

Brit Richter

„Bildung ist mehr als Schule“ – außerschulische Kinder- und Jugendbildung als
Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe

-

vertiefend betrachtet im Bereich Lesekompetenzförderung

eingereicht als

DIPLOMARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fachbereich Soziale Arbeit

Rosswein, 2008

Erstprüfer: Prof. Dr. phil. Peter Schütt

Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. Matthias Pfüller

Vorgelegte Arbeit wurde verteidigt am: 07.07.2009

Bibliographische Beschreibung:

Richter, Brit:

„Bildung ist mehr als Schule“ - außerschulische Kinder- und Jugendbildung als Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe - vertiefend betrachtet im Bereich Lesekompetenzförderung.

- 2008 - 82 S.

Roßwein, Hochschule Mittweida - Roßwein, Fachbereich Soziale Arbeit, Diplomarbeit 2008

Referat:

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der aktuellen Bildungsdebatte auseinander, insbesondere mit den daraus resultierenden Fragestellungen, Forderungen und Veränderungen für das Fachgebiet Sozialpädagogik. In der Arbeit erfolgt auf Basis einer ausführlichen Literaturanalyse eine Darstellung theoretischer Grundlagen. Anschließend wendet sie sich aktuellen Tendenzen und Konzepten zu. Am Beispiel der Umsetzung der Schlüsselkompetenz Lesen, wird ein Bildungsbereich als Aufgabenfeld für Sozialpädagoginnen näher beschrieben.

I. Abkürzungsverzeichnis

Abb.	-	Abbildung
Bafög	-	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BMFSFJ	-	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, Jugend
B.R.	-	steht als Kürzel für den Autor dieser Diplomarbeit: Brit Richter
IGLU	-	Abkürzung für internationale Grundschul - Lese – Untersuchung
Kitas	-	Abkürzung für Kindertagesstätten
OECD	-	ORGANISATION FOR ECONOMIC CO - OPERATION AND DEVELOPMENT; entspricht im Deutschen: Organisation für Wirtschaft und Zusammenarbeit
PISA	-	Programme for International Student Assessment; ist eine internationale Schulleistungsuntersuchung
UNO	-	UNITED NATIONS ORGANIZATION; entspricht im Deutschen: Organisation der Vereinten Nationen
Web	-	auch www; Abkürzung für World Wide Web; entspricht im Deutschen: Weltweites Netz, umgangssprachlich auch Internet

II. Inhaltsverzeichnis

<i>I. Abkürzungsverzeichnis</i>	3
<i>II. Inhaltsverzeichnis</i>	4
1. Einführung	6
1.1 Prolog	6
1.2 Zielstellung	7
1.3 Methodik	9
1.4 Motivation	10
1.5 Aktualität	10
2. Grundlagen	12
2.1 Die historische Entwicklung von Sozialpädagogik in Abgrenzung zur Schulpädagogik und der Bildungsbegriff im Wandel der Zeiten	14
2.2 Rechtliche Grundlagen für Bildung als Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe	19
2.3 Theoretische Grundlagen	21
2.3.1 Schwierigkeiten der Theoriefindung	21
2.3.3 Systemisch - ökologische Theorien und Lebensweltorientierung	23
2.3.4 Reflexiv - handlungstheoretischen Modelle	28
2.3.5 Formelles Lernen, informelle Lernen, Kompetenzentwicklung	30
2.4 Die Änderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen im Kontext der aktuellen Bildungsdebatte	35
2.4.1 Neuer Kapitalismus und Flexibilisierung	36
2.4.2 Kontinuitäten und Diskontinuitäten familiärer Konstellationen	37
2.4.3 Entgrenzungen	38
2.4.4 Mediatisierung und Virtualisierung	39
2.4.5 Armut - Bildungs - Spiralen	40
2.4.6 Fazit	40
3. Sozialpädagogische Bildungsaufgaben in der zweiten Moderne	41
3.1 Die Leipziger Thesen 2002 und ihre Weiterentwicklung	41
3.2 Sozialpädagogische Perspektiven	44
3.3 Das deutsche "Projekt Ganztagschule"	45
3.4 Zusammenfassende Forderungen an ein System aus Bildung, Betreuung und Erziehung	46

4. Lesekompetenzförderung im Blickwinkel der Sozialen Arbeit	48
4.1 Aktualität	49
4.2 Die Aktion Lesespaß – ein Literaturprojekt für Herz, Hirn und Hand	50
4.3 Funktionen des Lesens	52
4.4 Der Erwerb von Lesekompetenzen aus theoretische Sicht sowie Beispiele praktischer Umsetzung von Angeboten der Lesekompetenzförderung	54
4.4.1 Lesesozialisation	54
4.4.2 Lesesozialisation innerhalb formeller und informeller Sozialisationsinstanzen	56
4.4.3 Kultur – Phänomen Buch	57
4.4.4 Formelle Lesesozialisationsinstanz Schule	61
4.4.5 Informelle Lesesozialisationsinstanz Familie	63
4.4.6 Familiäre Lesesozialisation unter dem Blickwinkel von Schichtzugehörigkeit	65
5. Arbeitsfelder von Sozialpädagoginnen in der Bildungslandschaft Ganztagschule	68
6. Resümee	74
<i>III. Abbildungsverzeichnis</i>	76
<i>IV. Literaturverzeichnis</i>	77
<i>V. Erklärung zur selbständigen Anfertigung der Arbeit</i>	83
<i>VI. Anhang</i>	84

1. Einführung

1.1 Prolog

"Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können."

Gro Harlem Brundtlan

Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und ihre Auswirkungen auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen führen zu einer breiten internationalen und nationalen Diskussion über die Notwendigkeit und die Umsetzung einer Neugestaltung des derzeitigen Systems vom Bildung, Betreuung und Erziehung.

„Kinder lernen das, was sie lernen - und nicht (immer) das, was sie sollen -, Kinder lernen dann, wann, und dort, wo sie wollen - und nicht (immer) dann, wann, und dort, wo ihnen etwas angeboten wird“¹.

Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen sind weitaus weniger ortsgebunden als bisher im Allgemeinen unterstellt wurde. So muss es in einem zukunftsfähigen Konzept auch darum gehen, verschiedene gesellschaftliche Lernorte miteinander zu verknüpfen um Heranwachsende auf ganz unterschiedlichen Wegen und in möglichst breiter Form zu erreichen. Es gilt ein neues Bildungsverständnis zu entwickeln und es gilt dieses neue Verständnis in der Praxis umzusetzen.

„Bildung ist mehr als Schule - Schule ist mehr als Bildung“².

Diesem neuen Bildungsverständnis liegt ein neuer Bildungsbegriff zugrunde. Dabei bezieht sich Bildung, nicht nur wie im herkömmlichen Sinne auf das Erlangen von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern wird verstanden als ein umfassender Prozess in dem auch die Bereiche Betreuung und Erziehung eingelagert sind. Es entsteht ein Trias von Bildung - Betreuung - Erziehung. Es gilt somit ein zukunftsfähiges Konzept zu schaffen, dass entsprechend den geänderten Rahmenbedingungen in der Gesellschaft, ein Aufwachsen in einem neuen Zusammenspiel von privater und öffentlicher Erziehung, von familiärer und außerfamiliärer Betreuung und von schulischer und außerschulischer Bildung ermöglicht. In diesem Kontext wird auch nach sozialpädagogischen Aktivitäten gefragt.

¹ Rauschenbach u.a. 2005, S. 13

² ebd. 2005, S. 19

Die Kinder- und Jugendhilfe muss sich mit diesem Prozess auseinander setzen, sich neu orientieren und Stellung beziehen was sie im Bereich der Bildung zu leisten vermag und leisten will.

„Für jedes Ding in der Welt gibt es einen Schlüssel, der es öffnet; und literarische Bildung ist der Schlüssel, der alles öffnet.“

Li Liweng, (1611 - 1680) chinesischer Gelehrter

*Schlüsselkompetenzen*³ heißt das neue Zauberwort der Bildungsdiskussion. Mit ihrem Erwerb sollen Menschen zu lebenslangen Lernen befähigt werden, denn nur so kann sich jeder einzelne zukünftig flexibel an ein Umfeld anpassen, das durch raschen Wandel und starke Vernetzung geprägt ist. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen. Zu den wichtigsten zählt die muttersprachliche Kompetenz - ihr inbegriffen die Lesekompetenz.

1.2 Zielstellung

Ich möchte mit dieser Diplomarbeit in die aktuelle Bildungsdebatte einsteigen und mich mit den aus ihr resultierenden Fragestellungen, Forderungen und Veränderungen für das Fachgebiet Sozialpädagogik auseinander setzen.

Die Leitfrage lautet:

- Wie, dargestellt am Beispiel der Schlüsselkompetenz Lesen⁴, kann es gelingen, Bildung als Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe praktisch umzusetzen?

Um diese zu beantworten sind folgende Fragen maßgeblich von Bedeutung:

- Ist Bildung ein primärer Aufgabenbereich der Sozialen Arbeit?
- Warum gibt es allgemein in der Gesellschaft und speziell für das Fachgebiet Sozialpädagogik eine Notwendigkeit der Neuorientierung im Bereich Bildung?
- Welche Änderungen im Bildungsverständnis resultieren daraus? Welche Stellung bezieht die Sozialpädagogik diesbezüglich und welche Folgen und Chancen resultieren für das Fachgebiet daraus?

³ siehe Kapitel 2.3.5

⁴ siehe Kapitel 4

Diese Diplomarbeit soll eine Übersicht geben:

- über Begrifflichkeiten,
- über die historische Entwicklung der Thematik Bildung als Aufgabenbereich der Sozialpädagogik,
- über die rechtlichen Grundlagen von Bildung als Aufgabenbereich der Sozialpädagogik,
- über eine mögliche theoretische Verortung,
- über Gründe welche zur aktuellen Bildungsdiskussion führen,
- über aktuelle Aussagen und Tendenzen von Organisationen, Gremien, Wissenschaftlern , ... aus dem Bereich Sozialpädagogik,
- über Möglichkeiten der praktischen Umsetzung neuer Bildungsaufgaben am Beispiel der Lesekompetenzförderung als Aufgabenfeld für Sozialpädagogik,
- über Aufgabenbereiche für Sozialpädagoginnen innerhalb des neuen Bildungsortes Ganztagschule.

Diese Diplomarbeit beansprucht nicht für sich, die gesamten Aussagen der aktuellen Bildungsdebatte darzustellen. Sie möchte zur Strukturierung des Themas beitragen, wichtige Kernaussagen und Diskussionsrichtungen darstellen sowie Ideen für eine mögliche praktische Umsetzung in einem Teilbereich der Bildungsaufgaben für Soziale Arbeit liefern. Um den Umfang einer Diplomarbeit nicht zu überschreiten werde ich folgende Einschränkungen treffen:

- Diese Diplomarbeit beschäftigt sich hauptsächlich mit Schulkindern der Grundschule und der Sekundarstufe I, daher werden Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe im Vorschulbereich nur zur Erläuterung von Zusammenhängen aufgegriffen.
- Untersuchungsunterschiede die auf eine unterschiedliche Geschlechtspräferenz zurück zu führen sind, werden vernachlässigt - ebenso Einflüsse durch Migration.
- Die Arbeit bezieht sich ausschließlich auf das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland, wobei nicht auf spezifische Besonderheiten der einzelnen Bundesländer eingegangen wird.
- Die ökonomische Frage der Bezahlbarkeit einzelner Projekte und Ideen wird vollkommen außen vor gelassen, da perspektivisch nicht absehbar ist, wie eine neue Mittelverteilung erfolgen wird.

- Ideen für eine praktische Umsetzung von Bildung als Aufgabenfeld der Sozialpädagogik, sollen ausschließlich für den Bereich der Vermittlung der Schlüsselkompetenz Lesen gegeben werden.
- Bei der Vielzahl möglicher neuer Bildungskonzepte konzentriere ich mich bei der Darstellung hauptsächlich auf das *deutsche Projekt Ganztagschule*⁵.

1.3 Methodik

Um der Zielstellung dieser Diplomarbeit gerecht zu werden, bedurfte es meinerseits einer ausführlichen Literaturrecherche. Dabei werde ich hier jedoch keinen Literaturvergleich im engeren Sinne vollziehen, sondern die unterschiedlichen Quellen nutzen um die große Bandbreite der aktuellen Bildungsdebatte im Kinder- und Jugendbereich zusammenfassend darzustellen. Die Literatúrauswahl erfolgt dabei nicht zufällig. Als Ausgangspunkt dient mir der 12. Kinder- und Jugendbericht des BMFSFJ - "Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule", zum einem aufgrund seiner zeitlichen Aktualität und zum anderen weil die Arbeiten einer großen Anzahl von Sachverständigengruppen und Wissenschaftlern darin einfließen und er somit eine zentrale Stellung in der derzeitigen Bildungsdebatte einnimmt. Die weitere Literatúrauswahl baut sich dementsprechend auf dem sehr breit gefächerten Literaturverzeichnis dieses Berichtes auf, wobei ich mich vor allem daran orientiere, ob die empfohlene Fachliteratur in enger Verbindung mit dem von mir ausgewählten theoretischen Rahmen für die Bearbeitung des Themas steht. Aufgrund der Aktualität des Inhaltes muss ich häufig auf Lektüre aus dem Internet zurückgreifen, da viele der Artikel noch nicht in Büchern abgedruckt bzw. vorhandene Bücher noch nicht einmal über die Fernleihe erhältlich sind. Ergänzt wird meine Auswahl durch Artikel aus Fachzeitschriften und durch Publikationen die ich durch Literaturhinweise von wissenschaftlichen Organisationen und Interessensvertretungen (welche sich aktuell mit der Thematik beschäftigen) gefunden habe. In dem Abschnitt wo ich die Frage nach der praktischen Umsetzung von Lesekompetenzförderung als Aufgabenfeld der Sozialen Arbeit vertiefend betrachte, greife ich zur Illustration auch auf Erfahrungen aus meiner persönlichen Praxis zurück (geprägt auch von den lebhaften Diskussionen mit Kollegen und Bekannten, welche ebenfalls im Bereich der Kinder- und Jugendbildung arbeiten).

Im Interesse einer besseren Lesbarkeit werde ich im Folgenden auf die doppelte Schreibweise (männlich/weiblich) für Berufsbezeichnungen verzichten und ausschließlich die weibliche Form wählen.

