheres Risiko wie Jugendliche mit Hauptschulabschluss.<sup>30</sup> Hieraus folgen jeweils unterschiedliche gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten.<sup>31</sup>

Für den Abbau von Bildungsarmut gibt es innerhalb des bestehenden Bildungssystems durchaus mannigfaltige Spielräume, die für entsprechende Reformen genutzt werden können. Dabei ist jedoch darauf zu achten, ob diese in ihrer Wirkung dazu angelegt sind, die bestehenden Selektionsprinzipien und Segmentationsmuster zu erhalten oder gar zu verschärfen oder ob sie zum Abbau von Segmentierung und Ausgrenzung beitragen.

Besonders gut zu sehen ist dies an der Entwicklung der Gesamtschulen. Der Versuch, die Selektivität der traditionellen Schule aufzuheben, zeichnete die Gesamtschulen in ihrer Anfangsphase aus. Aber auf Dauer sind auch hier häufig die Selektionsmuster des dreigliedrigen Schulsystems reproduziert worden.<sup>32</sup> Ähnliches gilt für die Ganztagschulen mit ihren besonderen pädagogischen Programmen und Förderformen.<sup>33</sup> Auch Produktionsschulen, soweit sie auf Verstetigung angelegt

sind<sup>34</sup> und nicht als vorübergehende Notlösung im Rahmen des Übergangssystems angesehen werden, sind entsprechend einzuschätzen.

Insgesamt gilt, dass Sonderwege und Parallelsysteme für Benachteiligte, soweit sie die Selektivität des Bildungssystems aufrechterhalten, kontraproduktiv sind.<sup>35</sup> Auch eine rein institutionelle Reform bzw. eine „rein mechanische Zusammenlegung von Schultypen“ (Hurrelmann) wird die gesellschaftlich verursachte Benachteiligung von Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten (Kinderarmut, Bildungsarmut, soziale Ausgrenzung) nicht einfach auflösen können.

## 1.5 Fazit

Auch wenn es bei den bisherigen Überlegungen vor allem um die Struktur des Bildungssystems und um seine (bildungs)politischen Ziele und weniger um die (pädagogische) Praxis ging, ergeben sich doch hier schon wichtige Anknüpfungspunkte für einen Bildungsmonitor. Insbesondere sind hier Kriterien enthalten, die es bei der Bewertung aktueller bildungspolitischer Entwicklungen heranzuziehen gilt. Zudem sind hier bereits Aspekte benannt, anhand derer das von der Jugendsozialarbeit vertretene Bildungsverständnis diskutiert werden kann.

<sup>29</sup> Vgl. Demmer-Diekmann, 2007.

<sup>30</sup> Vgl. Solga/Dombrowski 2009.

<sup>31</sup> Vgl. Christe 2008 u. 2009.

<sup>32</sup> Vgl. Fend 2008.

<sup>33</sup> Vgl. Rademacker 2004.

<sup>34</sup> Vgl. dazu exemplarisch Meier/Gentner/Bojanowski 2011.

<sup>35</sup> Vgl. dazu auch Christe 2011.



## 2. Zum Bildungsverständnis der Jugendsozialarbeit

### 2.1 Verwertungsorientierter Bildungsbegriff

Im Editorial der dritten Ausgabe der Zeitschrift DREIZEHN vertritt der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit die These, dass „wir ein anderes Bildungssystem mit einem erweiterten Bildungsverständnis (brauchen)“.<sup>36</sup> Dabei wird betont, „dass Jugendsozialarbeit und Jugendhilfe – mit ihrem Ansatz der individuellen sozialpädagogischen Unterstützung und mit informellen, non-formalen und formalen Bildungsgelegenheiten – wesentliche Beiträge zu ganzheitlicher Bildung und Bewältigung von Übergängen leisten“ (ebd.). Allerdings wird hier nicht weiter ausgeführt, was unter „ganzheitlicher Bildung“ zu verstehen ist und worauf sich die „Bewältigung von Übergängen“ genau bezieht. Zu vermuten ist aber, dass hier Übergänge in Ausbildung und Erwerbstätigkeit, also berufliche Übergänge, gemeint sind.

Sicherlich eignet sich die hier zitierte Quelle nur bedingt zur Untermauerung meiner Vermutung, dass das Bildungsverständnis der Jugendsozialarbeit vor allem (nicht ausschließlich) auf berufliche Verwertbarkeit fokussiert ist. Dennoch deutet sich hier ein – aus meiner Sicht – eingeschränkter Bildungsbegriff an. Der Bezug auf verschiedenartige Bildungsgelegenheiten (informelle, non-formale und formale) erfolgt ausschließlich unter der Perspektive der Bewältigung von (beruflichen) Übergängen, nicht aber im Hinblick auf deren Bedeutung für die Subjektbildung.

Deutlicher noch wird dies anhand einer aktuellen Stellungnahme aus dem Bereich der katholischen Jugendsozialarbeit. In ihrer Stellungnahme vom 14. Februar 2011 zum EU-Konsultationsverfahren zum EQR und unter Verweis auch auf den DQR begrüßen die katholischen Träger und Organisationen der Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland die Anerkennung von non-formalen und informellen Lernergebnissen als wichtigen Baustein einer Strategie des Lebenslangen Lernens mit der Begründung, dem Bildungsverständnis der katholischen Träger entspreche ein ganzheitlicher Bildungsbegriff. Weiter wird festgestellt: „Die

katholischen Träger (sehen) non-formales Lernen als wichtigen, wenn nicht sogar unverzichtbaren Baustein in der Strategie des Lebenslangen Lernens. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die Bandbreite außerschulischer Bildung zu erhalten und keine Verengung des Angebots auf spezielle Angebote zuzulassen. Um non-formal oder informell erworbene Kompetenzen auch in beruflichen Kontexten anerkannt zu bekommen, ist eine Aufnahme in die nationalen Qualifikationsrahmen notwendig. Im Zentrum der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen sollte das Interesse und der Nutzen des Individuums bzw. des Lernenden stehen“ (KJS Newsletter Nr. 388 vom 14.02. 2011).

Hier zeigt sich aus meiner Sicht ein eingeschränkter Bildungsbegriff, was auch zu einem unkritischen Umgang mit dem EQR wie auch dem DQR führt. Nicht hinreichend beachtet wird hierbei, dass der EQR trotz der Verwendung von Begriffen wie *ganzheitlich* oder *soziale Kompetenz* und *Bürgerkompetenz* vor allem die berufliche Verwertbarkeit zum Ziel hat. Wenn Jugendsozialarbeit vor allem diesen Aspekt von Bildung in den Mittelpunkt stellt, bleiben wesentliche, wenn nicht sogar die zentralen Aspekte von Bildung unberücksichtigt.

### 2.2 Technokratischer Bildungsbegriff

Neben unklaren Auffassungen über Inhalt und Ziel von Bildungsprozessen finden sich im Rahmen von Jugendsozialarbeit zum Teil auch naive Vorstellungen in Bezug auf bildungspolitisch relevante Strukturen. Beispielhaft sei hier verwiesen auf die Forderung nach einer Zusammenführung von Schule und Jugendhilfe unter einer Gesamtleitung, wie vom Deutschen Verein in seinem Diskussionspapier „Kommunale Bildungslandschaften“ vertreten. Die Vorstellung, es sei wünschenswert und möglich, „die Gesamtheit aller auf kommunaler Ebene vertretenen Institutionen und Organisationen der Bildung, Erziehung und Betreuung, eingefügt in ein Gesamtkonzept der individuellen und institutionellen Bildungsförderung in Federführung eines kommunalen Verantwortungsträgers“ (Rosner 2009, S. 39), zusammenzuführen, halte ich für problematisch. Unklar bleibt auch, was es bedeutet, wenn die Rede davon ist, dass

<sup>36</sup> Editorial der Zeitschrift DREIZEHN, Heft 3, 2009, S. 2.

die individuelle und institutionelle Förderung so zu gestalten sei, „dass alle beteiligten Bereiche ihre Kompetenzen ganzheitlich darauf ausrichten, einen strukturierten Bildungs- und Förderverlauf für junge Menschen sicherzustellen“ (ebd.).

Nicht nur der konzeptionelle Ansatz „Bildungslandschaft“, auch der Versuch seiner Präzisierung erscheint recht diffus. So wird behauptet, diesem Konzept liege ein Bildungsverständnis zugrunde, das ganzheitlich sei und damit der Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit sehr entgegen komme. Voraussetzung für eine optimale Entwicklungsförderung seien die Verbindung von sozialem, schulischem und sozialem Lernen sowie verbindliche Kooperationsstrukturen aller für die Bildung und Erziehung verantwortlicher Träger und Institutionen einschließlich der aktiven Einbeziehung der Familien. Zentrale Plattform für die Bildung junger Menschen sei die Kommune.

Abgesehen davon, dass hier z.B. relevante bildungs- und schulrechtliche Aspekte sowie die unterschiedlichen Interessenlagen nicht weiter reflektiert werden, zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass hier von einem technokratischen Bildungsverständnis ausgegangen wird. Deutlich wird dies daran, dass der Fokus auf der Forderung liegt, der kommunale Nahraum möge ein Gesamtsystem von Bildung entwickeln und als tragende Struktur verankern. „Ziel muss die Schaffung einer Struktur für das Aufwachsen und die Bildung junger Menschen sein“ (ebd., S. 40). Im Mittelpunkt steht hier die strukturelle Zusammenführung, während inhaltlich qualitative Aspekte ausgeblendet bleiben. Diese werden nur als abstrakte Desiderate genannt: „Im Interesse der Kinder und Jugendlichen muss sich die Jugendsozialarbeit in die bildungspolitische Leitbildentwicklung einbringen und beschreiben, welche Bildungsangebote sie aufgrund ihrer Fachlichkeit gestalten kann“ (ebd., S. 41). Konkretere Ausführungen, welche Bildungsangebote dies sein sollen, finden sich hierzu leider nicht.

## 2.3 Bildung ist mehr als verwertbares Wissen

Andreas Oehme und Wolfgang Schröer (2009) vertreten hier einen anderen Standpunkt. Sie betonen

zu Recht, dass sich der Übergang von Schule in Ausbildung und Erwerbstätigkeit nicht auf einen linearen Qualifizierungsprozess im Rahmen institutioneller Curricula reduzieren lässt, sondern dass hierfür u.a. auch Orientierungs- und Umoorientierungsphasen an non-formalen und informellen Lernorten, Zeiten von Arbeitslosigkeit und Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen eine wichtige Rolle spielen. In all diesen Kontexten könnten für den Übergang bedeutsame Erfahrungen und Bildungsprozesse verortet sein.