⁵ Begriffserklärung siehe Kapitel 3.3

1.4 Motivation

Meine Motivation zur Bearbeitung des vorliegenden Diplomthemas liegt hauptsächlich an meinem persönlichen Interesse an dem Aufgabenfeld der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung, - obwohl mir der Begriff nicht ganz geeignet erscheint. Ich würde lieber von einer *außerunterrichtlichen* oder *schulergänzenden* Kinder- und Jugendbildung sprechen, da meiner Meinung nach auch Projekte aus dem vorschulischen und unterrichtsbegleitenden Bereich zu den Aufgaben der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung gehören. Ebenso zählen Angebote in den neuen Ganztagschulprojekten dazu, welche bekanntlich zum überwiegenden Teil ebenfalls räumlich in der Institution Schule stattfinden, also nicht außerschulisch sondern höchstens außerunterrichtlich sind.

Bereits seit drei Jahren beschäftige ich mich auch praktisch mit dem Thema bzw. werde innerhalb der Thematik beschäftigt. Das heißt, erste Einblicke erhielt ich in den Bereich im Rahmen der Studienprojekte während des Hauptstudiums, wo ich ein unterrichtsbegleitendes und schulergänzendes Angebot mit dem Ziel der Lesekompetenzförderung mit initiierte und aufbaute. Dieses Projekt wird mittlerweile in einem Verein, in dem ich ehrenamtlich engagiert bin, erfolgreich weitergeführt. Außerdem nutze ich seit Anfang 2007 die Möglichkeit auf Honorarbasis in einem Pilotprojekt einer sächsischen Ganztageschule außerunterrichtliche Veranstaltungen durchzuführen.

Ich sehe in dem Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung ein großes Potential für zukünftige Aufgaben von Sozialpädagoginnen, d.h. auch im Hinblick auf die Entstehung neuer Arbeitsplätze. Die Tatsache, dass ich mich mit dieser Diplomarbeit dem Thema Bildung widme, liegt allerdings nicht nur an meiner persönlichen Motivation sondern auch an dessen aktueller Prägnanz. Im Folgenden möchte ich kurz darauf eingehen.

1.5 Aktualität

Nach den lange abgeklungenen Bildungsoffensiven der 60er Jahre avanciert Bildung aktuell wieder zu einem Reformprojekt höchster Dringlichkeit. Als Auslöser der innerdeutschen Diskussionen um das Thema Bildung wird im Allgemeinen der so genannte "PISA - Schock" gesehen, also die Ursachensuche nach dem schlechten Abschneiden deutscher Schüler bei den internationalen Schulleistungsuntersuchungen der OECD im Zeitraum von 2000 bis 2006. In diesem Kontext wird auch nach sozialpädagogischen Aktivitäten gefragt, - danach inwieweit Bildung ein Aufgabenbereich der Kinder- und Jugendhilfe ist. Sich daraus ergebende Chancen für die Sozialpädagogik sind evident. Aber es besteht auch die Gefahr der Verwischung von Differenzierungen und Unterschieden hinsichtlich der Aufgabenfelder von Jugendhilfe und Schule⁶.

⁶ vgl. Thiersch 2002, S. 1f.

Doch nicht nur national gibt es Diskussionen über Neustrukturierungen im Bereich von Bildung, Betreuung und Erziehung. So hat u.a. im Dezember 2002 die UNO - Generalversammlung auf Vorschlag der Teilnehmer des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg die Jahre 2005 bis 2014 zur Weltdekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung" (Education for Sustainable Development - ESD) ausgerufen. Wesentliche Erkenntnisse in Hinblick auf Umsetzung dieses ehrgeizigen Projektes wurden wie folgt formuliert: „ESD ist ein in der Entwicklung befindliches dynamisches Konzept, eine neue Vision von Bildung mit dem Ziel, Menschen aller Altersgruppen die Möglichkeit zu eröffnen, Verantwortung für die Realisierung nachhaltiger Entwicklung zu übernehmen. Grundbildung ist die Basis aller weiteren zukünftigen Bildung und damit ein unverzichtbarer Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung. Vorhandene Bildungsstrategien, -programme und -projekte müssen neu orientiert werden, damit die für nachhaltige Entwicklung benötigten Konzepte und Fähigkeiten entwickelt sowie Motivation und Verpflichtung der Akteure verstärkt werden. Bildung ist der Schlüssel für ländliche Entwicklung und ist ausschlaggebend für die wirtschaftliche, kulturelle und ökologische Lebensfähigkeit ländlicher Regionen und Kommunen. Lebenslanges Lernen - einschließlich der Erwachsenenbildung, der Bildung im Gemeinwesen, beruflicher Bildung, Hochschulbildung und Lehrerbildung - ist zentraler Bestandteil der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“⁷. In ebd. genanntem Artikel wird allerdings auch konstatiert, dass „... die Umsetzung des Konzeptes nachhaltiger Entwicklung als Leitbild der Gesellschaft - das Ziel der Bildung für nachhaltige Entwicklung einem Umbruch gleich käme der historisch durchaus auf gleicher Stufe mit der industriellen Revolution steht“⁸.

Doch bleiben wir im nationalen Bereich. Die Bundesregierung hat am 4. Juni 2003 beschlossen, dass sich der von ihr in Auftrag gegebene 12. Kinder- und Jugendbericht dem Thema "Bildung und Erziehung außerhalb der Schule" widmen soll: „Das erste Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts soll zum Jahrzehnt der Familien und ihrer Kinder werden. Hier liegt die Zukunft der Gesellschaft. Die Bundesregierung will in diesem Jahrzehnt die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen der nachfolgenden Generation verbessern. Dieses sind vor allem Reformen im Bereich Bildung, Betreuung und Erziehung. Der Ausbau der Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren, die Verbesserung der Qualität der Kindertagesbetreuung, die Unterstützung des Erziehungsauftrags der Eltern, die Gestaltung des Übergangs von Kindertageseinrichtungen zur Schule und die Angebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter sind für die Bundesregierung strategische Schlüsselfragen“⁹.

Fazit: Viele aktuelle Auseinandersetzungen um eine Neubestimmung des Bildungsverständnisses finden in einem breiten gesellschaftspolitischen Horizont statt. Die Soziale Arbeit hat begonnen sich mit dem Thema und den damit verbundenen Erwartungen und Forderungen auseinanderzusetzen.

⁷ Baaden 2003

⁸ ebd. 2003

⁹ Rauschenbach u.a. 2005, S.12

Es werden Positionspapiere entworfen, es wird an der Formulierung von Wirkungszielkatalogen gearbeitet und es wurden erste Kooperationen und Projekte in die Wege geleitet. Doch noch ist der Prozess nicht abgeschlossen. Noch ist nicht absehbar, welche Folgen er für die Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe speziell im Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung hat.

2. Grundlagen

Um in die Diskussion über ein neues Bildungsverständnis und die Beantwortung der Frage nach dessen praktischer Umsetzung einsteigen zu können, bedarf es der Klärung verschiedener Begrifflichkeiten sowie rechtlicher, historischer und methodisch - theoretischer Zusammenhänge der Thematik. Außerdem möchte ich an dieser Stelle zum allgemeinen Verständnis vorab auf einige Schlüsselworte wie Entwicklung, Lebenswelt, Bildungsort, Lernwelt, Kompetenz und Schlüsselqualifikation näher eingehen.

Der Begriff *Entwicklung* wird hier in soziologischer Betrachtungsweise gesehen. Er umspannt die Zeit von der Zeugung bzw. Geburt bis zum Tod. Biologische Reifungsprozesse gelten zwar als Voraussetzung für bestimmte Lernprozesse, aber Entwicklung ist auch im hohen Maße von gesellschaftlichen oder ökologischen Umwelteinflüssen abhängig. Ein weiterer wesentlicher Faktor ist, dass das Individuum diesen Einflüssen nicht passiv ausgeliefert ist sondern sich aktiv mit ihnen auseinandersetzt. Dadurch kommt es zu individuell verschiedenen Ausformungen der körperlichen und psychosozialen Prozesse bei den Menschen, so dass allgemeingültige Normen für bestimmte Lebensabschnitte oder eine starre Abfolge von Entwicklungsstufen als unbrauchbar abgelehnt werden¹⁰. Das *Konzept Lebenswelt*¹¹ findet sich als aktueller sozialräumlicher Ansatz in vielen wissenschaftlichen Arbeiten und in der Umsetzung in der Praxis wieder. Lebenswelt charakterisiert sich durch die Erfahrung einer konkreten vorgefundenen Wirklichkeit für den einzelnen Menschen. Diese enthält materielle und immaterielle Ressourcen und Einschränkungen, welche sich anhand der Kategorien Raum, Zeit und soziale Beziehungen ordnen lassen. Lebenswelt in diesem Sinne gliedert sich in unterschiedliche Lebensräume bzw. Lebensfelder (z.B. Familie, Arbeit), was zu einem Nebeneinander unterschiedlicher lebensweltlicher Erfahrungen führt, welche einander ergänzen aber auch blockieren können. Der Begriff *Bildungsort* beschreibt eine lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstruktur mit Bildungsauftrag. Er ist eigens als zeiträumliches Angebot geschaffen worden, und hat infolgedessen einen starken Angebotscharakter. „Im Unterschied zu Bildungsorten sind *Lernwelten* weitaus fragiler, nicht an einen geografischen Ort gebunden, sind zeit-räumlich nicht eingrenzbar, weisen einen weitaus geringeren Grad an Standardisierung auf und haben auch keinen Bildungsauftrag.

¹⁰ vgl. Kerkhoff/Pflüger 1999

¹¹ siehe auch Kapitel 2.3.3

Von ihrer Funktion her handelt es sich bei ihnen eher um institutionelle Ordnungen mit anderen Aufgaben, in denen Bildungsprozesse gewissermaßen nebenher zustande kommen. (...) In diesem Sinne werden Schule, Kindergarten und Jugendarbeit als „Bildungsorte“ bezeichnet, während im Unterschied dazu die Medien und Gleichaltrigen-Gruppen als typische „Lernwelten“ gelten können“¹². Den Begriff *Kompetenzen* definiert die Europäische Kommission¹³ als: „... Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und kontextabhängigen Einstellungen. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung benötigen. Am Ende ihrer Grund(aus)bildung sollten junge Menschen ihre Schlüsselkompetenzen so weit entwickelt haben, dass sie für ihr Erwachsenenleben gerüstet sind, und die Schlüsselkompetenzen sollten im Rahmen des lebenslangen Lernens weiterentwickelt, aufrechterhalten und aktualisiert werden“¹⁴. Die Kommission differenziert jene Kompetenzen heraus, die lebenslanges Lernen zur Entfaltung bringen soll, und zwar:

- muttersprachliche Kompetenz,
- fremdsprachliche Kompetenz,
- mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich - technische Kompetenz,
- Computerkompetenz,
- Lernkompetenz,
- interpersonelle, interkulturelle, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz,
- unternehmerische Kompetenz und
- kulturelle Kompetenz¹⁵.

Kompetenzen umschreiben demnach umfassend Persönlichkeitsmerkmale, die in lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozessen aufgebaut werden. *Schlüsselqualifikationen*¹⁶ beschreiben hingegen eher berufsbezogene und fachübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten¹⁷.

¹² Rauschenbach u.a. 2005, S. 121, Herv. i. Orig.

¹³ andere Definitionsmöglichkeiten im Kapitel 2.3.5

¹⁴ Kraft 2006, S. 6

¹⁵ vgl. ebd. 2006, S. 7ff.

¹⁶ siehe auch Kapitel 2.3.5

¹⁷ vgl. Zürcher 2007, S. 66

2.1 Die historische Entwicklung von Sozialpädagogik in Abgrenzung zur Schulpädagogik und der Bildungsbegriff im Wandel der Zeiten

Der folgende Abschnitt zeigt den Weg von der Entstehung des klassischen Bildungsbegriffes im 19. Jahrhundert bis zum neuen Bildungsbegriff des 21. Jahrhunderts. Außerdem wird die historische Entwicklung insbesondere der Sozialpädagogik sowie die Herausbildung des gegenwärtigen Verhältnisses von Schule zu Sozialpädagogik skizziert.

Der Bildungsbegriff ist der deutschen Sprache eigentümlich - nur die russische Sprache kennt noch die Unterscheidung von Bildung und Erziehung. Im Verlauf seiner Geschichte hat der Bildungsbegriff eine kaum noch überschaubare Vielzahl von Bedeutungen erlangt¹⁸. Der klassische Bildungsbegriff wurde um 1800 entwickelt. Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835) verhalf der Bildung als Grundbegriff der deutschsprachigen Pädagogik zum entscheidenden Durchbruch. Er sah den Menschen als einzigartige Individualität im Zentrum seiner Umwelt: „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeit nämlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“¹⁹. Nach Humboldt ist Bildung als Selbstbildung, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung in einem harmonischen Gleichgewicht mit der Welt zu begreifen.

Als einer der ersten Gründer der Sozialpädagogik wird Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) angesehen. Seine Grundidee war die von der Individualbestimmung des Menschen. Er war der Auffassung, dass „... jeder Einzelne von seinem Standort und mit seinen Gaben das letzte und höchste Ziel der Bildung erreichen könne, dass darin die Sicherheit des Lebens begründet sei, und dass sich hierin seine Natur - Bestimmung vollende“²⁰. Für ihn stand die allgemeine Menschenbildung an erster Stelle. Aber auch der Berufsbildung sprach er eine große Bedeutung zu. Sie sollte den Menschen für seine Lebensaufgaben tüchtig machen²¹.

Friedrich Fröbel (1782 - 1852) legte das Fundament für eine frühkindliche Erziehung welche die Einseitigkeiten von Staats- und Individualpädagogik aufhob. Er nahm sich mit der frühen Kindheit einer Lebenslage an, welche seiner Zeit als vernachlässigt angesehen werden musste und er entwickelte theoretische Ansätze die bis heute ihre sozialpädagogische Bedeutsamkeit behalten haben²².

¹⁸ vgl. Textor 1999

¹⁹ Benner 1995, Internetquelle PDF S. 3, im Originaltext S. 96

²⁰ Delekat 1926, S. 117f, zitiert nach. Buchkremer 1995, S. 39, Herv. entfernt, B. R.

²¹ vgl. Textor 1999

²² vgl. Buchkremer 1995, S. 41f.

Adolf Diesterweg (1790 - 1866) gab im "Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer" 1851 dem Begriff Sozialpädagogik eine eigene Prägung. Er beschrieb die Erziehung des Individuums zu sozialer Mündigkeit und Emanzipation und er betonte die Aufgabe (speziell des Lehrers) das soziale Leben in kooperativer Teilnahme von schulischen und außerschulischen Akteuren zu sehen²³.

Nach Karl Marx (1808 - 1883) wird der Mensch erst durch Arbeit zum Menschen. Nur durch sie gestaltet er sich selbst und die Gesellschaft. Für ihn stand die *polytechnische Bildung*²⁴ im Vordergrund²⁵.

Karl Mager (1810 - 1858) wird als der "wirkliche Vater" des Begriffes Sozialpädagogik gesehen. Er ging davon aus, dass es eine allgemeine und eine relative Pädagogik gibt. Unter der Allgemeinen verstand er die Fragestellung über die Erziehbarkeit und Unterrichtbarkeit des Menschen, übergreifend über seine Lebensphasen und unabhängig von kulturellen, historischen und gesellschaftlichen Vorgaben. Aufgrund von konkreter Einbindung von dem zu Erziehenden und dem Erziehenden in Kultur, Gesellschaft, Zeitgeschehen, etc. war wirklich stattfindende Erziehung, seiner Meinung nach, immer relativ²⁶. Relative Pädagogik wiederum begründete laut Mager die Individual- und Kollektiv-/Staatspädagogik. Sozialpädagogik wirkt deren Einseitigkeiten entgegen. Er formulierte die Erzieh- und Bildbarkeit des Menschen über alle Lebensphasen hinweg. Mager forderte gleichwertige Bildung für alle Stände und er entwickelte eine Theorie der Bildung für alle Gesellschaftsglieder²⁷. Diese Inhalte und kritischen Abstände von Sozialpädagogik zu Schul- und Staatspädagogik sind als sein Erbe erhalten geblieben. Sozialpädagogik nach Mager sieht sich als Anwalt der gesamten Gesellschaft, d.h. sie schließt auch die Erwachsenenbildung mit ein²⁸.

Weitere wichtige Personen für die Entstehung von theoretischen Entwürfen der Sozialpädagogik zu jener und in nachfolgender Zeit waren u.a. Adolf Kolping (1813 - 1865), Otto Willmann (1839 - 1920), Helene Lange (1848 - 1930), Friedrich Natorp (1854 - 1924), Johann Tews (1860 - 1937), Gertrud Bäumer (1873 - 1954), Hermann Nohl (1879 - 1960), Aloys Fischer (1880 - 1937) und Carl A. Mennicke (1887 - 1959). Sie entwickelten die Definition des Begriffes Sozialpädagogik in Abgrenzung zu anderen Bereichen der Pädagogik weiter und trugen mit unterschiedlichen Ansätzen und Betrachtungsweisen zur Fortschreibung einer Theoriebildung in der Sozialpädagogik bei.

²³ vgl. Buchkremer 1995, S. 44 f.

²⁴ In Abgrenzung von der Allgemeinbildung umfasst die polytechnische Bildung naturwissenschaftlich technische und technologisch - ökonomische Bildung, Erziehung zur gesellschaftlich nützlichen und produktiven Arbeit und Berufsorientierung und -lenkung in Zusammenarbeit mit Betrieben (Lehrgänge, Praktika, Exkursionen).

²⁵ vgl. Textor 1999

²⁶ vgl. Buchkremer 1995, S. 49f.

²⁷ vgl. ebd 1995, S. 50f.

²⁸ vgl. ebd. 1995, S. 51

Während der Zeit des “Dritten Reiches“ verlor Sozialpädagogik sein bis dahin entstandenes Profil; ebenso der Begriff der Bildung. Auf diese Zeit soll hier nicht näher eingegangen werden.

In der Zeit des deutschen Wirtschaftswunders entwickelten sich Schule und Soziale Arbeit als getrennt operierende Systeme weiter. Das institutionelle Bildungssystem der 60er Jahre war bereits dreigliedrig (was bis heute Bestand hat) aufgeteilt und geprägt durch eine starke soziale Differenzierung, vor allem durch seine frühe Selektion. Während sich aus den Haupt- und Realschulen die klassischen Industriearbeiter rekrutierten, bildeten die Universitäten v.a. Ingenieure, Manager, usw. aus. Infolge des zunehmenden starken Wirtschaftswachstums erhöhte sich der Bedarf an gut qualifizierten Facharbeitern. Es folgten eine Reihe von Reformen im deutschen Bildungssystem: z.B. wurden die Hochschulen geöffnet und Studiengebühren abgeschafft. Auch das BAföG wurde eingeführt um schichtspezifischen Zugangsbarrieren zu verringern. Das fortbestehende geteilte Schulsystem sicherte weiterhin durch Aussortierung den Bedarf an Arbeitern und gleichzeitig führten die Reformen zur mehr Schulabgängern mit höheren Schulabschlüssen. In den 80er Jahren kam dieses System zunehmend in die Krise. Durch Gewinnverluste der Wirtschaft und daraus bedingter Steigerung der Staatsausgaben fiel es zunehmend schwer bestehende Bildungsinfrastrukturen aufrecht zu erhalten. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens kamen zu Ende des 20. Jahrhunderts ins Wanken und führten zu neuen Forderungen und Anforderungen im Bereich Bildung.

In der sozialen Arbeit kam es nach dem 2. Weltkrieg zu einer Wiederbelebung und Weiterbelebung in Theorie und Praxis. Auch zum Thema Bildung bezog man Stellung. So formulierte der Bundesjugendring im so genannten “Grundsatzgespräch von St. Martin“ im Jahre 1962 zum ersten Mal ein pädagogisches Konzept²⁹.

Was die Theorie anbetrifft, so möchte ich hier Klaus Mollenhauer (1931 - 1998) nennen. Er stellte in seiner 1964 erschienenen “Einführung in die Sozialpädagogik“ fest: „ ... dass keine sozialpädagogische Theorie existiere (...) und eine solche Theorie auf diesen Seiten unmöglich gegeben werden kann ...“³⁰. Trotzdem gelang es ihm zwei für die Sozialpädagogik konstituive Problemkomplexe herauszuarbeiten:

1. die Konfliktlinie zwischen den Generationen und
2. die Konfliktlinie zwischen Familie und Gesellschaft.

Er definierte die Aufgabe der Sozialpädagogik darin, Überbrückungen zwischen den Konfliktlinien zu erbringen, um vorhandene Gräben zu überwinden.

²⁹ vgl. Giesecke 1980, S. 27f.

³⁰ Mollenhauer 1976, S. 12, vgl. nach Buchkremer 1995, S. 89

Er gilt als der Erste, der die Adressaten der Sozialpädagogik als selbstverantwortliche Partner ansieht³¹.

Hans Thierschs (*1935) Wirken als Sozialpädagoge ist gekennzeichnet durch seine Einflussnahme auf die gesellschaftspolitische Weichenstellung sozialer Praxis und den Ausbau von Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und eigenständiger Studiengang. Auch er beansprucht nicht für sich eine Theorie der Sozialpädagogik einzuführen, aber er schreibt „... eine Theorie der Jugendhilfe umfasst auch die Entwicklung der gesellschaftlich bedingten Lebensverhältnisse und der Theorie des Lebenslaufes und der lebensraumspezifischen Lebens- und Bewältigungsmuster ...“³². Thiersch führte die Begriffe der Lebensweltorientierung und der Alltagsorientierung als Prinzipien der Sozialpädagogik ein, welche auch heute noch Bestand haben. In dem 2002 bei Opladen erschienenen Sammelband „Bildung und Lebenskompetenz“ beschrieb er Bildung als alte und neue Aufgabe der Sozialen Arbeit. Darin erklärte er auch die Herausbildung des aktuellen Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe: „Die in die informelle Bildung eingebetteten Inszenierungen der formellen Bildung also gliedern sich noch einmal in die - wie es heißt - nicht formellen (z.B. familialen) Bildungsbedingungen und die formellen, scholarisierten. Die neuzeitliche Entwicklung ist nun im Weiteren dadurch bestimmt, dass diese beiden Stränge sich nacheinander und gegeneinander verschoben, ungleichzeitig entwickeln. Neben den, zunächst privaten Arrangements, dem Neuverständnis von Familie und ihren Rollen zugewiesenen pädagogischen Aufgaben steht der Ausbau scholarisierter Bildung, also des Schulwesens, im Mittelpunkt von Gesellschaftspolitik und Pädagogik. (...) Später, gleichsam zeitverschoben und unübersichtlich, entwickelt sich der zweite Strang in den pädagogischen Inszenierungen der Moderne, in den - zunächst der Familie zugesprochenen - Hilfen zu Kommunikations- und Interaktionskompetenz, zu Lebenskompetenz, zur nicht - formellen Bildung. Da, wo es Familie nicht gibt oder wo die Stabilität familialer Privatheit nicht gegeben ist, braucht es besonderen kompensatorischen Aufwand“³³. Ihm zufolge bildete sich die Sozialpädagogik zunehmend arbeitsteilig in differenzierten Institutionen aus: „Im Endeffekt bildet sich Sozialpädagogik neben der Schule als System vielfältiger Hilfen zur Lebensbewältigung aus, fundiert in gesellschaftlich verantworteten allgemein geltenden Anspruchsrechten und praktiziert in der Vielfältigkeit von Zuständigkeiten und Trägern, wie sie - dem Subsidiaritätsprinzip entsprechend - als Agenturen gesellschaftlicher Selbsthilfe zunächst zuständig sind. Sozialpädagogik ergibt in dieser Doppelstruktur neben dem einlinig und staatlich strukturierten scholarisierten Bildungswesen ein ebenso unübersichtliches wie vielfältig - offenes Bild, das dadurch in Gefahr gerät, sich in dieser Unübersichtlichkeit zu verlieren“³⁴.

³¹ vgl. Buchkremer 1995, S. 89f.

³² Thiersch 1992 S. 24f., vgl. nach Buchkremer 1995, S. 94

³³ Thiersch 2002, S. 62f.

³⁴ ebd. 2002, S. 64

Dieses Gefüge - Lebensbildung, Bildungskonzept und seine Realisierung in den Lernarrangements des scholarisierten Schulwesens und der auf Bewältigung zielenden Sozialpädagogik ist seiner Meinung nach in einer Zeit wie heute, welche charakterisiert ist durch Prozesse der zunehmenden Komplizierung, Spezialisierung und Differenzierung von Lebensbereichen, nicht mehr als geeignetes Konzept zu sehen. „Bildung führt in der vielfältigen Unübersichtlichkeit heutiger Verhältnisse nicht nur zur möglichst reichen Aneignung von Wirklichkeit - und sicher nicht mehr zur Erweiterung des Ich in eine bedeutende Fülle von Wirklichkeit - sondern verlangt die Fähigkeit der Wahl, der Auswahl, des sich in der eigenen Linie Behauptens. Dies bedeutet auch die Fähigkeit von Widerstand gegen offene Beliebigkeit ebenso wie gegen Vereinfachungen und Verkürzungen im Weltbild und im Verhalten ...“³⁵.

Blickt man in die gegenwärtige Diskussion um eine Theorie der Sozialpädagogik (so konstatiert Hansjosef Buchkremer (* 1940) im “Handbuch Sozialpädagogik“), dann stellt sich heraus, dass der Sozialpädagogische Ort zum Zentralbegriff für Erörterungen in Theorie und Praxis geworden ist. „Das Räumliche ist (...) keineswegs nur Medium, Transportmittel der Inhalte. Es besitzt, indem es für die Jugendlichen Orientierungs- und Verhaltensressource ist, genauso inhaltliche Qualität. Deswegen lernen Jugendliche in der Regel nicht entsprechend der thematischen Vorgabe (...) sondern im Austausch von sozialräumlicher Struktur und thematischem Angebot. (...) Es gilt also (...) dass die Räume Möglichkeiten enthalten müssen (...) und es braucht Jugendpädagoginnen, die imstande sind, mit (...) unvorhergesehenen Verläufen zurechtzukommen“³⁶. Sozialpädagogik hält demnach Räume bereit, schlägt Themen vor und hält die Aneignung der Räume und Themen durch seine Adressaten aus. Die Forderungen Humboldts, nach einer Bildung aller Kräfte in einem ausgewogenen Verhältnis als ein selbst bestimmter und aktiver Prozess und nach einer Bildung die auf Freiheit angewiesen ist - ebenso wie auf Verhältnisse die Anregungen ermöglichen, sind auch heute im 21. Jahrhundert noch aktuell. Aus der historischen Entwicklung wird deutlich, dass früher der Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung eher an den Erziehungsbegriff gekoppelt war. Heute wird Bildung als Motor für Betreuung und Erziehung gesehen. Nur Bildung „... kann die beiden anderen Dimensionen mittransportieren. Während “Bildung“ etwas Produkthaftes, etwas personenunabhängig Beschreibbares an sich hat, haftet der Betreuung und der Erziehung etwas ungleich weniger Fassbares an“³⁷. Im aktuell *neu* formulierten *Bildungsbegriff* wird Bildung als „... ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet ...“ gesehen. „... Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen.

³⁵ Thiersch 2002, S. 66

³⁶ Böhnisch/Mollenhauer 1990 S. 76, vgl. nach Buchkremer 1995, S. 94, Herv. entfernt, B. R.

³⁷ Rauschenbach u.a. 2005, S. 54

Bildung erfolgt dabei in einem Ko - Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt³⁸. Der Diskussion um die Wertigkeit informeller Bildungsgelegenheiten kommt in der aktuellen Bildungsdebatte ein herausragender Stellenwert zu. In dem neuen Bildungsbegriff verbergen sich auch Veränderungen für die Arbeitsfelder der Sozialpädagoginnen. So schreibt u.a. auch Thiersch: „Sozialpädagogik gewinnt im Kontext der Moderne neben der Schule zunehmend an Bedeutung: Während der Ausbau der Schule im Beginn des 20. Jahrhunderts strukturell zu Ende gekommen ist, steht die gleiche Zeit im Zeichen einer Expansion und Differenzierung der Sozialpädagogik. Sie sprengt ihre alte Aufgabenbestimmung, Lebenskompetenzen an die zu vermitteln, die in besonderen Schwierigkeiten und Nöten sind. So anspruchsvoll diese Aufgaben auch in unserer in Ungleichheiten zerrissenen Gesellschaft bleiben, so kommen doch neue hinzu: die nämlich der Hilfe und Unterstützung in Aufgaben und normalen Konflikten der heutigen schwierigen Normalität“³⁹.