Für die Jugendsozialarbeit bedeutet dies, sich „bei ihrem Wahrnehmen der Lebenssituation der jungen Menschen und ihren pädagogischen Zugängen aus der Fixierung an den bisherigen institutionalisierten Bildungswegen zu lösen [...]. Dabei gilt es nicht nur die informellen Bildungsprozesse im Jugendalter neu anzuerkennen, sondern die verschiedenen Bildungs- und Bewältigungsprozesse sowie die Lebenslage Übergang im gegenwärtigen Wettbewerb um Bildungszertifikate zu verstehen“ (Oehme/Schröer 2009, S. 21).

Die Jugendsozialarbeit steht damit vor der Herausforderung, „dem kompensatorischen Randdasein in den arbeitsweltbezogenen Diensten zu entwachsen und zu einem neuen Kristallisationspunkt in regionalen Übergangs- und Bildungsstrukturen zu werden“ (ebd., S. 22). Soweit sie nur kompensatorische Hilfen anbietet (nachholende oder begleitende Berufsausbildung, Beratung) und sich nur ergänzend auf die Bildungssequenzen im Lebenslauf bezieht, die zur Erwerbsarbeit führen sollen, wird sie dieser Herausforderung nicht gerecht. Wenn von einem erweiterten Bildungsverständnis die Rede ist, gilt es demzufolge, nicht jeden Lernprozess und jeden Lebensbereich von Jugendlichen in den Dienst des Übergangs in Erwerbsarbeit zu stellen und z.B. informelle Bildungsprozesse nur als Ressource für den formalen Übergang zu sehen. „Es gilt, professionelle Angebote der Jugendsozialarbeit in Bezug zu den non-formalen und informellen Kontexten von Jugendlichen (wie soziokulturelle Szenen, Jugendinitiativen, kirchlichen Gruppen, familiären Kontexten usw.) zu setzen. [...] Wenn beispielsweise ein Jugendlicher neben seiner ‚Maßnahme‘ zusammen mit anderen im Club Musik auflegt, ist das ein bildungsrelevanter Anknüpfungspunkt, aber es sollte nicht automatisch in eine formal berufliche Perspektive gezwängt werden“ (ebd., S. 22).

Auch die AGJ (2006) setzt mit ihren Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule einen anderen Schwerpunkt. Sie hebt hervor: „Bildung ist keine exklusive Angelegenheit der Schule. Bildung ist eine Lebensaufgabe, die nicht auf unmittelbar verwertbares Wissen oder berufsverwertbare Fertigkeiten zu reduzieren ist. Sie beinhaltet die Aneignung reflexiver und sozialer Kompetenzen, die es insbesondere ermöglichen, verantwortlich zu handeln und Gesellschaft mitzugestalten. Die Jugendhilfe muss ihren Bildungsauftrag offensiver umsetzen als bisher geschehen. Jugendhilfe und Schule, beide Professionen zusammen, sind aufgefordert, systematisch zu kooperieren“ (AGJ 2006, S. 1).

Noch deutlicher als Oehme/Schröer tritt Rauschenbach (2004) in seinem Plädoyer für ein anderes Bildungsverständnis für einen Bildungsbegriff ein, der nicht gleich auf Verwertbarkeit schießt. „Jede Gesellschaft wird damit leben müssen, dass sie Unterschiede, dass sie soziale Differenz produziert und reproduziert. Es kann also nur darum gehen, Bildungsprozesse im Aufwachsen von Kindern so zu organisieren, dass sie vorhandene soziale Unterschiede nicht verstärken, sondern auszugleichen versuchen, dass sie Bildungsangebote nach Interessen, Begabungen und Fähigkeiten sortieren – und nicht nach sozialer Herkunft – und dass die Bildungsprozesse selbst so organisiert werden, dass die Kinder altersentsprechend möglichst lebensweltnah, gebrauchswertorientiert und in einer Anerkennungskultur mit Ernsthaftigkeitscharakter angesprochen werden. Sofern es in diesem Sinne bei der Bildung als Ziel um die Befähigung zu einer möglichst autonomen, eigenständigen Lebensführung in einem umfassenden Sinne geht (also im Sinne einer allgemeinen Lebensführungskompetenz mit Blick auf Partnerschaft, Familie, die eigene Person und das Verhältnis zu einer politischen und sozialen Mitwelt), erscheint sich mir Bildung aus sowohl schulischen als auch außerschulischen Komponenten zusammensetzen zu müssen. Hierfür wird die Kinder- und Jugendhilfe ebenso gebraucht wie die Familie, das Schulumfeld und die Arbeitswelt“ (Rauschenbach 2004, S. 10f.).

Dies ist jedoch nicht so zu verstehen, dass Jugendsozialarbeit zur Entlastung der Schule beitragen soll. „Alle außerschulischen Angebote zusammen genommen entlasten das Schulsystem nicht

von der Pflicht, alles zu unternehmen, um jedes einzelne Kind zu erreichen, jeden Schüler und jede Schülerin individuell zu fördern. Ihre eigenen strukturellen Schwierigkeiten können nicht nachgängig und außerhalb der Institution bearbeitet werden. Dies gilt auch für die Ganztagschule. Jedoch könnte ein erweitertes Bildungsverständnis, das danach fragt, warum eigentlich Schule an Schülern scheitert, und das sich um andere als die herkömmlichen Bildungs- und Lernsettings bemüht, einige Probleme, die mit für das Scheitern an Schule verantwortlich sind, reduzieren oder in anderer und neuer Form auffangen und damit dazu beitragen, dass Schule ‚mit Schwierigkeiten‘ besser umzugehen lernt“ (ebd.).

## 2.4 Bildung ist auf die gesamte Lebensführung gerichtet

Ein noch umfassenderes und tieferes Verständnis von der Bedeutung des informellen und non-formalen Lernens für die Bildungsprozesse Jugendlicher vertreten Rauschenbach et al. (2004) in ihrer Studie über „Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter“. Den Autoren<sup>37</sup> dieser Studie geht es vor allem um Bildung im Kindes- und Jugendalter vor und außerhalb der Schule und deren Bedeutung in Jugendberbeit und Jugendsozialarbeit. Rauschenbach et al. gehen von einem Bildungsverständnis aus, das auf die Lebensführung *insgesamt* gerichtet ist. Für sie hat Bildung eine autonome Lebensführung in möglichst *allen* Lebensbereichen „in einem konkret gegebenen gesellschaftlich-kulturellen Kontext zum Ziel. Dies umfasst die eigenständige Lebensführung mit Blick auf eine berufliche Existenz ebenso wie mit Blick auf Partnerschaft, eigene Kinder, aber auch mit Blick auf die soziale Teilhabe, gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit“ (Rauschenbach et al. 2004, S. 345).

<sup>37</sup> Autoren dieses Bandes sind: Prof. Dr. Thomas Rauschenbach (Deutsches Jugendinstitut, München, Leitung); Dr. Hans Rudolf Leu (DJI); Dr. Sabine Lingenauer (DJI); Dr. Wolfgang Mack (DJI, verantwortlicher Koordinator); Dr. Matthias Schilling (Universität Dortmund); Kornelia Schneider (DJI); Ivo Züchner (DJI).

Mit Bildung wird sowohl das normative *Ziel* als auch der *Prozess* auf dem Weg zu diesem Ziel bezeichnet. Bildung als Prozess wird als offener und prinzipiell unabschließbarer Prozess verstanden. In einem emphatischen Sinne wird in Anlehnung an Wilhelm von Humboldt Bildung als eine individuelle Höherentwicklung des Menschen, die zur eigenen Vervollkommnung strebt und damit zugleich einen Beitrag leistet zur Verbesserung der Gesellschaft und zur allmählichen Überwindung der vorgefundenen kritisierten gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse verstanden.

Mit diesem Bildungsverständnis ist ein doppelter Anspruch und ein nicht auflösbares Spannungsverhältnis verbunden: Bildung bezieht sich auf die freie und selbstbestimmte Bildung des Subjekts einerseits und auf die Erwartungen der Gesellschaft an die Bildung des Einzelnen andererseits. Diese ist notwendig, um die Weitergabe des kulturellen Erbes zu sichern und gesellschaftliche Kommunikation zu ermöglichen.

Der *gesellschaftliche Anspruch an Bildung* wird in erster Linie *durch Institutionen vertreten*, die für die Vermittlung von Bildung im Sinne der gesellschaftlich anerkannten und akzeptierten Formen zuständig sind, insbesondere das Schulsystem, das Berufsbildungssystem und das Hochschulsystem. Diese Institutionen sind eine notwendige Voraussetzung zur Ermöglichung von Bildung spätestens seit der Industrialisierung, sie lassen aber zugleich durch ihre spezifischen Formen der Kanalisierung und Kanonisierung Bildung im Sinne einer freien und unverfügbaren Entwicklung der Persönlichkeit unwahrscheinlicher werden. Das gilt insbesondere für die Schule, die eine allgemeine Bildung vermitteln soll und dabei Bildungsverläufe immer auch normiert und kontrolliert sowie Bildungsinhalte gewichtet und selektiert. Dabei besteht *eine* Gefahr besonders darin, die Schule als Qualifikationsagentur einseitig zu vereinnahmen und Bildung auf eine spätere Verwertbarkeit von in der Schule zu vermittelnden und zu erwerbenden Qualifikationen zu reduzieren. Diese Einengung steht im Widerspruch zum Bildungsanspruch in der Moderne und führt im Zweifelsfall zur Aufgabe des emanzipatorischen Anspruchs von Bildung, der für die Mündigkeit des Subjekts und für das Funktionieren von modernen demokratischen Gesellschaften unaufgebbar ist (Rauschenbach et al. 2004, S. 22).

Freie und selbstbestimmte Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit, Mündigkeit des Subjekts als Ziel von Bildung machen ein weites Verständnis davon notwendig, wie individuelle Bildungsprozesse verlaufen können und welche Anregungen, Gelegenheiten und institutionellen Vorgaben dafür erforderlich sind. Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur selbständigen Lebensführung erfordern mehr als die Vermittlung und den Erwerb von Wissen. Zu diesem weiten Verständnis von Bildung und Bildungsprozessen gehören unverzichtbar Eigentätigkeit, Lernen und Handeln gemeinsam mit anderen, kulturelle und emotionale Bildung (ebd., S. 22f.).