In den letzten Jahren ist es bereits zu einem beginnenden Wandel im Verhältnis von Schule zu Jugendhilfe gekommen. Jugendhilfe hat bereits in der Form der Schulsozialarbeit in vielen Bundesländern Einzug in das formale Bildungssystem der Schule genommen. Anfang der 90 - er wäre die Forderung nach dieser inter - institutionellen Kooperation noch eine echte Provokation gewesen, inzwischen stellt Schulsozialarbeit ein etabliertes Arbeitsfeld der Sozialpädagogik dar⁴⁰. Seit den 90 - ern halten zunehmend neue Konzepte des sozialen Lernens in der Jugendhilfe Einzug. Sie präsentiert sich dementsprechend in wachsendem Maße als Lernarrangement informeller Lernprozesse.

Fazit: Einem neuen Bildungsbegriff muss ein neues Bildungskonzept folgen. Dieses benötigt Kooperationen, Offenheiten und wechselseitige Anregungen zwischen den verschiedenen Bereichen insbesondere zwischen Schule und Sozialpädagogik. Es bedarf einer neuen Konstellation von Schule und Akteuren der außerschulischen Bildung als gleichwertige und gleichberechtigte Partner. Aber genau in dieser Forderung liegen auch die größten Schwierigkeiten. Die Frage nach dem Verhältnis der unterschiedlichen Akteure des Bildungsprozesses ist Teil anstehender Verschiebungen im gesellschaftlichen Selbstbewusstsein. Die gesellschaftlichen Strukturen prägen die pädagogische Diskussion, die aber ihrerseits auch einen Beitrag zu diesen Verschiebungen leistet⁴¹.

2.2 Rechtliche Grundlagen für Bildung als Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe

Die rechtlichen Grundlagen für die Kinder- und Jugendhilfe sind im Sozialgesetzbuch (SGB) VIII, auch Kinder - und Jugendhilfegesetz (KJHG) genannt, geregelt.

³⁸ Rauschenbach u.a. 2005, S. 107ff.

³⁹ Thiersch 2002, S. 67

⁴⁰ vgl. Kessl/Otto/Treptow 2002, S. 74

⁴¹ Thiersch 2002 S. 70f.

Nach dem Gesetz hat „... jeder junge Mensch (...) ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“⁴² und als Aufgaben der Jugendhilfe werden genannt: „... Leistungen und andere Aufgaben zugunsten junger Menschen und Familien“⁴³.

Nach dem Gesetz sind Leistungen der Jugendhilfe:

1. Angebote der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes (§§ 11 bis 14),
2. Angebote zur Förderung der Erziehung in der Familie (§§ 16 bis 21),
3. Angebote zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (§§ 22 bis 25),
4. Hilfe zur Erziehung und ergänzende Leistungen (§§ 27 bis 35, 36, 37, 39, 40),
5. Hilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche und ergänzende Leistungen (§§ 35a bis 37, 39, 40),
6. Hilfe für junge Volljährige und Nachbetreuung (§ 41)⁴⁴.

Im Bezug auf die Fragestellung, inwieweit Bildung Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe ist, finden wir näheres bei den unter 2. genannten Angeboten der Jugendarbeit. Im § 11 wird festgelegt: „Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen ...“⁴⁵ und „... zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören: 1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung ...“⁴⁶. Außerschulische Kinder- und Jugendbildung ist demnach vom Gesetzgeber eine Muss - Leistung, d.h unmittelbarer gesetzlicher Auftrag und sie ist nach dem „... SGB VIII grundsätzlich - und nicht nur nach Kassenlage - zu fördern ...“⁴⁷. Aus dem Gesetzestext geht außerdem hervor, dass die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit an alle Kinder und Jugendliche zu richten sind. Außerdem finden sich auch andere Kriterien, welche bei der praktischen Umsetzung beachtet werden müssen, d.h. Grundeigenschaften von außerschulischer Kinder- und Jugendbildung.

⁴² KJHG, § 1 Abs. 1

⁴³ KJHG, § 2 Abs. 1

⁴⁴ KJHG, § 2 Abs. 2

⁴⁵ KJHG, § 11 Abs. 1

⁴⁶ KJHG, § 11 Abs. 3 S. 1

⁴⁷ AG Außerschulische Kinder- und Jugendbildung Dresden 2006, S. 2

Sie soll an den „... Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialen Engagement anregen und hinführen“⁴⁸. Damit grenzt sich außerschulische Kinder- und Jugendbildung in vielen Punkten von dem Verständnis von Bildung in der Schule ab.

Bildung als Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe findet sich jedoch nicht nur im § 11 Abs. 3 S.1 KJHG. Jugendhilfe hat auch in anderen Bereichen eine Bildungsfunktion, besonders wenn wir den Begriff Bildung in seiner modernen Fassung als Trias in Verbindung mit Erziehung und Betreuung sehen. Demnach finden sich rechtliche Bildungsaufgaben auch im Bereich der Familienarbeit, insbesondere Elternbildung/Familienbildung, frühkindliche Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege, als Aufgabenfeld von Schulsozialarbeiterinnen und als Bildung im Sinne von Beratung und Aufklärung in vielfältigen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe⁴⁹.

Fazit: Bildung ist kein Feigenblatt, sondern Querschnittsaufgabe der Jugendhilfe nach dem SGB VIII.

2.3 Theoretische Grundlagen

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Frage nach der theoretischen Verortung der Diplomarbeit. Zu beachten ist allerdings, dass bei der Darstellung aktueller Diskurspositionen durchaus auch andere theoretische Bezüge Einfluss nehmen können, da es keine direkte Theorie der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung gibt und da in die Bildungsdebatte auch Theorien aus anderen Fachbereichen mit einfließen.

2.3.1 Schwierigkeiten der Theoriefindung

Eine Theoriefindung zu dieser Diplomarbeit mit ihrer speziellen Fragestellung gestaltete sich als ein schwieriges Unterfangen, denn in der Fachliteratur findet man viele Expertenaussagen, welche erläutern, dass es eine Theorie der außerschulischen Bildung nicht gibt oder sie sich nicht anmaßen eine solche darzustellen (u.a. Thiersch und Mollenhauer). So ist z.B. in Dieter Baackes (1934 - 1999) Werk "Einführung in die außerschulische Jugendbildung" von 1985 eine der ersten Aussagen: „Da es eine Theorie außerschulischer Pädagogik nicht gibt, wird im ersten und letzten Kapitel versucht, Ansätze dafür zu liefern“⁵⁰. Nach Baacke wären verschiedene Zugänge denkbar: Man könnte ausgehen von der Psychologie des Jugendalters und ihren entsprechenden Theorien, dazu gehören z.B. die klassischen Arbeiten von David P. Ausubel (*1918), Erik H. Erikson (1902 - 1994) und Alfred Adler (1870 - 1937).

⁴⁸ KJHG, § 11 Abs. 1

⁴⁹ vgl. KJHG, § 2 Abs. 2 und 3 und § 13

⁵⁰ Baacke 1985, S. 8

Der Entwicklungsaspekt würde dann im Vordergrund stehen, d.h. die Fragen danach, welche Probleme der Kindheitsentwicklung erfolgreich abgeschlossen sein müssen, welche Erwachsenenprobleme antizipiert werden müssen, welches Verhalten eingeübt und welche Kenntnisse vermittelt werden müssen⁵¹? Andere Möglichkeiten des Zugangs wären, seiner Meinung nach, soziologische Theorien: Funktionalismus, Theorien sozialen Wandels und historisch - materialistische Zugänge. Auch könnte man eine primär institutionenorientierte Aufarbeitung des Themas versuchen⁵². Baacke entscheidet sich letztendlich in seinem Buch von 1985 für einen Erklärungsversuch mit Hilfe der Interaktionstheorie. Dabei fragt er: „Warum haben wir den Interaktionismus gewählt (...)? Die erste Antwort lautet: weil der Verfasser dieses Buches keine andere Möglichkeit sieht, die ihr überlegen wäre (er behauptet damit also nicht, dass der Interaktionismus die „beste“ Theorie darstelle!)“⁵³.

Ebenso möchte ich es mit der Theorieerklärung für diese Diplomarbeit halten.

2.3.2 Die Sozialisationstheorie

In einer Facharbeit mit der Thematik des Kinder- und Jugendbereiches ist die Sozialisationstheorie eine geeignete Grundlage, da sie psychologische und soziologische Theorieansätze verbindet. Unter dem Begriff *Sozialisation* wird allgemein der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung verstanden. Die Sozialisationstheorie bietet einen allgemeinen konzeptionellen Rahmen für einen interdisziplinären Zugang, welchen ich für die Bearbeitung der Thematik der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung für nötig erachte.

Aus sozialisationstheoretischer Perspektive lassen sich unterschiedliche, ihr als Grundannahmen vorgelagerte theoretische Ansätze unterscheiden. Nach Klaus Hurrelmann (*1944) findet man vier theoretische Traditionen einer Sozialisationstheorie, welche je nach Fragestellung, wissenschaftlicher Herkunftsdisziplin oder Zielstellung der wissenschaftlichen Analyse richtungweisend herangezogen werden können⁵⁴:

1. Die Theorien, in denen die Umwelt als Ausgangspunkt und Ursache für das Verhalten einer Person angenommen wird. Die sich entwickelnde Person erhält von außerhalb Entwicklungsimpulse und befindet sich in einem Einfügungsprozess in gesellschaftlich definierte Normen und Werte. Solche Modelle findet man u.a. bei Shmuel N. Eisenstadt (*1923).

⁵¹ vgl. Baacke 1985, S. 19

⁵² vgl. ebd. 1985, S. 21

⁵³ ebd. 1985, S. 244 f., Herv. i. Orig.

⁵⁴ vgl. Hurrelmann 1995, S. 54 f.

2. Die Entwicklungstheorien, welche die wesentlichen Impulse für Persönlichkeitsentwicklung nicht der Umwelt, sondern dem Organismus selbst zuschreiben. Solche Modelle findet man u.a. bei Jean Piaget (1896 - 1980) und den bereits erwähnten Erik H. Erikson und Alfred Adler.
3. Die ökologisch - systemtheoretischen Ansätze, bei denen die wechselseitige Anpassung von Person und Umwelt als psychisches oder soziales System gesehen, im Vordergrund stehen. Hier sind insbesondere die ökologisch - psychologische Entwicklungstheorie von Urie Bronfenbrenner (1917 - 2005) und die modernere Systemtheorie von Niklas Luhmann (1927 - 1998) zu nennen.
4. Die reflexiv - handlungstheoretischen Modelle, bei denen ebenfalls die wechselseitigen Beziehungen von Person und Umwelt betont werden, allerdings mit einem stärkeren Akzent auf das sich selbst reflektierende Individuum. Diese Theorien findet man u.a. bei Jürgen Habermas (* 1929)⁵⁵.

Klaus Hurrelmann vertritt die Meinung, dass heute in der Praxis ein sehr großer Freiheitsgrad für die Auswahl von Methode und Theorie besteht, dass es aber wichtig sei die jeweiligen methodologischen Vorannahmen offen zu legen⁵⁶. Die weiteren theoretischen Überlegungen dieser Diplomarbeit sind durch die sozialisationstheoretische Konzeption geprägt. Am ehesten werde ich mich an den ökologisch - systemischen Ansätzen orientieren, da ihnen v.a. in aktuellen Studien und Fachartikeln in Verbindung mit der Fragestellung nach der Umsetzung informeller Bildungsprozesse ein großer Stellenwert zukommt. Außerdem werde ich mich auch auf die reflexiv - handlungstheoretischen Modelle beziehen, insbesondere auf den *Ko - Konstruktivismus*⁵⁷, da diese in der von mir gefundenen Fachliteratur zur Thematik der Lesekompetenzförderung eine herausragende Rolle spielen.

2.3.3 Systemisch - ökologische Theorien und Lebensweltorientierung

Der Begriff Sozialökologie wurde in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts geprägt. Als Urväter gelten Robert E. Park (1864 - 1944), Ernest W. Burgess (1886 - 1966) und Roderick D. McKenzie (1885 - 1940). Die drei nordamerikanischen Soziologen erforschten die Entwicklung städtischer Lebensräume. Dabei wurden Zusammenhänge zwischen räumlichen Ausbildungen und der Entwicklung individueller und gruppenspezifischer Lebensbedingungen herausgearbeitet⁵⁸.

Um das soziale Verhalten von Menschen verstehen zu können, kann nach Auffassung der sozialökologischen Theorie das soziale Verhalten von Menschen durch ein Zusammenwirken von Aspekten des Raumes und sozialer Organisation erklärt werden.

⁵⁵ vgl. Hurrelmann 1995, S. 55 f.

⁵⁶ vgl. ebd. 1995, S. 54 ff.

⁵⁷ siehe Kapitel 2.3.4

⁵⁸ vgl. Jordan 2001, S. 10

Heute gibt es verschiedene systemisch - ökologische Basistheorien. Allen systemischen Varianten ist gemeinsam, dass die Teilsysteme Mensch und Umwelt im Austausch stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Die Individuen in den Systemen befinden sich in aktiven Kommunikationsprozessen. Der Mensch wird demzufolge als ein Lebewesen aufgefasst, welches in seiner Umwelt lebt und auf diese genauso Einfluss nimmt wie die Umwelt auf ihn. Zur sozialen Sphäre gehören alle wichtigen Bezugspersonen und gesellschaftlichen Institutionen, in die ein Individuum eingebettet ist. Im Folgenden werden einige systemisch - ökologische Ansätze kurz dargestellt.

Der bereits im Absatz "Schwierigkeiten der Theoriefindung" erwähnte interaktionistische Ansatz ist von den Dargestellten der älteste Teilbereich der systemisch - ökologischen Theorien. Die interaktionistischen Theoreme berufen sich zumeist auf Alfred Schütz (1899 - 1959). Schütz war Philosoph und Soziologe. Laut Baacke hat er das Konzept der Lebenswelt entwickelt: „Die Lebenswelt stellt dar das Ensemble aller Gegenstände, Situationen, Tatsachen, auch Erinnerungen, Träume etc, die unser „wirkliches Leben“ ausmachen (...). Diese Lebenswelt ist offen (...). Wir leben in ihr mit unseren Mitmenschen - oder in der größeren Lebenswelt der Gesellschaft - und gestalten sie auf diese Weise neu, bewahren aber auch wichtige Grundzüge...“⁵⁹. Baacke schreibt aber auch: „Das Schützische Lebensweltkonzept hat hier einen Mangel, indem es ausschließlich auf Alltag abhebt und die Konstituierung des Alltags. Damit sind außergewöhnliche Begegnungen, ungewöhnliche Menschen ausgeschlossen“⁶⁰. In seinen späteren Werken beruft sich Baacke eher auf das sozio - ökologische Modell von Bronfenbrenner und stellt selbst eines in einer abgewandelten Form auf.