Das Forum Bildung hat versucht, diesen weiten Bildungsbegriff durch die Transformation von Bildung in Kompetenzen zu konkretisieren. Begründet wird dieser Versuch so: „In einer auf Pluralität und ständigem Wechsel gegründeten Gesellschaft führt der Weg zur Realisierung dieses umfassenden Bildungsbegriffs über den Erwerb von Kompetenzen, die den Einzelnen zur Orientierung und zum produktiven Umgang mit Pluralität und Wandel befähigen. Zu diesen Kompetenzen zählen vor allem:

- Lernkompetenz (Lernen des Lernens),
- die Verknüpfung von ‚intelligentem‘ inhaltlichem Wissen mit der Fähigkeit zu dessen Anwendung,
- methodisch-instrumentelle (Schlüssel-)Kompetenzen, insbesondere im Bereich Sprachen, Medien und Naturwissenschaften,
- soziale Kompetenzen sowie
- Wertorientierungen“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 55).

Kritisch ist dem entgegenzuhalten, dass ein offener und weiter Begriff von Bildung als freie und selbstbestimmte Entwicklung des Subjekts nicht auf die Transformation von Bildung in einen Katalog von Kompetenzen beschränkt sein kann. Rauschenbach et al. betonen zu Recht, dass Bildung durch weitere Charakteristika gekennzeichnet ist, die nicht nur für Bildung an non-formalen und informellen Orten und bei entsprechenden

Gelegenheiten, sondern auch für Bildung in formalen Settings relevant sind.

Kritisch gegenüber dem Bildungsbegriff des Forums Bildung ist auch zu vermerken, dass hier Bildung und Qualifikation weitgehend gleichgesetzt werden, indem für beide dieselben Zieldimensionen gelten sollen: „Entwicklung der Persönlichkeit“, „Teilhabe an der Gesellschaft“ und „Beschäftigungsfähigkeit“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 55). Zu bezweifeln ist jedoch, ob durch die zumindest relative Gleichsetzung von Bildung und Qualifikation<sup>38</sup> nicht die Offenheit des Bildungsbegriffs aufgegeben und dadurch ein Bildungsverständnis vertreten wird, das ganz in der Nähe von Konzepten der Machbarkeit und der Verwertbarkeit von Bildung angesiedelt ist.<sup>39</sup>

Rauschenbach et al. sind da wesentlich präziser. Sie unterscheiden bei non-formaler und informeller Bildung im Kindes- und Jugendalter verschiedene Dimensionen: Teilhabe und Verantwortung, Wirksamkeit des eigenen Handelns und Veränderbarkeit der Verhältnisse, Aneignung und Gestaltung von Räumen, kulturelle Praxis und Lebensbewältigung. Was damit gemeint ist, wird im Folgenden erläutert.

## 2.5 Dimensionen von Bildung<sup>40</sup>

*Teilhabe und Verantwortung.* Will Pädagogik die Bildung des Subjekts im Sinne von Autonomie und Solidarität ermöglichen, so gilt das nicht nur als Ziel für die künftige Lebensgestaltung und -führung, sondern auch für die konkrete Praxis in den pädagogischen Institutionen selbst. Ihr bildender Gehalt erweist sich somit auch darin, ob und wie dort Teilhabe und Übernahme von Verantwortung ermöglicht werden. Dies gilt für alle pädagogischen Institutionen, für die Schule und für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gleichermaßen. Die Kinder- und Jugendhilfe hat

gegenüber der Schule dabei unverkennbar einen größeren Gestaltungsspielraum, da sie reale Situationen der Teilhabe und der Übernahme von Verantwortung z.B. in der offenen und der verbindlichen Jugendarbeit bereitstellen und eröffnen kann – und ihre Angebote freiwillig sind.

*Wirksamkeit des eigenen Handelns und Veränderbarkeit der Verhältnisse.* Individuelle Bildung geschieht durch das In-Bezug-Setzen des Individuums zur Welt. In-Bezug-Setzen bedeutet, sich mit den vorfindbaren Verhältnissen auseinander zu setzen, sich mit ihnen beschäftigen, sie zu durchschauen versuchen, sie mitzugestalten und zu verändern suchen, sofern sie als gestaltungs- und veränderungsbedürftig erkannt worden sind. Bildend ist diese Auseinandersetzung mit der Welt, im sozialen Nahraum ebenso wie in den globalen Verflechtungszusammenhängen, wenn dabei einerseits das eigene Verhältnis zur Welt reflektiert wird, die eigene Position überprüft und gegebenenfalls revidiert wird und wenn andererseits Erfahrungen gemacht werden, selbst etwas bewirken zu können. Dazu gehört, die Wirkungen des eigenen Handelns erfahren zu können, die Grenzen und Möglichkeiten von Einmischung, Mitgestaltung und Veränderung zu erkennen und zu reflektieren und die Bedingungen und Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln zu kennen bzw. kennen zu lernen.

*Aneignung und Gestaltung von Räumen.* Bildung ereignet sich nicht abstrakt, sondern in konkreten, historisch gewordenen und von Menschen gestalteten und gestaltbaren Räumen. Notwendig sind dafür eigens für geplante pädagogische Prozesse geschaffene Räume; bildend sind aber unter Umständen auch all jene Räume, die für andere Zwecke genutzt, geschaffen und gestaltet werden, Kino, Theater, Kaufhäuser, Straßen und Plätze, um nur einige zu nennen. Für die bildende Qualität pädagogischer Räume entscheidend ist, ob sie (jungen) Menschen Möglichkeiten zur Aneignung und Gestaltung eröffnen. Veränderbarkeit der Verhältnisse und Wirksamkeit des Handelns sind also auch Erfahrungen, die in pädagogischen Räumen gemacht werden können. Sind diese Räume von Kindern und Jugendlichen gestaltbar, eröffnen sie ihnen Handlungsspielräume und ermöglichen ihnen, sich als Subjekte mit ihren eigenen Interessen aktiv einzubringen.

<sup>38</sup> Dies gilt auch schon für den Verzicht auf die Benennung der Grenzen zwischen Bildung und Qualifikation.

<sup>39</sup> Vgl. Rauschenbach et al. 2004, S. 24.

<sup>40</sup> Die folgenden Ausführungen sind im Wesentlichen von Rauschenbach et al. 2004, S. 24f. übernommen.



Aneignung von Räumen heißt, die eigenen Fragen und Themen mitbringen und im räumlichen Arrangement bearbeiten und weiterführen zu können.<sup>41</sup> Dies bedeutet auch, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft, unterschiedlichen Geschlechts und Alters zum Teil auch je spezifische Räume suchen und finden, in denen sie ihre Themen verfolgen und Kompetenzen entfalten können. Die Aneignungsqualität von Räumen ist somit ein zentraler Aspekt für die Möglichkeit und die Qualität von Bildungsprozessen.

*Kulturelle Praxis.* Bildung ereignet sich im Medium von Kultur. Traditionell wurden der wechselseitige Zusammenhang von Bildung und Kultur auf den Bereich der Hochkultur verkürzt und alltagskulturelle Formen und Praktiken ausgeblendet. Kulturelle Bildung ist jedoch auf beides angewiesen: Hochkultur und Alltagskultur. Kinder und Jugendliche brauchen Gelegenheiten und Strukturen, kulturelle Traditionen kennen zu lernen und zu verstehen, sie brauchen ebenso Gelegenheiten und Strukturen, künstlerisch-kreativ tätig zu sein und mit künstlerischen Mitteln sich mit sich selbst und mit ihrer Umwelt auseinander zu setzen. Reproduktion kultureller Güter und künstlerisches Schaffen gehören zur kulturellen Bildung. Sie sucht dabei neben den klassischen Formen auch experimentelle Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten. In der Kinder- und Jugendarbeit bieten sich vielfältige Gelegenheiten dieser Formen von kultureller Bildung.

*Lebensbewältigung.* Bildung im Sinne der freien Entwicklung der Persönlichkeit und der autonomen Lebensführung ist als normatives Konzept auch empirisch daraufhin zu konzeptualisieren, wie dies in widersprüchlichen gesellschaftlichen Konstellationen und individuell prekären Lebensverhältnissen gelingen oder misslingen kann. Dies bezieht sich auf die Bewältigung von allgemeinen Entwicklungsaufgaben, von Krisen im Alltag, aber auch auf die Bewältigung der eigenen Lebensführung in riskanten Lebenslagen an den Grenzen der Arbeits- und Wohlfahrtsgesellschaft. In diesem Sinne ist Bildung auch im Horizont der alltäglichen Lebensbewältigung zu interpretieren, d.h.

Bildung durch das Konzept Lebensbewältigung zu konkretisieren und Lebensbewältigung auch im Horizont von Bildung zu reflektieren.<sup>42</sup>

Hier wird noch einmal anschaulich deutlich, dass Bildung sich nicht auf die (berufliche) Verwertbarkeit von Qualifikationen reduzieren lässt und nicht einseitig für Ausbildung und Arbeit instrumentalisiert werden kann. „Die hier aufgeführten Dimensionen entfalten, ansatzweise und ohne Anspruch auf systematische Geschlossenheit, Bildung in einem weiten Verständnis. Bezugspunkte sind dabei Familie und Alltag, die Befähigung und Fähigkeit zu autonomer Lebensführung, zum geselligen und sozialen Miteinander und zum solidarischen Handeln“ (Rauschenbach et al. 2004).

## 2.6 Fazit

Inwieweit die hier zitierten Positionen und Begriffe von Bildung für die Jugendsozialarbeit exemplarisch sind, kann im Rahmen dieser Expertise nicht beurteilt werden; jedenfalls wäre dies noch genauer zu untersuchen. Deutlich wurden aber erhebliche Unklarheiten, ja auch eingeschränkte Vorstellungen von Bildung. Notwendig erscheint mir deshalb auf jeden Fall eine Präzisierung des von der Jugendsozialarbeit<sup>43</sup> vertretenen Bildungsbegriffs und der ihm zugrunde liegenden bildungspolitischen Vorstellungen, wobei es hierüber vermutlich innerhalb des Kooperationsverbands Jugendsozialarbeit durchaus kontroverse Vorstellungen geben mag, was die Bewertung des Bildungssystems, die bildungspolitischen Leitvorstellungen wie auch die jeweils praktisch-pädagogischen Folgerungen anbelangt.

Anknüpfungspunkt kann, wie bereits in der Begründung für ein Bildungsmonitoring formuliert, § 13,1 SGB VIII sein, ohne dass damit jedoch bereits der Bildungsbegriff geklärt wäre. Ihrem eigenen Selbstverständnis zufolge hat die Kinder- und Jugendhilfe jedenfalls einen eigenständigen Bildungsauftrag, der sich in den einzelnen

<sup>41</sup> Vgl. Böhnisch/Münchmeier 1993; Deinet 2002.

<sup>42</sup> Vgl. Mack 1999; Böhnisch 2002.

<sup>43</sup> Gemeint sind hier die verschiedenen Organisationen, Institutionen und Akteure der Jugendsozialarbeit. Diese müssen durchaus nicht immer übereinstimmen.

Aufgabenbereichen auf jeweils spezielle Weise konkretisiert.<sup>44</sup>

Gleichwohl stellt für die Jugendsozialarbeit § 13,1 SGB VIII den zentralen Bezugspunkt dar: „Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“ (§ 13,1 SGB VIII). Konkretisiert wird dieser Bildungsanspruch bislang insbesondere in Form der Schulsozialarbeit und der Jugendberufshilfe.<sup>45</sup>

Vor allem im Rahmen der Jugendarbeit wird Bildung eine wesentliche Bedeutung beigemessen. Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement sind dabei rechtlich verankerte Ziele (§ 11,1 SGB VIII). Hier steht nicht die (ökonomische) Verwertbarkeit im Vordergrund, sondern die Bildung des politisch mündigen Subjekts. Handlungsfähigkeit des Subjekts ist dabei oberstes Ziel. Dazu gehört auch die Kompetenz zu einer autonomen Lebensführung, zur Gestaltung von sozialen Beziehungen, zur gegenseitigen Achtung und Auseinandersetzung über Werte, Normen und Orientierungen. Subjektorientierte Bildung umfasst deshalb auch Lebensbewältigung, sie „schließt notwendig die Bearbeitung eigener biografisch vorgängiger und aktueller Erfahrungen ein. Erfahrungen des Scheiterns, der Demütigung und Beschämung, der Missachtung und Diskriminierung sind ebenso eine nicht ignorierbare Grundlage des eigenen Selbstverständnisses wie Erfahrungen des Erfolgs und der Wertschätzung. Subjektbildung hat deshalb die emotionalen Tiefendimensionen von Lebenssinn und Identität zu berücksichtigen. Es geht also um die Stärkung von Selbstachtung und Selbstwertgefühl, um die Überwindung von Ohnmachtserfahrungen“ (Scherr 2003, S. 99).

Weniger deutlich ist ein solches Verständnis von Bildung im Kontext von Jugendsozialarbeit ausgeprägt. Dies hängt sicher nicht zuletzt auch mit ihrer Entstehungsgeschichte als Ergänzung formaler Bildung, sowohl der schulischen als auch der beruflichen Bildung, zusammen. Jugendsozialarbeit bietet jungen Menschen in Problemsituationen, Schulverweigerern, Ausbildungsabbrechern oder Jugendlichen ohne Schul- und Ausbildungsabschluss Unterstützung und versucht, Anschlüsse an die formalen Bildungssysteme von Schule und Berufsbildung wiederherzustellen. Zum Teil führt sie sogar eigenständige und sozialpädagogisch begleitete Schul- oder Berufsausbildungen im Verbund mit formalisierten Systemen durch.

Auch wenn in der Jugendsozialarbeit das Verständnis ihrer Bildungsaufgaben über die Ergänzung und Ermöglichung formaler Bildungsprozesse hinausgeht (Erwerb von schulischen und beruflichen Qualifikationen bzw. formalen Abschlüssen) und auch die Unterstützung der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen umfasst, die für eine selbständige Lebensführung, aber auch als „soft skills“ für arbeitsmarktrelevant erachtet werden<sup>46</sup>, ist ein weiter gefasster Bildungsbegriff bislang wohl eher die Ausnahme. Ein solcher Bildungsbegriff stellt nicht jeden Lernprozess in den Dienst des Übergangs in Erwerbsarbeit und ist nicht primär auf verwertbares Wissen und berufsverwertbare Fertigkeiten ausgerichtet, sondern er versteht Bildung in einem umfassenden Sinne als die Befähigung zu einer möglichst autonomen, eigenständigen Lebensführung.

<sup>44</sup> Dabei steht selbstverständlich nicht in jedem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gleichermaßen die Bildungsfrage im Vordergrund; vgl. ausführlicher Rauschenbach et al. 2004, S. 209ff.

<sup>45</sup> Vgl. Rauschenbach et al. 2004, S. 281ff.

<sup>46</sup> Vgl. Fülbier 2003, S. 269.

### 3. Zum Bildungsbegriff ausgewählter Förderprogramme

Das folgende Kapitel geht der Frage nach, welcher Bildungsbegriff bzw. welche Bildungsziele ausgewählten Förderprogrammen zugrunde liegen, die für die Jugendsozialarbeit relevant sind. Dies sind derzeit vor allem die Programminitiative JUGEND STÄRKEN (BMFSFJ) mit ihren Programmteilen „Schulverweigerung – Die zweite Chance“, „Kompetenzagenturen“, „Jugendmigrationsdienste“ und „Stärken vor Ort“<sup>47</sup>; das Programm „Perspektive Berufsabschluss“ (BMBF) mit seinen beiden Förderinitiativen „Regionales Übergangsmanagement“ und „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“; das Programm „Berufseinstiegsbegleitung“ (BMAS) sowie das Programm „Soziale Stadt – Bildung, Wirtschaft, Arbeit im Quartier (BIWAQ)“ (BMVBS).

Die Analyse bezieht sich vor allem auf die programmatischen Aussagen der Programmgeber, Ergebnisse wissenschaftlicher Begleituntersuchungen und Praxiserfahrungen können – soweit sie überhaupt vorliegen – nur am Rande einbezogen werden.

#### 3.1 „Jugend Stärken“ (BMFSFJ)

Seiner programmatischen Selbstdarstellung zufolge fördert das BMFSFJ „mit den vier Programmen der Initiative JUGEND STÄRKEN [...] die soziale, schulische und berufliche Integration junger Menschen. Vor allem besonders benachteiligte Jugendliche, junge Menschen mit Migrationshintergrund und Frauen mit Problemen beim Einstieg und Wiedereinstieg in das Erwerbsleben bekommen auf vielfältige Weise fachkundige Begleitung, um ihre Potenziale zu entwickeln“ (Homepage JUGEND STÄRKEN, Praxisbeispiele).<sup>48</sup>

Die Programminitiative JUGEND STÄRKEN „setzt auf die Kompetenzen und Fähigkeiten von benachteiligten Jugendlichen und jungen Menschen mit Migrationshintergrund (...). Ihre Potenziale werden

durch die Programme der Initiative aktiviert, ihre Stärken werden gezielt auf- und ausgebaut. [Das Programm] ermutigt das soziale Umfeld der jungen Menschen, sich für die Perspektiven der Jugendlichen einzusetzen. Eltern, Erziehende, Pädagoginnen und Pädagogen, Unternehmerinnen und Unternehmer werden in ihrem täglichen Engagement für benachteiligte Jugendliche bestärkt und erhalten neue Impulse. JUGEND STÄRKEN informiert gesellschaftlich und politisch Verantwortliche wissenschaftlich fundiert über Bedeutung, Erfolge und Perspektiven zeitgemäßer Jugendsozialarbeit. Die Initiative stärkt die Akzeptanz und das Verständnis für benachteiligte Jugendliche und junge Menschen mit Migrationshintergrund in der Öffentlichkeit.“

Dem Programm zufolge sollen alle Kinder und Jugendliche ihre Fähigkeiten und Potenziale entfalten können und in der Schule die dazu notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen erwerben. Begründet wird dies damit, dass der schulische Erfolg mitentscheidend für ihre späteren Chancen auf dem Berufs- und Lebensweg sei. Dies gelte auch für junge Menschen, die aufgrund ihrer Lebenssituation und Herkunft schlechtere Ausgangsbedingungen haben.

Für diese Jugendlichen soll eine besondere sozialpädagogische Begleitung bereitgestellt werden, die sie benötigten, um die schulischen Angebote überhaupt wahrnehmen zu können. Nur dadurch könne aktiver und passiver Schulverweigerung rechtzeitig entgegengewirkt werden. Schulsozialarbeit solle Lehrerinnen und Lehrer dabei unterstützen, ihrem Erziehungsauftrag gerecht zu werden und neue Wege eröffnen, Schülerinnen und Schüler noch individueller zu fördern.

Ganztagsschulen werden als ein wichtiger Beitrag zur Förderung von Schülern mit Förderbedarf angesehen. Begründet wird dies damit, dass sie neue und vielfältige Möglichkeiten der Unterstützung ermöglichen, die besonders angesichts der zunehmend heterogenen Familienstrukturen wichtig seien. Darüber hinaus wird der Elternarbeit sowie dem Kontakt zum sozialen Umfeld der Kinder und Jugendlichen eine wichtige Bedeutung beigemessen. Diese Aufgaben gehörten zu den Kernkompetenzen moderner Jugendsozialarbeit.

<sup>47</sup> Das daran anknüpfende neue Modellprogramm „JUGEND STÄRKEN: Aktiv in der Region“ bleibt hier unberücksichtigt.

<sup>48</sup> Alle weiteren Aussagen sind, soweit nicht anderweitig kenntlich gemacht, den im Internet eingestellten programmatischen Aussagen entnommen. Sie werden deshalb nicht immer exakt als Zitate kenntlich gemacht.



Aufgabe der Schule soll vor allem die Vermittlung von schulischen Qualifikationen<sup>49</sup> und Kompetenzen sein. Außerdem soll sie auch gesellschaftlich anerkannte Werte vermitteln sowie die Chance auf gesellschaftliche und berufliche Teilhabe und Entfaltung der Persönlichkeit eröffnen. Angesichts einer zunehmenden Heterogenität von familiären Strukturen und Lebenswelten, die sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen und soziale und kognitive Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zur Folge habe, komme der Schule neben ihrem klassischen Bildungsauftrag auch ein Erziehungsauftrag zu, in dessen Rahmen neben Bildungsdefiziten auch Sozialisations- und Integrationsdefizite ausgeglichen werden sollen.

Da die Lehrerinnen und Lehrer diesem Sozialisations- und Integrationsauftrag allein nicht gerecht werden könnten, „gerade dann nicht, wenn es um die Bearbeitung sozialer Benachteiligungen und Problemlagen geht, die zwischen den Sozialisationsinstanzen Schule, Elternhaus, Peergroup und sozialem Umfeld liegen“, komme einer verstärkten Kooperation von Schule und Jugendhilfe eine wichtige Rolle zu; Schulsozialarbeit habe eine Scharnierfunktion zwischen den bisher zumeist separat agierenden Angeboten der Bildungsinstanz Schule und denen der Jugendhilfe. Hier bestehe zunehmender Handlungsdruck, weil die anhaltende Kritik an der Schule (z.B. anhaltende soziale Auslese und mangelnde Durchlässigkeit des Schulsystems, Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie gravierende Formen des Schulversagens) zur Forderung nach mehr Chancengleichheit führe und auch die Jugendhilfe angesichts der damit verbundenen Kosten unter Druck stehe.