Urie Bronfenbrenner ist mit seinem Ansatz eher in der Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie verortet. Er ging davon aus, dass „... die jeweilige soziale Beschaffenheit von Räumen die spezifischen sozialen Problemlagen von jungen Menschen prägt, da bei ihnen die aktive Aneignung der Umwelt immer raumbezogen geschieht. Die raumorientierte Entwicklungspsychologie weist darauf hin, dass nicht nur Familie und pädagogische Einrichtungen (Kindergärten, Schulen) oder die Inhalte des Lernens die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bestimmen, sondern auch die sie umgebenden Sozialräume mit ihren Möglichkeiten und Problemen“⁶¹. Bronfenbrenner betont, dass unmittelbare Umwelterfahrungen sich ihrerseits anderen Umweltbedingungen verdanken, die nicht immer unmittelbar oder gar sichtbar gegenwärtig sind. Er sieht Umwelt aus ökologischer Perspektive und er versucht sie in abgrenzbaren Systemen zu erfassen.

⁵⁹ Baacke 1985, S. 265

⁶⁰ Baacke 1999, S. 114

⁶¹ Jordan 2001, S. 10

Dabei hat er folgende Einteilung getroffen:

- das Mikrosystem: umfasst die Gesamtheit aller „... Verbindungen zwischen anderen im Lebensbereich anwesenden Personen, die Art dieser Verbindungen und der Einfluss, den sie über direkte Kontaktpersonen auf die sich entwickelnde Person ausüben ...“;
- das Mesosystem: umfasst die „... Verbindungen zwischen den Bereichen, an denen die in Entwicklung begriffene Person wirklich beteiligt ist ...“;
- das Exosystem: umfasst die Verbindungen zwischen jenen Bereichen, in denen die in Entwicklung begriffene Person vielleicht nie eintritt, in denen „... jedoch Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrer unmittelbaren Umgebung geschieht...“;
- das Makrosystem: ist ein generalisiertes Muster aus dem „... komplex ineinander geschachtelter, vielfältig zusammenhängender Systeme (...) als Ergebnis von überwältigenden, einer bestimmten Kultur oder Subkultur gemeinsamen ideologischen und organisatorischen Mustern sozialer Institutionen“⁶².

Die nachfolgende Abbildung zeigt noch einmal graphisch die Mehrebenenstruktur nach Bronfenbrenner. Durch die gelben Ovale wird außerdem eine Zeitschiene eingefügt, mit der die ökologischen Übergänge durch einen Wechsel von Rolle und/oder Lebensbereiche dargestellt werden.

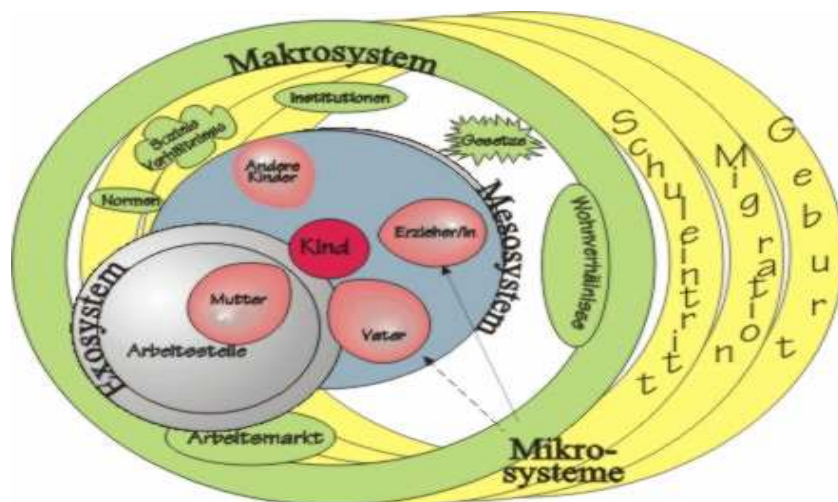


Abb. 1) Bronfenbrenners Mehrebenenmodell

⁶² Bronfenbrenner 1981, S. 23

Innerhalb einer bestimmten Gesellschaft oder sozialen Gruppe neigen Struktur und Substanz der Systeme zur Ähnlichkeit. Die konstituierenden Systeme verschiedener sozialer Gruppen dagegen können sich deutlich unterscheiden. Daher haben auch die Fragen nach Zugehörigkeit zu sozialen Schichten oder religiösen und ethnischen Gruppen eine große Bedeutung⁶³. Bronfenbrenner entwickelt auch die Vorstellung des Begriffes Entwicklung weiter. Seine vorgeschlagene Konzeption stützt sich historisch gesehen auf die Ideen Piagets. Er fragt nach Inhalten, nach dem was - wahrgenommen, gewünscht, gefürchtet oder als Wissen erworben wird. Er fragt nach dem wie - sich die Person verändert und die Umwelt, die sich miteinander auseinandersetzen. Er definiert Entwicklung als die Entfaltung der Vorstellung der Person über ihre Umwelt und ihr Verhältnis zu dieser, als wachsende Fähigkeit, die Eigenschaften der Umwelt zu entdecken, zu erhalten oder zu ändern⁶⁴. Praktisch formuliert Bronfenbrenner: „Dem Säugling werden zunächst nur Ereignisse in seiner unmittelbaren Umgebung - die ich das Mikrosystem genannt habe - bewusst ...“ danach „... Ereignisse, Personen und Objekte, die in direkter Beziehung zu ihm stehen ...“ später Dinge die „... in direkter Beziehung zu ihm stehen (...), Beziehungen zwischen Ereignissen und Personen im Lebensbereich, mit denen er nicht von Anfang an in aktiver Beteiligung verbunden ist, ...“⁶⁵. Das Kind beginnt nach und nach die Existenz des Mesosystems zu begreifen und einen Sinn dafür zu entwickeln. „Die Verbindung dieser Erkenntnisse möglicher Beziehungen zwischen den Lebensbereichen und der Fähigkeit, gesprochene und geschriebene Sprache zu verstehen, befähigt das Kind, Auftreten und Wesen von Ereignissen zu begreifen, die in Lebensbereichen stattfinden, in die es noch gar nicht eingetreten ist ...“⁶⁶. Das Kind wird fähig sich eine eigene Welt zu schaffen und vorzustellen, welches nach Bronfenbrenner ökologische Perspektive hat, da auch diese Vorstellungswelt sich kontinuierlich von Mikro- zur Makroebene weiterbildet. Kleine Kinder sind demnach nicht in der Lage alle subjektiven und objektiven Umweltaspekte zu unterscheiden, was zu Frustration führen kann, bis es seine Phantasie den Grenzen objektiver Realität besser anpassen kann. Die wichtigsten Begriffsdefinitionen zu Bronfenbrenners sozio - ökologischer Theorie finden sich im Anhang.

Baacke gliedert seinen Ansatz ganz ähnlich in vier sozio - ökologische Zonen:

- ökologisches Zentrum: „... ist die Familie, an dem sich die wichtigsten und unmittelbarsten Bezugspersonen vorwiegend tagsüber und nachts aufhalten ...“,
- ökologischer Nahraum: „... ist die Nachbarschaft, der Stadtteil, die Wohngegend, das Dorf, (...) der Ort an dem das Kind die ersten Außenbeziehungen aufnimmt ...“,

⁶³ vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 24

⁶⁴ vgl. ebd. 1981, S. 25 f.

⁶⁵ ebd. 1981, S. 26

⁶⁶ ebd. 1981, S. 26

- ökologische Ausschnitte: „... sind die Orte, in denen der Umgang durch funktionspezifische Aufgaben geregelt wird, das Kind muss hier lernen bestimmten Rollenansprüchen gerecht zu werden und bestimmten Umgebungen nach ihren definierten Zwecken zu benutzen ...“,
- ökologische Peripherien: sind „... die gelegentlichen Kontakte, zusätzliche ungeplante Begegnungen jenseits der Routine, z.B. Urlaub, fern gelegene Freizeitangebote ...“⁶⁷.

Die ersten drei Zonen stehen in regelmäßigen und geordneten Verbindungen, während die Vierte nicht entsprechend planbar ist. Sie sind einander durchlässig, bestimmte Aktivitäten können in allen Zonen erfolgen, andere Tätigkeiten werden auf bestimmte Bereiche delegiert. Dabei betont Baacke: „... kinderfreundliche, reizarme Umwelten behindern Kinder - wie großzügige Räume, variantenreiche Mannigfaltigkeit und nichtrestriktives Erwachsenenverhalten günstige Entwicklungsspielräume bieten ...“ und „... ebenso wie das Kind aus einer Welt/Weltausschnitt „herauswachsen“ kann, kann die soziale Welt schneller wachsen, als es für das Kind günstig ist“⁶⁸. Nach ihm erschließt sich im Idealfall das Kind nach und nach die einzelnen ökologischen Zonen. Ob es dabei zu Entwicklungsproblemen kommt, hängt nicht allein von Störungen der individuellen Entwicklung ab, sondern lässt sich nur erklären, wenn zugleich auch Umweltfaktoren mit berücksichtigt werden⁶⁹.

Einer der modernen, systemisch - ökologischen Ansätze ist die so genannte Systemtheorie des Soziologen Niklas Luhmann. Für ihn bedeutet Gesellschaft nicht die Summe aller Menschen sondern Kommunikation. Diese ist die kleinste Einheit eines Systems. In seiner Theorie sind Systeme nicht nur die Summe ihrer Teile sondern der Mehrwert sozialer Interaktion und sie sind fassbare Größen. Dabei unterscheidet er zwischen organischen, psychischen und sozialen Systemen. Mit der Aussage, dass sich diese wechselseitig beeinflussen, bleibt er seinen historischen Vorgängern der sozio - ökologischen Ansätze treu. Allerdings können sich nach Luhmann diese Systeme nicht wechselseitig instruieren sondern nur irritieren. Ihre soziale Funktion besteht darin, sich von einer Umwelt abzugrenzen und dadurch ihre Grenzen zu stabilisieren⁷⁰.

Sozio - ökologische Konzepte findet man in Handlungsorientierungen und Arbeitsansätzen der Kinder- und Jugendhilfe/Sozialarbeit. Bereits in den Anfängen der Armenfürsorge im 19. Jahrhundert sieht man eine Orientierung an Quartieren, Lebensräumen und Wohnorten. Auch heute ist in Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. Allgemeiner Sozialer Dienst) noch eine sozialräumliche Zuständigkeit zu finden⁷¹. Trotz zahlreicher theoretischer Gegenbewegungen wurde der sozialräumliche Ansatz weiter verfolgt und ausgebaut.

⁶⁷ Baacke 1999, S. 112 ff.

⁶⁸ ebd. 1999, S. 114 ff., Herv. i. Orig.

⁶⁹ vgl. Hurrelmann 1995, S. 65 ff.

⁷⁰ vgl. Nehr Korn 2001

⁷¹ vgl. Jordan 2001, S. 10

Eine der bekanntesten Konzeptionen war dabei die der lebenswelt - orientierten Jugendhilfe und einer der wichtigsten neueren Vertreter dieser theoretisch - konzeptionelle Begründungslinie der Sozialraumorientierung ist Hans Thiersch. Nach ihm bedeutet Lebensweltorientierung ein Problemverständnis vor dem Horizont heutiger Bewältigungsaufgaben wie sie Menschen wirklich in ihrer Lebenswelt vorfinden, d.h. den Ressourcen und Problemen darin. Damit „... bezieht sich eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit auf die Schnittstelle zwischen „objektiven“, gesellschaftlich vorgegebenen Strukturen und Entwicklungen sowie den subjektiven Deutungsmustern und Handlungsweisen der Handelnden selbst, ihren je individuellen und gruppenspezifischen Bewältigungsmustern und den darin aufscheinenden Stärken und Schwächen“⁷². Auch Baacke bezieht sich in seinen späteren Werken auf diesen *Lebensweltbegriff*. Dieser beinhaltet bei ihm neben einer zeitlichen auch eine räumliche Struktur, welche er als *Umwelt* bezeichnet⁷³. Diese Umwelt umfasst die Gegenstände, Ereignisse, Prozesse und Personen welche ein Kind wahrnimmt und mit denen es im Aufwachsen seine eigene Welt aufbaut und konstituiert, durch „... übernehmendes Lernen und widerständiges Ansiehzwängen“⁷⁴. Seine Entwicklung wird dadurch entscheidend beeinflusst, behindert oder gefördert.

Soziale Arbeit muss demzufolge zum Aufbau sozialräumlicher Strukturen beitragen, die dieser Entwicklung gewachsen sind. Sie muss sowohl prophylaktisch arbeiten, d.h. möglichst Handlungsprobleme und Lebenskrisen im Vorfeld auffangen und sie muss akut reagieren können, also bei Bedarf Bewältigungsressourcen zur Verfügung stellen. Dabei sollte Hilfe nie direkt durchgesetzt werden sondern immer auf Basis von Verhandlung und Aushandlung beruhen⁷⁵. Leider gibt es nur sehr wenige Untersuchungen die für die systemisch - ökologischen Theorien repräsentativ sind. Vor allem brauchbare Forschungsarbeiten über Kinder im Schulalter sind rar. Daher sind viele Erklärungen eher hypothetischer Natur.

2.3.4 Reflexiv - handlungstheoretischen Modelle

Auch der reflexiv - handlungstheoretische Ansatz betont einen wechselseitigen Zusammenhang zwischen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung, dabei wird die Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter in einem gesellschaftlichen und ökologischen Kontext gesehen, welcher subjektiv verarbeitet und wechselseitig beeinflusst wird. Die Wurzeln dieser Theorie findet man u.a. bei George H. Mead (1863 - 1931). Er sieht den Menschen als einen Konstrukteur seiner eigenen Entwicklung und seiner sozialen Lebenswelt.

⁷² Jordan 2001, S. 11, Herv. i. Orig.

⁷³ vgl. Baacke 1999, S. 109

⁷⁴ ebd. 1999, S. 109

⁷⁵ vgl. Jordan 2001, S. 11 f.

Der Mensch wird betrachtet als ein „... erkennendes und selbstreflektierendes Wesen, das ein Bild von sich und seiner Umwelt hat und beides im Zuge der Auswertung neuer und vorausgehender Erfahrungen modifiziert“⁷⁶.

Eine neuere soziologische Handlungstheorie wurde von Habermas entwickelt. Er fragt nach strukturellen Vorgaben und Möglichkeiten für die Entfaltung von persönlichen Kompetenzen und Identitätsfindung unter konkreten gesellschaftlichen Bedingungen. Eine große Rolle spielen biographische Faktoren und die selbstreflexive Definition der eigenen Lebenssituation⁷⁷.