### 3.1.1 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die mit dem Programm „Jugend Stärken“ verfolgten Bildungsziele überwiegend allgemein gehalten sind und ein emanzipatorischer Bildungsanspruch nicht erkennbar ist. Vielmehr geht es vor allem darum, bestimmte sozial bedingte Benachteiligungen zu kompensieren, die dem Übergang in Ausbildung und Erwerbstätigkeit entgegenstehen.

<sup>49</sup> Gemeint sind vermutlich allgemeinbildende Qualifikationen.

Die Absicht einer systematischen Förderung der Bildung Jugendlicher, wie sie in Kapitel 2.4 und 2.5 skizziert worden sind, ist hier nicht zu erkennen.

## 3.2 „Perspektive Berufsabschluss“ (BMBF)

Ausgangspunkt für dieses Programm ist die Feststellung, es gebe noch immer zu viele Jugendliche und junge Erwachsene, die aus eigener Kraft den Weg von der Schule in eine Ausbildung nicht schaffen. Da eine dauerhafte Integration in die Arbeitswelt jedoch auf einem anerkannten Abschluss basiere, sei für Jugendliche und junge Erwachsene mit schlechteren Startchancen eine berufliche Ausbildung oder eine nachträgliche berufliche Qualifizierung ein erster Schritt in diese Richtung.

Da zahlreiche Förderangebote der letzten Jahre gezeigt hätten – so z.B. auch das BQF-Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ des BMBF –, dass es notwendig sei, die vorhandenen Förderangebote und Unterstützungsstrukturen im regionalen Kontext besser auf den tatsächlichen Bedarf auszurichten und miteinander zu verzahnen, setzt das BMBF-Programm „Perspektive Berufsabschluss“ mit seinen beiden Förderinitiativen „Regionales Übergangsmanagement“ und „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ genau dort an. Das Programm ist Teil der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung „Aufstieg durch Bildung“ vom Januar 2008 und soll dazu beitragen, die erforderlichen Strukturen der Zusammenarbeit zu entwickeln und dauerhaft zu verankern.

Insofern ist dieses Programm in erster Linie ein Strukturprogramm, das sich weniger an den einzelnen Jugendlichen richtet als vielmehr auf die Schaffung von Strukturen, die zur Förderung von förderbedürftigen Jugendlichen verbessert werden sollen.

Deutlich wird dies insbesondere bei der Förderinitiative 1 (Regionales Übergangsmanagement). Sie dient explizit „der Steigerung von Effektivität und Qualität der Förderinstrumente des Übergangsmanagements durch Verbesserung regionaler Kooperationen und Stärkung vorhandener

Netzwerkstrukturen.“ Dazu soll das verfügbare Spektrum von Förder- und Unterstützungsangeboten so systematisiert werden, dass Übergänge gelingen.

Ähnlich verhält es sich auch bei der Förderinitiative 2 (Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung). Mit ihr „sollen nachhaltig geeignete Rahmenbedingungen für Nachqualifizierung geschaffen“ und damit ein Beitrag zur Verringerung des Anteils an- und ungelernter junger Erwachsener mit und ohne Beschäftigung geleistet werden. Auch diese Förderinitiative ist als Strukturveränderungsprogramm angelegt. Im Zusammenwirken mit den regional tätigen Arbeitsmarktakteuren sollen Konzepte für bedarfsgerechte Nachqualifizierung regional angepasst implementiert und Beratungs- und Unterstützungsstrukturen für Betroffene, insbesondere auch für kleine und mittlere Unternehmen aufgebaut werden. Arbeitslosen An- und Ungelernten sollen dadurch Möglichkeiten eröffnet werden, nachträglich einen Berufsabschluss zu erwerben und so ihre Beschäftigungschancen zu verbessern. „Unternehmen werden Wege aufgezeigt, Qualifizierungspotentiale an- und ungelernter Beschäftigter zu erschließen und so ihren Fachkräftebedarf zu decken.“

### 3.2.1 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das mit dem Programm „Perspektive Berufsabschluss“ verfolgte Bildungsziel vor allem auf die Erschließung von bislang ungenutzten (Qualifikations) Potentialen gerichtet ist. Bildung wird hier explizit überhaupt nicht thematisiert, hier geht es ausschließlich um beruflich verwertungsbezogene Qualifikationen.

## 3.3 „Berufseinstiegsbegleitung“ (BMAS)

Auch dieses Programm, das rechtlich im § 421s SGB III verankert ist, ist auf die Vermittlung beruflich verwertbarer Qualifikationen fokussiert, wobei es hier vor allem darum geht, Jugendliche beim Erwerb der hierfür erforderlichen Voraussetzungen – das ist insbesondere der Schulabschluss – zu unterstützen. Gleichzeitig sollen Jugendliche bei der Berufswahl unterstützt werden, um die Quote von Ausbildungsabbrüchen wegen „falscher Berufsvorstellungen“ zu senken.

Wesentliche Inhalte der Berufseinstiegsbegleitung sind „das Erreichen des Abschlusses einer allgemein bildenden Schule, die Berufsorientierung und -wahl, die Suche nach einem Ausbildungsplatz und die Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses. Darüber hinaus kann der Berufseinstiegsbegleiter auch bei der Herstellung der Ausbildungsreife mithelfen.“ Förderrechtlich betrachtet handelt es sich hier um eine intensivere Form der Berufsorientierung nach SGB III.

Bildungspolitisch betrachtet, ist mit der Berufseinstiegsbegleitung ein neues Instrument zur Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen eingeführt worden, das eine Ergänzung anderer Programme zur Unterstützung der Übergänge darstellt. Ihr Spezifikum besteht darin, dass Jugendliche erstmalig über einen längeren, im biographischen Verlauf zentralen Lebensabschnitt hinweg *individuell* und systematisch begleitet und unterstützt werden sollen.

Zielgruppe für dieses Förderprogramm sind leistungsschwächere Jugendliche allgemeinbildender Schulen, die einen Haupt- oder einen Förderschulabschluss anstreben und voraussichtlich Schwierigkeiten haben, diesen tatsächlich zu bekommen und bei denen davon ausgegangen wird, dass auch die Integration in Ausbildung nach Beendigung der Schule mit Schwierigkeiten verbunden sein wird.<sup>50</sup>

<sup>50</sup> Vgl. Bundesagentur für Arbeit (BA) 2008, S. 4.

Damit werden zwei Gruppen von Jugendlichen angesprochen, die zwei ganz unterschiedliche Schulabschlüsse anstreben. Jugendliche, die einen Hauptschulabschluss anstreben, können diesen in sehr unterschiedlichen Schulformen ablegen. Aufgrund der landeshoheitlich geregelten und damit unterschiedlichen Schulstrukturen im allgemeinbildenden Schulsystem kann ein Hauptschulabschluss sowohl an Hauptschulen als auch an anderen Schulen abgelegt werden, die in ihrer Gesamtheit sowohl den Haupt- als auch andere Schulabschlüsse wie zum Beispiel den Realschulabschluss anbieten (z.B. Gesamtschulen, Werkrealschulen oder andere Schulformen). Dagegen können Jugendliche an Förderschulen nur einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Schulabschluss erreichen, nicht jedoch den Hauptschulabschluss selbst.

Wie die wissenschaftliche Begleitung der Berufseinstiegsbegleitung feststellt (IAW et al. 2010), macht Beziehungsarbeit einen großen Teil der Tätigkeit der Berufseinstiegsbegleiter aus, während die inhaltliche Tätigkeit eher auf berufliche Inhalte und Praxisinhalte sowie auf die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz gerichtet ist, dagegen weniger auf die Verbesserung der schulischen Leistungen.

### 3.3.1 Fazit

Auch bei dem Programm „Berufseinstiegsbegleitung“ geht es um Bildung allenfalls in einem sehr formalen Sinne. Im Mittelpunkt steht auch hier der Übergang in Ausbildung und die Vermittlung der hierfür erforderlichen Voraussetzungen.

## 3.4 Programm BIWAQ

Mit dem ESF-Bundesprogramm BIWAQ (Soziale Stadt – Bildung, Wirtschaft, Arbeit im Quartier), das sich als ergänzendes arbeitsmarktpolitisches Instrument zu dem Programm Soziale Stadt versteht<sup>51</sup>, fördert das Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (BMVBS) in den Programmgebieten des Städtebauförderungsprogramms „Soziale Stadt“ Projekte, deren Ziel es ist, die Qualifikation und soziale Situation der Bewohnerinnen und Bewohner und damit auch die Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern.

Auch wenn in der programmatischen Beschreibung des Programms Bildung als *ein* Handlungsfeld genannt wird, geht es hier doch vor allem um Beschäftigung, soziale Integration und Teilhabe der Bewohner aus Gebieten des Programms „Soziale Stadt“. Ähnlich wie das Programm „Perspektive Berufsabschluss“ des BMBF handelt es sich hier um ein Strukturverbesserungsprogramm, Bildung spielt hier nur eine nebensächliche Rolle und auch nur im Hinblick auf den Erwerb beruflich verwertbarer Qualifikationen.

### 3.4.1 Fazit

Da bei dem Programm BIWAQ Bildung nur eine nebensächliche Rolle spielt und, wenn überhaupt, nur als Erwerb beruflich relevanter Qualifikationen eine Rolle spielt, scheint es mir sinnvoll, das BIWAQ-Programm im Rahmen eines Bildungsmonitors nicht in den Blick zu nehmen.

<sup>51</sup> Es baut auf den Erfahrungen des von 2006 bis 2008 durchgeführten ESF-Sonderprogramms „Beschäftigung, Bildung und Teilhabe vor Ort“ auf.

## 4. Kriterien zur Analyse und Bewertung bildungspolitischer Entscheidungen und ausgewählter Förderprogramme

Wie im Fazit von Kapitel 2 bereits bemerkt, können zentrale Bestimmungen des SGB VIII Anknüpfungspunkte für die Analyse und Bewertung aktueller bildungspolitischer Entwicklungen und von Förderprogrammen sein. Dem SGB VIII zufolge<sup>52</sup> hat jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (§1, Abs. 1). Jugendhilfe soll zur Verwirklichung dieses Rechts insbesondere junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen (§1, Abs. 3,1) und positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen (§1, Abs. 3,4). Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern (§13, Abs. 1). Dazu können auch geeignete sozialpädagogisch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen gehören, die ihren Fähigkeiten und ihrem Entwicklungsstand Rechnung tragen (§13, Abs. 2).