Individualisierung ist ein weiteres Schlagwort der modernen reflexiv - handlungstheoretischen Ansätze. In Bezug auf den Erwerb persönlicher Kompetenzen verbirgt sich dahinter die Aneignung von Interessen, Fähigkeiten und Charakterzügen. Was die gesellschaftliche Seite betrifft, so steht Individualisierung für individuelle Strategien der Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen. Individualisierungstendenzen in modernen Gesellschaften bieten für Jugendliche die Möglichkeit für eine komplexe und selbstbewusste Identitätsbildung, bergen aber gleichzeitig das Risiko von Entfremdung und Überforderung und somit sozialer Isolierung⁷⁸.

Ein in der Literatur häufig benutztes Konzept der reflexiv - handlungstheoretischen Ansätze ist der *Ko - Konstruktivismus*. Dabei handelt es sich um ein Erklärungs-konstrukt für die Vermittlung kultureller Kompetenzen. Er integriert handlungstheoretische Ansätze der Soziologie, speziell aus dem Bereich des methodischen Individualismus und versucht eine Verbindung zum Mehrebenenproblem (Makro-, Mikro- und Makrokultur) zu schaffen. Ein solcher Entwurf stammt von Hartmut Esser (*1943). Er unterscheidet in seinem Grundmodell die überindividuelle Ebene der sozialen Situation und die Individualebene des Akteurs und seine Handlungen⁷⁹. Die Standardstruktur der Makro - Mikro - Makro - Erklärung besteht darin „... dass eine `typisierende Beschreibung von Situationen über Brückenhypothesen` erfolgt, anschließend `die Erklärung der Selektion von Handlungen durch die Akteure über eine allgemeine Handlungstheorie` und dann `die Aggregation der individuellen Handlungen zu dem kollektiven Explanandum über Transformationsregeln`“⁸⁰. *Brückenhypothesen* bedeutet dabei die Rekonstruktion der sozialen Situation, wobei die Makroebene mit der Mikroebene der Erwartungen und Bewertungen des Akteurs verbunden werden. *Logik der Selektion* stellt die Handlungserklärung auf der Individualebene dar, wobei im Prinzip alle handlungstheoretischen Erklärungsmodelle einsetzbar sind. Wiederum der Übergang von Mikro- zu Makroebene wird unter *Logik der Aggregation* verstanden⁸¹.

⁷⁶ Hurrelmann 1995, S. 67

⁷⁷ vgl. ebd. 1995, S. 69

⁷⁸ vgl. ebd. 1995, S. 70 f.

⁷⁹ vgl. Groeben 2004, S. 151

⁸⁰ Esser 1993, S. 97, zit. n. Groeben. 2004, S. 152

⁸¹ vgl. ebd. 2004, S. 151 f.

2.3.5 Formelles Lernen, informelle Lernen, Kompetenzentwicklung

Da dem Begriff des *informellen Lernens* in der aktuellen Bildungsdiskussion im Bezug auf das Erwerben von Schlüsselqualifikationen und unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens eine herausragende Rolle zukommt, möchte ich in diesem Abschnitt einige theoretische Grundlagen legen.

Auch für den Begriff des informellen Lernens gibt es keine eindeutige Definition oder Theorie. Zumeist wird *formelles Lernen* in Abgrenzung gesehen. In Reinhard Zürchers (* 1954) Veröffentlichung "Informelles Lernen und Erwerb von Kompetenzen" aus dem Jahr 2007 findet man eine englischsprachige Tabelle, welche die Unterteilung von Merkmalen formeller und informeller Bildungsprozesse darstellt. Diese Übersicht aus den Facharbeiten von David Beckett und Paul Hager findet sich im Anhang. Etwas später wurden diese Merkmale durch Colley, Hodkinson und Malcom in einer „... etwas abgeänderten Liste von 20 Unterscheidungskriterien zur Abgrenzung des formalen und informellen Lernens zusammengefasst⁸²:

- (1) Education or non - education,
- (2) Location (e.g. educational or community premises),
- (3) Learner/teacher intentionality/activity (voluntarism),
- (4) Extent of planning or intentional structuring,
- (5) Nature and extent of assessment and accreditation,
- (6) The timeframes of learning,
- (7) The extent to which learning is tacit or explicit,
- (8) The extent to which learning is context-specific or generalisable/transferable, external determination or not,
- (9) Whether learning is seen as embodied or just 'head - stuff',
- (10) Part of a course or not,
- (11) Whether outcomes are measured,
- (12) Whether learning is collective/collaborative or individual,
- (13) The status of knowledge and learning,
- (14) The nature of knowledge,
- (15) Teacher - learner relations,
- (16) Pedagogical approaches,
- (17) The mediation of learning - by whom and how,
- (18) Purposes and interests to meet needs of dominant or marginalised groups,
- (19) Location within wider power,
- (20) The locus of control⁸³.

⁸² vgl. Zürcher 2007, S. 39 f.

⁸³ Zürcher 2007, S. 40

Gerald A. Straka (*1944) ordnete, in seinem Forschungsbericht "Informal learning", diese 20 Kriterien den Ebenen der ökologischen Entwicklungstheorie Bronfenbrenners zu⁸⁴. Nach Zürcher beschränkt er sich dabei auf die Makroebene und auf die Mikroebene, wobei die Mikroebene zwei Bereiche umfasst: die internen Bedingungen des/der Lernenden, die sich durch das Wissen, die Kompetenzen, Motive und emotionalen Dispositionen konstituieren, und die externen Bedingungen der Umwelt. Die Umwelt ist soziokulturell geformt und umfasst Personen (Lehrende, andere Lernende, Freunde,...), Aufgaben, Lernziele, eine technische Infrastruktur, Organisationsstrukturen, Normen und Werte, ...⁸⁵. Eine andere Herangehensweise an eine Definition des Begriffes informelles Lernen findet sich bei Günther Dohmen (*1926). In dem Untersuchungsbericht "Das informelle Lernen"⁸⁶ vergleicht er verschiedene theoretische Ansätze und versucht gemeinsame Kriterien für eine Begriffsdefinition zu finden. Er zeigt auch die unterschiedliche Verwendungsweise des Begriffes auf. Informelles Lernen wird demnach häufig verwendet für:

- *Erfahrungslernen:* „... informelles Lernen als nicht veranstaltetes unmittelbares Verarbeiten von Reizstrukturen, Eindrücken, Informationen, (...) in den verschiedensten Umweltbereichen (...) abgegrenzt von einem (...) erfahrungsfern - abstrakten, theoretischverbalen Nachlernen dessen, was es schon an fertigem Wissen gibt, in schulartigen (...) „Schonräumen“...“,
- *implizites Lernen:* „... definiert als nicht - intentionales, nicht - bewusstes, und nicht verbalisierbares Lernen (...) das auf einer unwillkürlichen Aufmerksamkeit beruht (...) bezieht sich (...) nicht auf Regelkenntnis, sondern auf eine mehr gefühlsmäßig - ganzheitliche Reizaufnahme, Situationserfassung, Gestaltwahrnehmung, die jeweils nicht zu explizitem Wissen führt, sondern mehr im Bereich von Intuition und Gespür, Einfühlung und Improvisation bleibt ...“,
- *Alltagslernen:* wird als ein „... selbstverständliches praktisches Lernen charakterisiert, für das es typisch ist, dass es nicht in künstlichen schulischen „Lernsettings“, sondern im unmittelbaren Alltag der Menschen stattfindet und dass es zu einem pragmatischen Alltagswissen führt, das den Menschen ganz konkret hilft, in ihrer Alltags - Umwelt besser zurechtzukommen ...“,

⁸⁴ siehe unter http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_15_04.pdf; online verfügbar am 18.05.2008 oder auf CD - ROM im Anhang unter dem Stichwort Straka Informal learning

⁸⁵ vgl. Zürcher 2007, S. 41

⁸⁶ siehe unter http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf; online verfügbar am 18.05.2008 oder auf CD - ROM im Anhang unter dem Stichwort Dohmen das informelle Lernen

- *selbstgesteuertes*

Lernen: „... als aktives, selbstbestimmt - nachfragendes Lernen im Austausch mit anderen - auch mit Beratern, Helfern, „facilitators“, Informationsquellen etc. ...“⁸⁷.

Diese unterschiedlichen Facetten des informellen Lernens fügen sich nach Dohmen letztendlich unter dem in der neueren deutschen Diskussion zu findenden Begriff des *kompetenzentwickelnden Lernens* zusammen. „Danach werden Kompetenzen als verhaltensregulierende persönliche Potentiale und Dispositionen verstanden (...). In Abgrenzung zu personenabhängigeren, mehr auf die Ausübung bestimmter Funktionen bezogener Qualifikationen sind Kompetenzen als persönliche Dispositionen stärker subjekt- und biographiebezogen und breiter einsetzbar. Der diese Unterscheidung zum Teil überbrückende Begriff der Schlüsselqualifikationen wird heute selbst in diese Abgrenzung einbezogen: man unterscheidet zunehmend auch zwischen Schlüsselkompetenzen und Schlüsselqualifikationen“⁸⁸.

Die in diesem Zusammenhang wichtigsten Kompetenzen sind⁸⁹:

- die *Verstehens-, Erschließungs- und Deutungskompetenz*: die Kompetenz, Sinn- und Wirkungszusammenhänge zu erkennen und komplexe Phänomene und Situationen zu interpretieren;
- die *Kommunikations-, Interaktions- und Sozialkompetenz*: die Kompetenz zum offenen, verständigen Austausch von Meinungen, Erfahrungen, Vorstellungen und zur demokratischen Kooperation und Teamarbeit;
- die *Urteils-, Handlungs- und Reflexionskompetenz*: die Kompetenz, aus einer Vielfalt gegebener Möglichkeiten situationsadäquates und persönlich bedeutsames Wissen und Verhalten zu erschließen; die Kompetenz, jeweils als sinnvoll erkannte Handlungen angemessen zu praktizieren; die Kompetenz zur Begründung und Beurteilung praktizierten Handelns im Verhältnis zu Handlungsalternativen⁹⁰.

Nach dieser Auffassung können nur Lernprozesse (wie das informelle Lernen) die mit anderen Tätigkeiten verbunden sind (*Handlungsorientierung*) und sich in authentischen Lebens- und Arbeitszusammenhängen entwickeln (*Lebensweltorientierung*) Kompetenzen hervorbringen.

⁸⁷ Dohmen 2001, S. 27, Herv. i. Orig.

⁸⁸ ebd. 2001, S. 42, Herv. entfernt, B.R.

⁸⁹ ergänzende Betrachtungsweise zum Kompetenzbegriff der Europäischen Kommission dargestellt in der Einführung Kapitel 2

⁹⁰ vgl. Dohmen 2001, S. 42

Dies erfordert ein Umdenken in vielen Bereichen. Zum einen muss das informelle Lernen eine gleichberechtigte Stellung im Bildungsprozess erhalten und es müssen neue Konzepte zu einer bewussteren Nutzung erarbeitet und auch praktisch durchgesetzt werden. Dann kann informelles Lernen neben der allgemeinen Bildungsfunktion im engeren Sinne auch andere Bereiche unterstützen, z.B:

- die Erfahrungsverarbeitung in verschiedenen Perspektiven,
- die reflektierende Sinn- und Konzeptionsentwicklung,
- das experimentierende und hypothesenprüfende Handeln,
- das Bewusstmachen gezielter Kompetenzentwicklung⁹¹.

Zum anderen muss sich die formale Wissensvermittlung im Verhältnis zum informellen Lernen auf veränderte Aufgabenschwerpunkte konzentrieren: d.h. sie muss in Zukunft vor allem:

- „Grundlagen- und Orientierungswissen sowie Kompetenzentwicklungs - Möglichkeiten und Motivationen für ein lebenslanges selbstgesteuertes Weiterlernen vermitteln,
- das informelle ad hoc Lernen aufgreifen, unterstützen und durch reflektierende Horizonterweiterung ergänzen,
- das soziale Wissen bewahren, für aktuelle Problemlösungen erschließen und an nachwachsende Generationen vermitteln,
- das „Coping“ in einer undurchsichtiger werdenden modernen Welt durch Vermittlung hypothetischer Realitätskonstruktionen, alternativer Handlungsmuster und erkenntnistheoretischer Koordinatensysteme bewusster machen,
- die lernende Umsetzung von Leitvorstellungen in diese Umwelt zielstrebig entwickeln und
- das lebenslange Lernen durch eine stärkere Öffnung für die außerschulische Erfahrungs-Umwelt und für mehr natürliches ganzheitliches Lernen plausibler und populärer machen“⁹².

In der Kinder- und Jugendhilfe wird ebenfalls zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen unterschieden, aber auch zwischen *formalen und non - formalen Bildungssettings*. Dabei gilt, dass informelle Lernprozesse auch an formalen Orten (z.B. auf dem Schulhof) stattfinden können, jedoch ist Lernen bisher in der Sozialpädagogik insbesondere an non - formalen Bildungsorten (Vereine, Jugendeinrichtungen etc.) von Bedeutung.

⁹¹ vgl. Dohmen 2001, S. 47

⁹² ebd. 2001, S. 46, Herv. i. Orig.

Die nachfolgende Abbildung stellt die Verteilung von Bildungsangeboten innerhalb dieser vier Unterscheidungen dar.