Mit diesen Bestimmungen des SGB VIII sind zentrale Kriterien formuliert, anhand derer Bildungsangebote und Bildungsprozesse im Rahmen von Jugendsozialarbeit analysiert und bewertet werden können. Nimmt man die ebenfalls bereits in Kapitel 2 skizzierten Kriterien hinzu, hat man ein tragfähiges Analyseraster zur Hand.

Zusammengefasst können die im Folgenden formulierten Fragen als wesentliche Kriterien zur Analyse und Bewertung der für die Jugendsozialarbeit wichtigsten bildungspolitischen Entwicklungen und Förderprogramme angesehen werden:

- Tragen bildungspolitische Entscheidungen des Bundes und der Länder zum Abbau der sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems bei oder nicht?
- Geht es bei bildungspolitischen Entscheidungen und bei der Implementierung von Förderprogrammen um die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und den Abbau von Bildungsarmut oder sind diese lediglich auf sogenannte Chancengerechtigkeit hin orientiert?
- Geht es bei der Förderung Jugendlicher darum sie zu befähigen, ihr persönliches Potential zu entfalten und weiterzuentwickeln oder geht es vor allem um Anpassung an die Arbeitswelt?
- Ist bei der Förderung Subjektbezug intendiert (und realisiert)? Welche Partizipationsmöglichkeiten der Jugendlichen sind vorgesehen?
- Wie sind die Zugänge zu Fördermaßnahmen und -angeboten? Sind die Fördermaßnahmen für die betreffenden Jugendlichen gut zugänglich? Sind die Rahmenbedingungen so gestaltet, dass die intendierten Ziele auch zu erreichen sind?
- Welche (bildungs)politische Zielsetzung und welches Menschenbild liegen dem jeweiligen Förderprogramm zugrunde (ideologiekritischer Aspekt)?

Für die Jugendsozialarbeit bedeutet ein solcher Blick auf bildungspolitische Entscheidungen und Förderprogramme auch eine neue Positionsbestimmung. Es bedeutet, sich nicht auf bloße Kompensation im Rahmen arbeitsweltbezogener Jugendsozialarbeit zu beschränken, sondern Akteur im Rahmen regionaler Übergangs- und Bildungsstrukturen zu werden. Diese müssen darauf ausgerichtet sein, Bildungsprozesse im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen so zu organisieren, dass durch sie vorhandene soziale Unterschiede nicht verstärkt, sondern abgebaut werden. Die bloße Fokussierung auf kompensatorische Hilfen (nachholende oder begleitende Berufsausbildung, Beratung) und ein nur ergänzender Bezug auf zur Erwerbsarbeit führende Bildungssequenzen würden einem weiter gefassten Bildungsanspruch nicht gerecht.

<sup>52</sup> Vgl. SGB VIII – Kinder und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes vom 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Dezember 2006 (BGBl. I S. 3134), das durch Artikel 2 des Gesetzes vom 22. Dezember 2011 (BGBl. I S. 2975) geändert worden ist.

## 5. Folgerungen für bildungspolitische Entscheidungen und künftige Förderprogramme

Im Zusammenhang mit der Diskussion verschiedener Auffassungen von Bildung im Kapitel 2 wurden bereits implizit und explizit Folgerungen für die Bildungspolitik und die Konzipierung von Förderprogrammen formuliert. Im Folgenden werden die wichtigsten Folgerungen, auch unter Bezug auf weitere Quellen, noch einmal zusammengefasst.

Allerdings kann es nicht Aufgabe der vorliegenden Expertise sein, für einzelne bildungspolitische Weichenstellungen und für jedes einzelne Förderprogramm entsprechende Vorschläge zu entwickeln. Dies würde ihren Rahmen sprengen. Hinzu kommt, dass jedes Förderprogramm seine eigene Zielsetzung hat und jeweils spezifische Zielgruppen im Auge hat, so dass es darauf ankommt, jedes Förderprogramm zunächst innerhalb seiner eigenen Logik zu analysieren. Gleichwohl lassen sich einige verallgemeinerbare Kriterien als Anforderungen an die Bildungspolitik und an Förderprogramme zur Unterstützung Jugendlicher beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Erwerbstätigkeit formulieren. Diese werden im Folgenden kurz skizziert.<sup>53</sup>

- *Förderung von Bildungsgerechtigkeit*

In jeder Lebensphase kann es bei Entscheidungen über den weiteren Bildungsverlauf zu selektiven Chancenzuweisungen kommen, die nicht durch die Leistung gerechtfertigt sind. Dies erfordert vor allem eine Stärkung der institutionellen Durchlässigkeiten, die Ermöglichung unterschiedlicher Wege des Wiedereinstiegs und die Gestaltung von Bildungsgängen nach dem Prinzip „kein Abschluss ohne Anschluss“.<sup>54</sup>

Bildungsgerechtigkeit für die Kinder und Jugendlichen der Risikogruppe kann nur in Verbindung mit einer hohen Leistungsorientierung erreicht werden. Leistung und nicht Herkunft soll über soziale Chancen entscheiden. Dazu braucht es die Unterstützung durch ein leistungs- und lernfreundliches Klima innerhalb und außerhalb der Schule, das den Kindern und Jugendlichen keine falsche Nachricht entgegenbringt, sondern sie an konsistenten Leistungsanforderungen die Erfahrung ihrer Selbstwirksamkeit machen lässt.

- *Gestaltung durchlässiger Bildungswege mit flexiblen Übergängen*

Notwendig sind zudem mehr motivierend gestaltete Lern- und Bildungszeiten verbunden mit besserer und flexibler Nutzung der schulisch vorhandenen Zeit. Für die Kinder und Jugendlichen der Risikogruppe muss durch Ausweitung des Ganztagsangebots, durch Angebote an Wochenenden oder in den Ferien zusätzlich mehr Lebenszeit für das formelle Lernen genutzt werden.

Ausbau eines mittleren Abschlusses nach dem 10. Schuljahr als angestrebte Grundqualifikation für alle. Dieser Abschluss sollte mit unterschiedlichen Profilen ausgestattet und auf verschiedenen Wegen auch im 11. und 12. Schuljahr nachgeholt werden können. Um aussagekräftige Abschlussprofile zu entwickeln, müssen Basiskompetenzen definiert werden, die als „Bringschuld“ staatlicher Schulsysteme gegenüber keiner Gruppe von Jugendlichen verfehlt werden dürfen.

<sup>53</sup> Die hier formulierten Kriterien lehnen sich an Überlegungen einer im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung verfassten Studie (2008), an Überlegungen von Andreas Walther (2006) sowie an unsere eigenen Empfehlungen in einer für die AWO verfassten Expertise (Christe/Reisch/Wende 2009) an.

<sup>54</sup> Siehe dazu auch Bertelsmann Stiftung 2009.

Flexiblere Handhabung der Schulformfragen vor Ort, die sich in Richtung einer größeren Integration der bestehenden Schulformen bewegen sollten. Hauptschulen sollten auslaufen und durch inklusivere Schulformen ersetzt werden. Dazu sind pragmatische Lösungen und die Akzeptanz im regionalen und lokalen Umfeld erforderlich. Die zur Verringerung der Risikogruppe erforderlichen qualitativen Veränderungen der Lern- und Lehrkulturen lassen sich in Verbindung mit derartigen flächendeckenden Schulstrukturreformen deutlich beschleunigen.

- *Förderprogramm zur Entwicklung lokaler Verantwortungsgemeinschaften*

Um der Förderung von Schülerinnen und Schülern in riskanten Lebenslagen den nötigen Rückhalt zu verleihen, könnte ein zusätzliches Förderprogramm des Bundes und der Länder für die Entwicklung lokaler und regionaler Verantwortungsgemeinschaften für Kindheit und Jugend sinnvoll sein.<sup>55</sup> Die bisherigen Förderprogramme, auch wenn sie zum Teil bereits in diese Richtung gehen<sup>56</sup>, reichen hierzu nicht aus.

- *Keine Sonderwege für benachteiligte Jugendliche*

Bei allen Förderprogrammen ist immer auch die Frage zu stellen, ob sie in ihrer Wirkung dazu angelegt sind, die Selektionsprinzipien und Segmentationsmuster des deutschen Bildungssystems zu erhalten bzw. zu verschärfen oder ob sie zum Abbau von Segmentierung und Ausgrenzung beitragen können. Dies ist gewissermaßen die Folie, auf der die bildungspolitischen Entscheidungen und die Förderprogramme zu analysieren sind.<sup>57</sup> Zu vermeiden sind die Schaffung von Sonderwegen und Parallelsystemen für Benachteiligte und potenziell Ausgegrenzte, soweit diese Sonderwege die Selektivität und die damit verbundenen Prozesse fortführen.<sup>58</sup>

- *Einbezug der Jugendlichen in die Gestaltung von Fördermaßnahmen*

In der Regel sind die Jugendlichen selbst nicht in die Gestaltung der für sie konzipierten Fördermaßnahmen einbezogen und zumeist haben sie auch keine Wahlmöglichkeiten.<sup>59</sup> „Die Einschränkung der Wahlmöglichkeiten fängt bereits am Ende der Haupt- oder Realschule an und bezieht sich nicht nur auf den Mangel an Ausbildungsstellen, sondern auch auf das normalisierende Übergangsmonopol des dualen Ausbildungssystems“ (Walther 2006, S. 41). Ausbildungsabbrüche als Folge der Akzeptanz von Ausbildungsplätzen dritter oder vierter Wahl, mit denen man sich nicht identifizieren kann, können ein Indiz dafür sein, „dass sich

<sup>55</sup> Siehe dazu auch Weinheimer Initiative 2007 sowie Kruse & Expertengruppe 2010.

<sup>56</sup> Siehe dazu z.B. das Modellprogramm des BMFSFJ JUGEND STÄRKEN: Aktiv in der Region, das dazu dienen soll, Angebotslücken vor Ort zu schließen und eine Verantwortungsgemeinschaft unter Federführung des Jugendamtes zu begründen.

<sup>57</sup> Dazu ausführlicher und mit konkreten Vorschlägen versehen vgl. Christe/Reisch/Wende 2009, S. 90ff.

<sup>58</sup> Vgl. Solga 2005, S. 306.

<sup>59</sup> Anknüpfungspunkt hierzu bietet z.B. die Tatsache, dass Jugendliche sich im Allgemeinen recht positiv über das Übergangssystem und dessen fachlichen und persönlichen Nutzen sowie seinen Nutzen für ihren weiteren beruflichen Werdegang äußern. Diesen überraschenden Befund erklärt die BIBB-Übergangsstudie damit, dass sich die Jugendlichen dabei mit jenen Jugendlichen vergleichen, die die Wartezeit nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule nicht im Übergangssystem verbringen und feststellen, dass das Übergangssystem ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz nicht schmälert, sondern eher erhöht (Beicht et al. 2008, S. 307).



systemische Integrationsmechanismen durchsetzen, auch wenn sie subjektiv nicht gedeckt sind. Der Abbruch ist das Einklagen sozialer Integration, die subjektiven Sinn einschließt“ (ebd.).