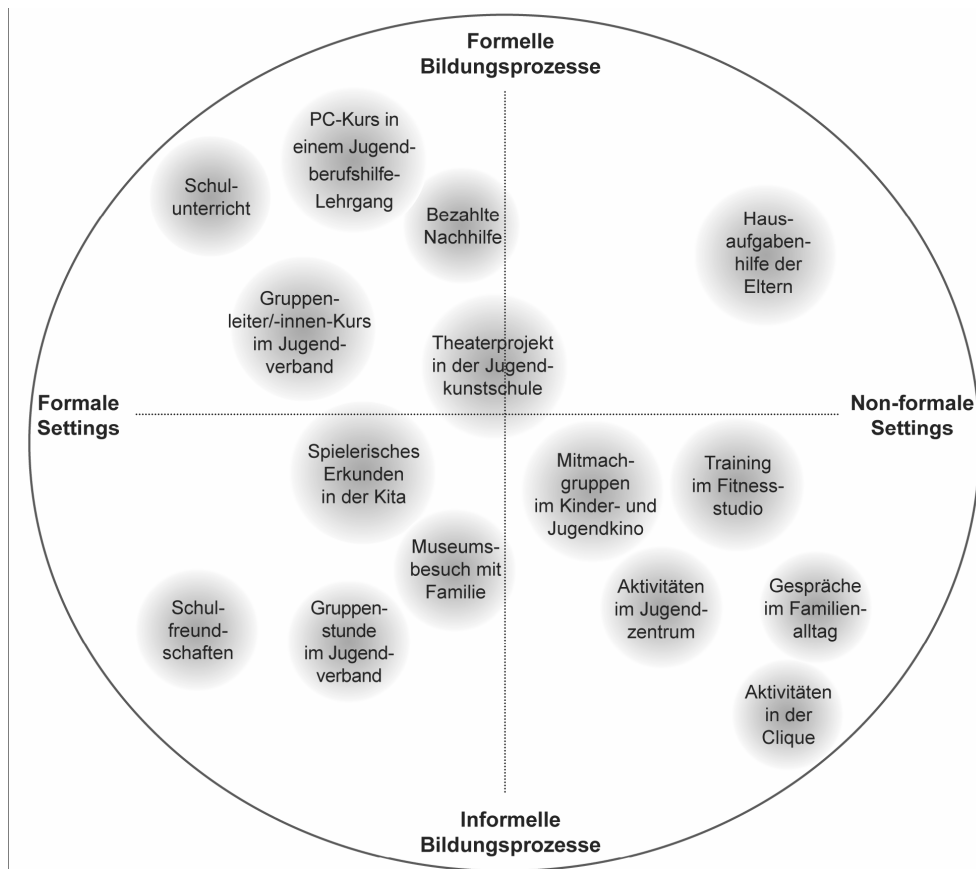


Abb. 2) Bildungsmodalitäten

Informelles Lernen wird in der Kinder- und Jugendarbeit als die Basis für Bildungsprozesse angesehen. Auch in den anderen bildungsrelevanten Leistungsbereichen⁹³ des Kinder- und Jugendhilfegesetzes hat es wichtige Funktionen. Nicht umsonst wird die Jugendhilfe als dritte Sozialisationsinstanz neben Schule und Familie angesehen.

Ausblick: International gesehen bietet die Auseinandersetzung über formelle und informelle Bildungsprozesse, trotz zahlreicher Betrachtungsweisen, in einigen Punkten einen Konsens. Wesentliche Aspekte davon sind, „... dass sich das notwendige lebenslange Weiterlernen aller zu einem wesentlichen Teil informell, d.h. außerhalb bestehender Lehrveranstaltungen und Bildungsinstitutionen entwickeln wird und dass auch dieses informelle Lernen anregende und stützende Bezüge braucht, (...) auch (...) dass über die verschiedenen Lernunterstützungseinrichtungen hinaus das Gegenüber eines motivierenden gesamtgesellschaftlichen Lernumfeldes notwendig ist“⁹⁴.

⁹³ siehe auch Kapitel 2.2

⁹⁴ Dohmen 2001, S. 160 f.

“Lernen überall und lebenslanges Lernen“ als Zukunftsvision betrachtet, hätte konsequenterweise eine Änderung der gesamten Umwelt als Lernumfeld zur Bedingung. Als Folge könnte neben den persönlich - familiären - nachbarschaftlichen und arbeitsplatzbezogenen Lebensbezug hinausführende Bezugfelder für ein informelles Lernen entstehen - eine Struktur der “Lernende Kommunen“ oder “Lernende Regionen“⁹⁵.

2.4 Die Änderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen im Kontext der aktuellen Bildungsdebatte

Allein eine tief greifende Darstellung von Änderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen im derzeitigen historischen Prozess würde genügen um eine Diplomarbeit zu füllen. Daher beschränke ich mich in diesem Kapitel auf einige, meiner Ansicht nach, wesentliche Punkte.

In der thematischen Einleitung des 12. Kinder- und Jugendberichtes des deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) findet man folgende Worte: „Die Unterstützung und Förderung von Bildungsprozessen der jungen Generation muss sich einerseits an gesellschaftlichen Erfordernissen und andererseits an den lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen orientieren. Diese leiten sich aus demografischen, wirtschaftlichen, rechtlichen, politischen und sozialen Entwicklungen ab, die die Lebenssituation und die Lebensführung der jungen Menschen und ihrer Familien beeinflussen. Veränderungen in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und ihre Auswirkungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen deuten auf die Notwendigkeit einer Um- und Neugestaltung des derzeitigen Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung hin“⁹⁶.

Die “Änderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen“ ist einer der Slogans schlechthin, welcher die Diskussionen um Neustrukturierungen in den verschiedensten Bereichen unserer Gesellschaft in den letzten Jahren begleitete - Arbeitsmarktreformen, Bildungsreformen, Rentenreformen, Gesundheitsreformen, ...; alle diese Dinge werden auf der Basis dieser Änderungen debattiert. Doch was verbirgt sich eigentlich hinter diesen Worten? Welche Auswirkungen werden durch diese Prozesse bereits sichtbar oder welche prognostiziert? Und welche Schlussfolgerungen und Forderungen ergeben sich daraus?

Genau mit diesen Fragen beschäftigt sich das folgende Kapitel, natürlich vorrangig mit dem Blick auf die relevanten Erscheinungen für das Thema außerschulische Kinder- und Jugendbildung in der Sozialen Arbeit.

⁹⁵ vgl. Dohmen 2001, S. 160 f.

⁹⁶ Rauschenbach u.a. 2005, S. 20

Weitere Schlagworte zur Einleitung des Kapitels "Rahmenbedingungen des Aufwachsens" im 12. Kinder- und Jugendbericht sind: Flexibilisierung und Mobilisierung, Diskontinuitäten familiärer Konstellationen, Entgrenzungen, Mediatisierung, Internationalisierungsprozesse, alternde Gesellschaft, Armut-Bildungs-Spiralen und regionale Disparitäten⁹⁷. Einige davon sollen im Verlauf dieses Kapitels näher betrachtet werden.

2.4.1 Neuer Kapitalismus und Flexibilisierung

Nach der Auffassung vieler Wissenschaftler hat sich in den letzten 30 Jahren des vergangenen Jahrhunderts bis in die heutige Zeit hinein ein gesellschaftlicher Umbruch vollzogen (bzw. er vollzieht sich noch), der häufig als Übergang in die *zweite Moderne* bezeichnet⁹⁸ wird. Im Zuge dieses Überganges kommt es in vielfältigen Bereichen zu Strukturveränderungen, auch mit Auswirkungen auf das subjektive Empfinden der Menschen. Er ist verbunden mit einem Individualisierungsprozess, welcher in enger Verzahnung mit einer kapitalistischen Wachstumsdynamik und einem neuen Grad an Ökonomisierung der alltäglichen Lebensvollzüge einhergeht. *Individualisierung* bedeutet in diesem Kontext ein Wandel im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und ist gekennzeichnet durch einen Verlust von kollektiven Orientierungen und Sicherheiten. Dies führt einerseits zu einem Freiheitsgewinn andererseits aber auch zu einer Zunahme von Risiken (Sinnverlust, Identitätsverlust, Wertsuche). Innerhalb der kapitalistischen Wachstumsdynamik kommt es zu einer starken Flexibilisierung der Arbeitsmärkte, der neue Anforderungen an die Unternehmen und ihre Beschäftigten stellt. Dieser starke Flexibilisierungsdruck verändert nachhaltig die Arbeits- und Lebenswelt der Menschen. Es kommt unter anderem zu Rationalisierungs- und Effizienzsteigerungsprozessen auch im privaten Alltag und flexible Arbeitszeiten führen zu einer Desynchronisierung des sozialen Lebens. Folgen dieser Flexibilisierung der Arbeitsmärkte sind aber auch zunehmend soziale Ungleichheiten in Form einer privilegierten Oberschicht und einer *neuen Unterschicht (Prekariat)*. Kennzeichen der neuen Ökonomie ist ihre Unbeständigkeit. Ursprünglich relativ gesicherte Prozesse wie Ausbildung, Beruf und Beziehung geraten zunehmend in die Krise. Aus dem Lebensentwurf werden die Lebensentwürfe und biographisch gesehen findet eine Fragmentierung statt.

All diese Veränderungen führen zu tief greifenden Einschnitten in die Familiensysteme und haben somit auch primär Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen⁹⁹. Bereits Bronfenbrenner stellte die Hypothese auf, dass die Entwicklung einer Person von Ereignissen in ihren Lebensbereichen beeinflusst wird, auch durch solche in denen sie gar nicht anwesend ist.

⁹⁷ vgl. Rauschenbach u.a. 2005, S. 20 ff.

⁹⁸ siehe dazu u.a. die Thesen von Thiersch 2006, S. 24 oder bei Beck, U. (1986) Risikogesellschaft. Auf dem Weg in die andere Moderne. Frankfurt/Main. Suhrkamp

⁹⁹ vgl. Hirt 2008, S. 29 f.

So erklärt sich z.B. theoretisch, warum die Berufsbedingungen von Eltern zu den stärksten Einflüssen auf die frühkindliche Entwicklung gehören.

2.4.2 Kontinuitäten und Diskontinuitäten familiärer Konstellationen

Die Familie ist primäre Lebenswelt von Kindern, jedoch hat sie sich innerhalb des letzten halben Jahrhunderts bezüglich ihrer Konstellation und Funktionalität verändert. Die klassische Familie bestehend aus Vater, Mutter und durchschnittlich zwei Kinder existiert in dieser Konstellation nicht mehr als unangetastetes Familienideal.

Auch aus den statistischen Daten im 12. Kinder- und Jugendbericht kann man ersehen, das „... Kinder in Deutschland zwar überwiegend in familialen Lebensformen aufwachsen, die dem traditionellen Normalentwurf entsprechen ...“¹⁰⁰, dass sie aber häufiger als früher in alternativen und wechselnden Familienformen (Alleinerziehendenhaushalte, Patchworkfamilien) leben ¹⁰¹. Ebenfalls von Veränderungen betroffen ist die Häufigkeit familiärer Interaktionen und des Zusammenseins der Kinder mit ihren Eltern. Diese sind insbesondere durch die zeitliche Inanspruchnahme der Eltern innerhalb einer Erwerbstätigkeit geprägt. So zeigt sich historisch statistisch betrachtet, dass heute Kinder mehr Zeit mit ihren Eltern verbringen als vor zehn Jahren, dass aber die Familienzeiten in denen beide Elternteile zur Verfügung stehen geringer geworden sind¹⁰². Nicht zuletzt sagt die Tatsache eines gemeinsamen Zeitbudgets noch nichts über die Qualität der gemeinsam genutzten Zeit aus. So konstatiert z.B. Rainer Hirt: „Viele Familien verwandeln sich in hochtechnisierte kleine Dienstleistungsunternehmen, deren bloßes Funktionieren wichtiger ist als lebendiger emotionaler Austausch und Pflege menschlicher Beziehungen ...“¹⁰³. Andere Familien wiederum können eine überdimensionale Zeitreserve (z.B. infolge Arbeitslosigkeit) aufgrund psychischer Belastungen und/oder fehlender materielle, sozialer und psychischer Ressourcen fast gar nicht nutzen. In diesen Familien wachsen Kinder in einer Szenerie von Gleichgültigkeit und Kälte auf, deren Folgen absehbar sind und Prognosen für ein fürchterliches Szenario von Gewalt, Beziehungsunfähigkeit und deformierten Lebensgeschichten bietet¹⁰⁴. Doch auch in Familien mit ausreichend materiellen Ressourcen, v.a. in der privilegierten Oberschicht, findet man solche Tendenzen.

Kinder - und Jugendliche müssen sich den Veränderungen anpassen die sich aus gesellschaftlichen Umbrüchen ergeben. Dies bietet einerseits die Chance von Entwicklungs- und Lernprozessen, andererseits birgt es aber auch die Risiken von psychosozialen Belastungen und Entwicklungsverzögerungen.

¹⁰⁰ Rauschenbach u.a. 2005, S. 62, Herv. entfernt, B.R.

¹⁰¹ vgl. ebd. 2005, S. 62

¹⁰² vgl. ebd. 2005, S. 65 f.

¹⁰³ Hirt 2008, S. 35 f.

¹⁰⁴ vgl. ebd. 2008, S. 36 f.

All dies stellt erhöhte Anforderungen an die Familie als primäre Sozialisationsinstanz, aber auch an alle anderen beteiligten Akteure aus den Bereichen von Bildung, Betreuung und Erziehung. Nur entsprechend gebildete Familien, aufgeklärte Lebenswelten und qualifiziertes Personal in den außerfamiliären Einrichtungen könnten die nötige soziale und emotionale Unterstützung bieten¹⁰⁵.

2.4.3 Entgrenzungen

Der Kinderalltag wie auch die Biografien von Kindern und Jugendlichen sind heute weitgehend institutionell strukturiert: Kindertagesstätten, Schulen und eine Fülle von Freizeitangeboten. Es werden eigene kindliche und jugendliche Lebensräume geschaffen. Dies führt einerseits zu einer Trennung der Lebenswelten von Kindern und Erwachsenen, andererseits differenzieren sich durch die Angebotsvielfalt aber auch diese kindlichen Lebensräume zeitlich und räumlich stark aus. Diese *Partikularisierung* wird in der Literatur häufig mit “Verinselung des Kinderlebens“ beschrieben. Diese Entwicklungstendenz hat einen häufigen Wechsel von sozialen und räumlichen Settings zur Folge und fordert von Kindern- und Jugendlichen eine erhöhte kognitive Integrationsleistung¹⁰⁶. Eine andere Form von Entgrenzung kindlicher Lebenswelten finden wir vor allem in den außerinstitutionellen Aktivitäten (in Freizeitaktivitäten und Medien), den so genannten *Freizeitwelten*. Hier verlieren altersspezifische Standardisierungen vielfach ihre Geltung. In soziologischen Theorien ist in diesen Zusammenhang von einer “Erosion der Kindheit“ und von einer “Destandardisierung des Jugendalters“ die Rede. Baacke beschreibt außerdem das Phänomen der “Verhäuslichung der Kindheit“ infolge übertriebenen Schutzverhaltens von Erwachsenen aufgrund potentieller Gefährdungspotenziale im Nahbereich sowie subjektiv empfundener Gefahren durch gesellschaftliche Veränderungen¹⁰⁷. Auch Bronfenbrenner vertrat bereits die Ansicht, dass die Fähigkeit von Eltern zu einer zufrieden stellenden Erziehung von Kindern, maßgeblich davon beeinflusst wird, wie sie selbst ihre elterliche Leistungsfähigkeit beurteilen. Dies wiederum steht in einem engen Zusammenhang zu äußeren Faktoren wie der Flexibilisierung des Arbeitsmarktes oder der Ungefährlichkeit des Wohngebietes¹⁰⁸. Als Reflex auf eine sozialökologische Umwelt, die zu bewältigen kompliziert geworden ist, sieht auch Baacke die Tendenzen zur “Verkindlichung des Kindes“ und zu einer “Verinselung des Kinderlebens“. Die Ursache beschreibt er darin, dass heute die Übergänge vom ökologischen Zentrum zum Nahraum und die Anzahl und Funktion der ökologischen Ausschnitte nicht nur komplexer und zahlreicher geworden sind, sondern in ihrer Durchlässigkeit aufeinander auch problematischer¹⁰⁹. Die territorialen Bindungen an Nahräume verlieren ihre Kraft, z.B. durch Auswirkungen von Stadtsanierung, Wohnungserneuerung, Massenmotorisierung und daraus entstehenden Einschränkungen des Straßenraumes für Kinder.