Dieses Gefühl setzt sich bei der Berufsberatung und der Arbeitsvermittlung<sup>60</sup> und weiter dann in den Berufsvorbereitenden Maßnahmen fort. „Das Gefühl, lediglich ein Bearbeitungsfall zu sein, führt vor allem bei jungen Männern dazu, dass die eigene Identität zu schützen subjektiv wichtiger ist als eine strategisch-kooperative Haltung. (...) Die Anforderung, erst mal ‚fit für Arbeit und Ausbildung‘ gemacht werden zu müssen, bevor man subjektiv bedeutsame Entscheidungen treffen kann, wirkt sich dann auch auf die bzw. in den Berufsvorbereitungsmaßnahmen aus“ (ebd.).<sup>61</sup>

Es gibt jedoch keinen vernünftigen Grund, Fördermaßnahmen über die Köpfe der Jugendlichen hinweg zu konzipieren und ihre subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen nicht ernst zu nehmen und Jugendliche nicht in den Prozess der Vermittlung zwischen individuellen Bedürfnissen und kollektiven Notwendigkeiten einzubeziehen.<sup>62</sup>

Aus meiner Sicht ist es notwendig, „Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Übergang vollständige soziale und Teilhaberechte zuzuerkennen, anstatt sie auf ein ungewisses Später zu verschieben. Dies setzt den gleichberechtigten Einbezug der Einzelnen in die Definition von Zumutbarkeiten, Rechten und Pflichten und die Balance von Fördern und Fordern im individuellen Fall voraus“ (Walther 2006, S.42). Konkreter gefasst bedeutet dies: Wahlmöglichkeiten auch im Bildungssystem; Verzicht auf den Zwang, erst Defizite kompensieren zu müssen, bevor man eine subjektiv sinnvolle Berufswahlentscheidung treffen kann; Unterstützung, damit Anforderungen bewältigbar werden und die Betroffenen wissen, wofür sie sich anstrengen müssen; Spielräume zum Ausprobieren; ergebnisoffene Beratungs- und Orientierungsprozesse; Aufgliederung von Ausbildung in kleine Teilschritte; persönliche Anerkennung und Vertrauen; Fördern und Fordern im pädagogischen und nicht im sozialpolitischen Sinne (Walther 2006, S. 42ff.).

<sup>60</sup> Siehe dazu auch die Befunde eines von infas durchgeführten Forschungsprojekts, an dem auch das IAJ beteiligt war und bei dem „Dienstleistungsprozesse am Arbeitsmarkt (DPA)“ untersucht worden sind. Dabei wurde u.a. auch der Frage nachgegangen, wie sich typische Interaktionsprozesse zwischen Beratern und jugendlichen Kunden gestalten und wie der Prozess der Zielfindung in den Beratungsgesprächen verläuft; vgl. infas 2010, S. 278ff.

<sup>61</sup> Vgl. dazu auch schon Willis 1979 und Liebel 1984.

<sup>62</sup> Vgl. dazu Walther 2006, S. 41.

## 6. Eckpunkte eines Bildungsmonitors für die Jugendsozialarbeit

Zielsetzung des Bildungsmonitorings<sup>63</sup> für die Jugendsozialarbeit ist es, aktuelle Entwicklungen und Aktivitäten im Bereich allgemeiner und beruflicher Bildung und ihre Rahmenbedingungen kontinuierlich zu beobachten. In den Blick genommen werden sollen dabei insbesondere die vielfältigen und umfangreichen Aktivitäten der Bundes- und Landesministerien sowie übergreifender Bildungsinstitutionen wie Kultusministerkonferenz (KMK), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bildungsorganisationen der Tarifpartner und andere mehr. Außerdem sollen länderspezifische und europäische Entwicklungen in der Bildungspolitik sowie einschlägige Forschungsergebnisse und bildungspolitische Studien berücksichtigt werden. Der in Form eines Newsletters erscheinende Bildungsmonitor soll außerdem über die Ergebnisse laufender und auch bereits abgeschlossener neuerer bildungspolitischer Studien, Untersuchungen, Entwicklungen und Programme informieren. Zudem soll der Bildungsmonitor einen Zahlenspiegel zu interessanten bildungspolitischen Daten beinhalten sowie auf aktuelle Stellungnahmen aus Politik und Verbänden zur Bildungspolitik hinweisen.

Zusammengefasst hat der Bildungsmonitor den Charakter eines strukturierten Überblicks über aktuelle bildungspolitisch relevante Entwicklungen. Er soll dazu beitragen, den Dialog zum Schlüsselthema *Bildung* zwischen allen Interessierten aus Politik, Jugendsozialarbeit, Wirtschaft und Wissenschaft, denen an einer Verbesserung der Situation benachteiligter Kinder und Jugendlicher gelegen ist, zu intensivieren. Der Bildungsmonitor sollte sparsam mit eigenen Schlussfolgerungen und Bewertungen sein, diese sollen die Leserinnen und Leser selbst aus den präsentierten Befunden ziehen.

Im Folgenden sind einige Eckpunkte – relevante Institutionen, zu berücksichtigende Informationsdienste, Inhalte und Methoden, Struktur – zusammengestellt, die ein Bildungsmonitor für die Jugendsozialarbeit enthalten sollte.

### 6.1 Aufbau des Bildungsmonitors

Vorgeschlagen wird, den Bildungsmonitor wie folgt zu gliedern:

1. Bildungsberichterstattung und Bildungsmonitor
2. Neuere bildungspolitische Entwicklungen in Bund und Bundesländern
3. Ergebnisse neuerer bildungspolitischer Studien
4. Laufende bildungspolitische Studien
5. Neue Programme des Bundes und der Länder
6. Zahlenspiegel
7. Aktuelle Stellungnahmen aus Politik und Verbänden

Diese Struktur sollte bei jeder Ausgabe beibehalten werden, auch wenn die jeweiligen Inhalte variieren.

### 6.2 Im Rahmen des Bildungsmonitorings zu berücksichtigende Institutionen

Im folgenden Überblick werden diejenigen Institutionen aufgeführt, deren Aktivitäten (Erlasse, Einführung von Förderprogrammen, bildungspolitische Entscheidungen und Weichenstellungen, Stellungnahmen etc.) im Rahmen des Bildungsmonitors berücksichtigt werden sollten. Hierzu gehören neben verschiedenen Bundesministerien die bildungspolitisch relevanten Ministerien der Bundesländer, einschlägige Forschungsinstitute und bildungspolitisch relevante Organisationen. Der Überblick beansprucht nicht, vollständig zu sein.

<sup>63</sup> Mit dem Begriff *Bildungsmonitoring* wird der Prozess, mit dem Begriff *Bildungsmonitor* das Ergebnis dieses Prozesses bezeichnet.



In den Blick genommen sollen die entsprechenden Aktivitäten der folgenden Institutionen:

- **Bundesministerien und Landesministerien**

1. BMFSFJ
2. BMBF
3. BMAS
4. BMVBS
5. Einschlägige Ministerien der einzelnen Bundesländer

- **Forschungsinstitute**

1. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
2. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
3. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
4. Wissenschaftszentrum Berlin (WZB)
5. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI)
6. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)
7. Institut der deutschen Wirtschaft (IW)
8. ...

- **Bildungspolitisch relevante Organisationen**

1. Kultusministerkonferenz (KMK)
2. OECD
3. CEDEFOP
4. BDA
5. DIHK
6. Zentralverband des deutschen Handwerks

7. DGB

8. GEW

9. Universitäten mit Schwerpunkt „Benachteiligtenförderung“

10. Stiftungen (Hans-Böckler-Stiftung; Friedrich Ebert-Stiftung; Heinrich Böll-Stiftung; etc.)

11. Bertelsmann Stiftung

12. ...

### 6.3 Zu berücksichtigende Info-Dienste und bestehende Bildungsmonitore

Da es bereits zahlreiche Informationsdienste und Newsletter von Trägern der Jugendsozialarbeit, aber auch anderer Institutionen wie z.B. regelmäßig erscheinende Newsletter des BMBF und des BMFSFJ sowie anderer Institutionen gibt, die bildungspolitisch relevante Informationen enthalten, wird der Bildungsmonitor darauf zurückgreifen. Im Folgenden sind einige dieser Informationsdienste exemplarisch aufgeführt.

1. bildungsklick.de

2. News Jugendsozialarbeit

3. Jugendsozialarbeit News

4. BAG EJSA Newsletter

5. DEMOS Newsletter (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung)

6. Deutscher Bildungsserver

7. Nationale Bildungsberichte und Bildungsberichte der Länder und Kommunen

8. Nationales Bildungspanel

9. Diverse Monitorings (KMK<sup>64</sup>, Bildungsmonitor Neue Soziale Marktwirtschaft etc.)
10. Berufsbildungsbericht und Datenreport des BIBB
11. Integrierte Bildungsberichterstattung
12. Newsletter des BMBF und des BMFSJ
13. ...

## 6.4 Inhalte

Im Folgenden sind diejenigen Bereiche aufgeführt, die hauptsächlich Gegenstand des Bildungsmonitors sind. In den genannten Bereichen sollen jene bildungspolitischen Entwicklungen berücksichtigt werden, die für die Jugendsozialarbeit von Bedeutung sein können. Im Einzelnen sind dies vor allem die folgenden Inhaltsbereiche:

1. Allgemeinbildende Schule
2. Berufsausbildung einschließlich Berufsschule
3. Migration und Integration
4. Lehrerbildung
5. Entwicklung im Übergangssystem
6. Förderprogramme (Ziele, Umsetzung, Wirkungen)
7. Kommunales Übergangsmanagement
8. ...

## 6.5 Methoden

Im Folgenden wird kurz beschrieben, wie das Bildungsmonitoring methodisch angelegt sein soll. Im Wesentlichen wird es darum gehen, bildungspolitisch relevante Quellen (s.o.) systematisch auszuwerten und die Ergebnisse entsprechend anschaulich und gut verständlich aufzubereiten. Im Einzelnen wird die methodische Vorgehensweise wie folgt aussehen:

1. Auswertung von Gesetzgebung, Kabinettsbeschlüssen, Erlassen, Förderprogrammen und -richtlinien, etc.
2. Auswertung von Expertisen, Gutachten und Forschungsberichten (z.B. Expertisen zum Übergangssystem; Evaluationsberichte zu Förderprogrammen des Bundes und der Länder; Untersuchungen und Publikationen des IAB und des BIBB etc.)
3. Auswertung diverser Newsletter
4. Auswertung von Stellungnahmen bildungspolitisch relevanter Organisationen
5. Auswertung von Bildungsstatistiken (Statistisches Bundesamt; Länderstatistiken; BIBB-Datenreport; BIBB-Forschungsdatenbank etc.)
6. Auswertung weiterer Quellen

<sup>64</sup> Vgl. KMK 2006.

## Literatur

- AGJ (Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe) (Hrsg.). (2006). Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin, Leipzig.
- Allmendinger, J./Leibfried, S. (2003): Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B21-22/2003.
- Anger, C./Plünnecke, A./Seyda, S. (2007). Bildungsarmut – Auswirkungen, Ursachen, Maßnahmen. Aus Politik und Zeitgeschichte, 28, 39-45.
- Arbeitsstab Forum Bildung (2002) (Hg.): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung II. Bonn.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Gütersloh.
- AWO-Sozialbericht (2006): Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung. Essen.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsausbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.
- Becker, R./Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie (S. 35-59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.) (2006): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J.G. (Hg.) (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld (BIBB-Übergangsstudie).
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2009): „Berufsausbildung 2015“ – Ein Leitbild. Wissenschaftliche Begleitung Dieter Euler & Eckart Severing, ohne Ort.
- BIBB (2004): Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen. BIBB-Autorenteam. Bonn.
- Biersack, W./Kettner, A./Schreyer, F. (2007): Fachkräftebedarf: Engpässe, aber noch kein allgemeiner Ingenieurmangel. IAB-Kurzbericht, 16/2007, Nürnberg.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2009): Berufsbildungsbericht 2009. Bonn/Berlin.
- Böhnisch, L. (2002): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen, S. 199-213.
- Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1993): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim und München.
- Bosch, G./Heinecker, P./Kistler, E./Wagner, A. (2003): Aktueller und künftiger Fachkräftemangel und Fachkräftebedarf. Eine Analyse für die Bundesrepublik Deutschland und das Land Berlin. Bd. 57 der Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen. Berlin.
- Bundesagentur für Arbeit (2008), HEGA 12/08 – 10 – Geschäftsanweisung zu § 421s SGB III – Berufseinstiegsbegleitung, Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg, 9. Dezember 2008.
- Christe, G. (2004): Zu den Auswirkungen der demographischen Entwicklung auf die Jugendsozialarbeit. Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit. Oldenburg/Bonn.
- Christe, G. (2006): Zu einigen Auswirkungen der demographischen Entwicklung. Vortrag bei der Tagung des Deutschen Forums Jugendsozialarbeit „Benachteiligtenförderung – Eine Chance für Unternehmen?“ Vortrag beim Forum Jugendsozialarbeit am 7. Dezember 2006 in Frankfurt am Main.
- Christe, G. (2008): Integration benachteiligter Jugendlicher – aber wie? In: Frankfurter Hefte/Neue Gesellschaft, H. 9/2008, 55. Jg., 47-51.

- Christe, G. (2009): Der Übergang Schule – Beruf: Arbeitsmarkt und Dropout-Risiko bei Jugendlichen. In: Ricking, H./Schulze, G./Wittrock, M. (Hg.): Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention. Paderborn, S. 74–94.
- Christe, G. (2010): Mechanismen der Ausgrenzung von Jugendlichen im Bildungssystem. In: Ricking, H./Schulze, G. (Hg.): Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 41–52.
- Christe, G. (2011): Notwendig, aber reformbedürftig! Die vorberufliche Bildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung (WISO-Diskurs). Bonn, Mai 2011.
- Christe, G./Reisch, R./Wende, L. (2009): Zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bei der Integration benachteiligter Jugendlicher. Expertise. Hrsg. AWO-Bundesverband, Berlin.
- Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinski, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg.
- Deinet, U. (2002): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen.
- Demmer-Diekmann, I. (2007): Bildungsarmut durch Selektion – Bildungsreichtum durch Integration. In: Oberwien/Prenzel 2007, S. 191–202.
- Ditton, H. (2006): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker/Lauterbach 2006, S. 251–279.
- Fend, H. (2008): Schwerer Weg nach oben. Das Elternhaus entscheidet über den Bildungserfolg – unabhängig von der Schulform. In: Die Zeit Nr. 2 vom 3. Januar 2008.
- Fülbier, P. (2003): Jugendsozialarbeit. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 2: Expertisen. München, S. 269–301.
- Gaag, R. (2004): Differenzierte Wege zum Berufsabschluss oder Sackgassen? Qualifizierungsbausteine, Einstiegsqualifizierung und neue Berufe. In: Jugend Beruf Gesellschaft, H. 4/2007, S. 223–226.
- Geißler, R. (2004). Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24. Jg., H. 4, 2004, S. 362–380.
- Georg, W. (Hg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz.
- Heinrich-Böll-Stiftung (2008) (Hg.): Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf – Damit Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird. Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin.
- infas Institut für angewandte Sozialforschung GmbH (Hg.) (2010): Dienstleistungsprozesse am Arbeitsmarkt. Abschlussbericht Mai 2010. Bonn.
- Kistler, E. (2004): Demographischer Wandel und Arbeitsmarkt – Die Debatte muss ehrlicher werden. In: WSI-Mitteilungen, Heft 2, S. 71–77.
- Klemm, K. (2007): Ethnische und soziale Herkunft: entscheidend für den Schulerfolg. Reformbedarf des Bildungssystems. In: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Gesprächskreis Migration und Integration. Dokumentation im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn, Juli 2007, S. 8–17.
- Klemm, K. (2009): ‚Risikoschüler‘ – Jugendliche auf dem Abstellgleis? In: Helsper, W./Hillbrandt, C./Schwarz, T. (Hg.): Schule und Bildung im Wandel. Wiesbaden, S. 317–327.
- Klemm, K. (2010): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Bertelsmann: Gütersloh.

- Klemm, K. (2011): Drei Jahre nach dem Bildungsgipfel – eine Bilanz. Die Umsetzung der Ziele des Dresdner Bildungsgipfels vom 22. Oktober 2008. Hrsg. Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand, Abteilung Bildungspolitik und Bildungsarbeit. Berlin Oktober 2011.
- Kloas, P.-W./Kramer, B. (2004): Qualifizierungsbausteine im Handwerk – Eine Chance für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. In: Jugend Beruf Gesellschaft, H. 4/2007, S. 233–237.
- KMK (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Berlin.
- KMK (2010): Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Bonn.
- Kruse, W. & Expertengruppe (2010): Jugend. Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe. Stuttgart.
- Lauterbach, W./Becker, R. (2006): Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand – abschließende Gedanken. In: Becker/Lauterbach 2006, S. 429–445.
- Liebel, M. (1984): Schule und Schülerleben. In: Baethge, M./Nevermann, K. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 5; Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart, S. 373–392.
- Mack, W. (1999): Bildung und Bewältigung. Vorarbeiten zu einer Pädagogik der Jugend Schule. Weinheim.
- Meier, J./Gentner, C./Bojanowski, A. (Hg.) (2011): Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik. Münster.
- Munoz, V. (2007): Presseerklärung von 2006. In: Overwien/Prenzel 2007: Dokumente ([www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)), 13.
- OECD (2007): PISA 2006. Science Competence for Tomorrow's World Analysis. Paris.
- OECD (2008): Education at a Glance 2008. OECD <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>.
- Oehme, A. /Schröder, W. (2009): Bildung für den Übergang: Sozialpädagogische Anforderungen an Jugendsozialarbeit. In: DREIZEHN, Heft 3, S. 20–23.
- Oevermann, U. (1969): Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse. In: Roth 1969, S. 297–356.
- Overwien, B./Prenzel, A. (Hg.) (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen/Farmington Hills.
- Rademacker, H. (2004): Ganztagsangebote und Jugendhilfe. Neue Chancen für die Entwicklung öffentlicher Bildung in sozialer Verantwortung. In: Die Deutsche Schule (96. Jg.) H. 2/2004, S. 170–183.
- Rauschenbach, T. (2004): Warum Jugendliche an Schule scheitern. Plädoyer für ein anderes Bildungsverständnis. Gekürzte Fassung des Eröffnungsvortrages bei der Fachtagung „Förderung schulmüder und schulverweigernder Jugendlicher“ am 24.09.2004 in Halle.
- Rauschenbach, T. et al. (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Hrsg. BMBF, Berlin.
- Rawls, J. (1975). Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main.
- Rolff, H.-G. (1967): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg.
- Rosner, R. (2009): Kommunale Bildungslandschaften – Mehr Chancen für benachteiligte junge Menschen? In: DREIZEHN, Heft 3, S. 38–41.
- Roth, H. (Hg.) (1969): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4. Stuttgart.
- Scherr, A. (2003): Jugendarbeit als Subjektbildung. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen, S. 87–102.

- Schier, F./Reitz, B. (2004): Qualifizierungsbausteine: neue Bildungswege – neue Lernorte. In: Jugend Beruf Gesellschaft, H. 4/2007, S. 238–244.
- Schöning, W./Farhauer, O. (2004): Bildungsförderung, Verteilungspolitik und soziale Durchlässigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 28/2004, S. 17–23.
- Sen, A. (2000). Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München.
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen.
- Solga, H./Dombrowski, R. (2009). Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Hrsg. Hans Böckler Stiftung. Düsseldorf.
- Troltsch, K. (2006): 1,6 Millionen Jugendliche im Abseits? Strukturelle Ausbildungslosigkeit in Deutschland. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 3/2006.
- Uhlig, J./Solga, H./Schupp, J. (2009). Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen Underachievement und Persönlichkeitsstruktur? WZB Discussion Paper SP I 2009–503. Berlin.
- Vester, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg 2006, S. 13–54.
- Walther, A. (2006): Schwierige Übergänge. Die biografische Perspektive junger Frauen und Männer. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland. Bonn, S. 37–46.
- Weinheimer Initiative (2007): Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung. Weinheim.
- Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand: Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main.

## Autor

Gerhard Christe, Jg. 1946, Prof. Dr. phil. habil., Dipl. Soziologe, ist Leiter des Instituts für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) Oldenburg und Professor an der Universität Hamburg. Mitglied in verschiedenen wissenschaftlichen Vereinigungen und Fachbeiräten bei Bundesministerien. Autor u.a. zahlreicher Veröffentlichungen zur Bildungsungleichheit. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsforschung, Berufliche Bildung Benachteiligter, Übergang Schule – Beruf, Schulverweigerung, Soziale Ungleichheit, Arbeitsmarktpolitik, Evaluation.