¹⁰⁵ vgl. Rauschenbach u.a. 2005, S. 62 f.

¹⁰⁶ vgl. ebd. 2005, S. 67

¹⁰⁷ vgl. Baacke 1999, S. 131 ff.

¹⁰⁸ vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 24

¹⁰⁹ vgl. Baacke 1999, S. 131 ff.

An deren Stelle treten kommerzielle und pädagogische Einrichtungen. Baacke spricht von einer Entwicklung vom Straßenkind mit sozialökonomischem Nahraum zum pädagogisch betreuten und individualisierten Familienkind mit Stadt- oder Erlebnisinseln¹¹⁰.

Fazit: Zwar haben pädagogische Interventionen zugenommen, aber es entstehen auch neue Lebensbereiche, die mit der "pädagogischen Welt" in keiner Weise abgestimmt sind (private Sphäre, kommerzielle Einrichtungen, Medien). Damit leben Kinder heute in einem sozialökologischen Netzwerk unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen, welche für sie selbst kaum durchdringbar oder ohne weiteres verständlich sind. In diesen offenen Lebenswelten müssen sie sich mobil von "Erlebnisinsel zu Erlebnisinsel" bewegen¹¹¹. Nach Bronfenbrenner wächst das entwicklungs-fördernde Potenzial eines Entwicklungsbereiches mit der Anzahl der unterstützenden Verbindungen zu anderen Lebensbereichen. Aktuell scheinen jedoch Freizeitwelten, Familienleben und institutionalisierten Welten weitgehend getrennt zu operieren. Es ergibt sich demnach ein Bedarf an Konzepten die zugunsten einer Förderung von Kindern und Jugendlichen aufeinander bezogen bzw. im lokalen Raum vernetzend wirken.

2.4.4 Mediatisierung und Virtualisierung

Der Begriff der *Mediatisierung* beschreibt die Durchdringung des Alltags durch die Ausweitung und die zunehmende Nutzung elektronischer Medien. Im Zusammenhang mit der sich ausweitenden Computerbenutzung wird von *Virtualisierung* als ein Aspekt der Mediatisierung gesprochen. Medien beeinflussen die Lebensführung von Kindern und Jugendlichen in vielen Bereichen, von der Freizeitgestaltung bis hin als Lehr- und Lernmittel in den Schulen. Die mediale Informations- und Kommunikationstechnologie ist darüber hinaus zu einem grundlegenden Bestandteil der Arbeitswelt geworden. Die Teilhabe an virtueller und medialer Kommunikation ist realer Bestandteil kindlicher und jugendlicher Lebenswelten. Dies beinhaltet Lernchancen (technische und inhaltliche Aneignungsprozesse, Zugang zu fernen Bildungsangeboten/Wissen) aber auch Gefahren¹¹². Die Veränderung durch neue Medien bestimmt den Tagesablauf und Zeitorganisation von Familien mit. Durch die Vermehrung von Angeboten und Medien kann es zu einer Entstrukturierung von Tagesabläufen kommen¹¹³. Auch die Frage nach den "Medien als heimliche Miterzieher" und damit nach ihren Auswirkungen auf Entwicklungsprozesse von Kindern wird kontrovers diskutiert.

¹¹⁰ vgl. Baacke 1999, S. 135 ff.

¹¹¹ vgl. ebd. 1999, S. 131 ff.

¹¹² vgl. Rauschenbach u.a. 2005, S. 69 ff.

¹¹³ vgl. Baacke 1999, S. 140 ff.

Fazit: Medienkompetenzen zählen zu den kulturellen und beruflichen Basisqualifikationen. Sie bieten zusätzliche Entwicklungschancen, stellen aber durch soziale Differenzierungen im Zugang und in der Nutzung auch einen weiteren Gefährdungspunkt kindlichen Aufwachsens dar. Daraus ergibt sich ein Bedarf an Medienbildung auch außerhalb der primären Sozialisationsinstanz Familie¹¹⁴.

2.4.5 Armuts – Bildungs - Spiralen

Die soziale und gesellschaftliche Teilhabe in der Bundesrepublik ist wesentlich von der Position ihrer Mitglieder in der sozialen Ordnung abhängig. Sie wird zentral bestimmt durch die sozio - ökonomische Lage, durch die ethnische Zugehörigkeit sowie durch das Geschlecht und durch regionale Lebensbedingungen. Die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen leitet sich wesentlich aus der weitgehend vom Bildungsniveau abhängigen Beteiligung und Stellung der Eltern im Erwerbssystem her und steht in einem engen Zusammenhang mit der Familienform sowie deren Kinderanzahl und dem Alter der Kinder. Betrachtet man die Armutssituation der Kinder und Jugendlichen für sich genommen, so zeigt sich seit den 1990er - Jahren ein konstanter Anstieg¹¹⁵. Soziale, ökonomische und kulturelle Ressourcen sowie Milieuzugehörigkeiten kanalisieren die Zukunftschancen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Es kommt zu einem Phänomen von Armuts - Bildungs - Spiralen, d.h. Kinder die selbst in Armut (Einkommens- und Bildungsarmut) aufwachsen, haben später ein sehr viel höheres Risiko ebenfalls von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen zu sein. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer gleichen Chancenverteilung für alle. Institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung spielen dabei ebenso eine Rolle, wie Fragen des Zugangs zu bildungsrelevanten außerinstitutionellen Förderangeboten und zu Angeboten der erzieherischen Familienunterstützung¹¹⁶.

2.4.6 Fazit

Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in den Zeiten der zweiten Moderne findet in einer Lebenswelt statt, in der nichts als sicher gilt. Sie sehen sich dementsprechend in zunehmendem Maße einem riskanten Prozess lebenslänglicher Lern- und Bildungsanforderungen gegenübergestellt. „Bildung wird ein Entwurf ins Offene, riskant, chancenreich und gefährdend“¹¹⁷. Dies ist eine schwierige Herausforderung, deren Bewältigung stark von den zur Verfügung stehenden Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten abhängig ist. Heranwachsende haben eine zunehmende individuelle Verantwortung für die Rekonstruktion ihrer Biographien.

¹¹⁴ vgl. Rauschenbach u.a. 2005, S. 69 ff.

¹¹⁵ mehr Informationen gibt es im Armutsbericht der Bundesregierung Deutschland

¹¹⁶ siehe dazu auch Rauschenbach u.a. 2005, S. 75 ff. - Statistische Übersichten

¹¹⁷ Thiersch 2006, S. 25

Dabei sehen sie sich in einer pluralisierten und individualisierten Gesellschaft höheren Entscheidungszwängen gegenübergestellt¹¹⁸.

Soziale Arbeit muss sich diesen Anforderungen anpassen und notwendige Unterstützungsformen aufbauen, eben auch im Bezug auf Bildungsprozesse (Kompetenzlernen, lebenslangen Lernen). Damit dies gelingt dürfen die Grundbedürfnisse kindlicher Entwicklung jedoch nicht missachtet werden.

3. Sozialpädagogische Bildungsaufgaben in der zweiten Moderne

Die im Verlauf dieser Diplomarbeit dargestellte Entwicklung eines neuen Bildungsverständnisses, als Reaktion auf geänderte Rahmenbedingungen des Aufwachsens in Deutschland, hat konsequenterweise eine Umstrukturierung der bestehenden Bildungslandschaft zur Folge, welche insbesondere auch die Soziale Arbeit im Bereich Bildung betrifft. Die Kinder- und Jugendhilfe musste und muss sich in Theorie und Praxis mit dem Thema auseinandersetzen und sich neu orientieren. Dabei sind die erfolgten Stellungnahmen und Zukunftskonzepte ebenso kontrovers wie die Bildungsdebatte an sich. Die einen sehen Soziale Arbeit für Schule und schulische Bildung in den Dienst genommen und in ihren eigenen Kernaufgaben überformt, andere wiederum sehen eine Chance aus einer traditionellen Randstellung heraus zu kommen und in eine politische fachliche Diskussion mit einbezogen zu werden und sie mitzugestalten. Um die Entwicklung in den letzten Jahren dennoch zu verdeutlichen, möchte ich hier die Aussagen von einigen Verbänden und von Wissenschaftlern der Sozialen Arbeit hinsichtlich dieser Thematik zusammenfassend darstellen.

3.1 Die Leipziger Thesen 2002 und ihre Weiterentwicklung

Das Bundesjugendkuratorium (BJK), die Sachverständigenkommission des 11. Kinder- und Jugendberichts und die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) gaben im Juli 2002 eine gemeinsame Erklärung ab. Mit den "Leipziger Thesen" nahmen sie auf die aktuelle bildungspolitische Debatte Stellung. Dabei ging es ihnen darum, den starken Fokus auf schulpolitische Maßnahmen in Richtung Soziale Arbeit zu erweitern. Sie vertraten die Auffassung, dass eine produktive bildungspolitische Wende eines umfassenden Bildungsverständnisses sowie der Einbeziehung und Zusammenarbeit aller Bildungsorte bedarf. Das heißt, nur wenn auch die Familie und verschiedene Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe sowie die berufliche Ausbildung als Bildungsorte gezielt gefördert werden, verbessern sich die Bildungs- und Teilhabechancen aller jungen Menschen. Dazu bedarf es einer lokalen und übergreifenden Bildungspolitik, auch um das unkoordinierte Nebeneinander unterschiedlicher Bildungsinstitutionen zu überwinden und innovative, vernetzte Strukturen zu schaffen¹¹⁹.

¹¹⁸ vgl. Kessl/Otto/ Treptow 2002, S. 8 ff.

¹¹⁹ vgl. Mielenz 2002, PDF S. 5

Die "Leipziger Thesen" beinhalten folgende Kernaussagen:

1. „Bildung ist mehr als Schule,
2. Bildung muss Zukunftsfähigkeit sichern,
3. das deutsche Bildungssystem verstärkt soziale Ungleichheit,
4. Selektion behindert Bildung,
5. Eltern sind keine Lückenbüßer,
6. Chancengleichheit für junge Migrantinnen und Migranten,
7. Bildung endet nicht mit dem Schulabschluss,
8. Geschlechtergerechtigkeit als Bildungsauftrag,
9. Kinder- und Jugendhilfe eröffnet ein breites Bildungsangebot,
10. Bildung erfordert neue Formen der Vernetzung und
11. Ganztagsangebote als Bildungsoffensive¹²⁰.

Fazit: Betrachtet man diese 11 Punkte im Detail, so stellt man fest, dass es zu diesem Zeitpunkt in den Diskussionen der Vertreter der Sozialen Arbeit hauptsächlich um eine Ursachensuche, eine Benennung der wichtigsten Folgen und um gemeinsame Begriffsdefinitionen ging. Zum Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe war man sich zumindest einig, dass Bildung als Aufgabenbereich existiert und Potenziale vorhanden sind um die schulische Bildung sinnvoll zu ergänzen. Die bereits aufgekommene Idee der Erweiterung von Ganztagschulen wurde als ein probates Mittel zur Lösung der Bildungsmisere gesehen wobei man auf eine mögliche Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe verwies. An den hier beschriebenen Betrachtungen kann man deutlich erkennen, wie viel Grundlagenarbeit zur Thematik Bildung im Bereich der Sozialen Arbeit erst einmal von Nöten war und wohl auch noch ist um als gleichberechtigter Partner im Bildungsbereich akzeptiert und involviert zu werden. Ein gemeinsamer gesicherter Standpunkt ist Voraussetzung um zukunftsfähige Konzepte, mit Sozialer Arbeit in einer zentralen Rolle, zu entwerfen und umzusetzen. Diese Entwürfe sollten durch gezielte Forschungsarbeit untermauert und die Theorie dazu weiterentwickelt werden.

Bedenklich bleibt für mich die Frage, warum sich die Akteure der Sozialen Arbeit so schnell auf die Ganztagschule als Mittel zur Lösung der Bildungsmisere festgelegt haben, ohne dass man eine breite Fachdiskussion zu Alternativen finden kann.

¹²⁰ vgl. Mielenz 2002, ausführlicher im Web auf CD – ROM im Anhang unter dem Stichwort Leipziger Thesen

2006 griff der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) Standpunkte der „Leipziger Thesen“, insbesondere die Frage nach der Entwicklung ganztägiger Betreuung, auf und erstellte eine erweiterte Position. Dabei wurde auf die aktuelle sozialpolitische Entwicklung verwiesen, d.h. auf die Tatsache, dass die Politik Bildungschancen für alle verbessern will ohne dafür notwendige finanzielle Mittel bereit zu stellen. Der DBSH bezog hier eindeutig Stellung. Er forderte: „... Verbesserungen und mehr Qualität in der Breite (...) Familienbildung als Pflichtleistung von Jugendhilfe (...) mehr Investitionen in die Jugendhilfequalität ...“, denn „... kurzfristige Kürzungsstrategien wenden nicht soziale Probleme; sie werden mittelfristig zunehmen und weitaus höhere Folgekosten bedeuten“¹²¹. Auch bei der Stellungnahme des DBSH ging es nach wie vor um eine Positionsfindung der Kinder- und Jugendhilfe, aber nicht mehr so sehr um die grundlegenden Fragen nach Ursachen und Begrifflichkeiten sondern vielmehr darum was Jugendhilfe im Bereich Bildung verändern könnte und wie dies praktisch umsetzbar wäre. Neu war auch, dass insbesondere die Begriffe Erziehung und Betreuung, als klassische Aufgabenfelder der Sozialen Arbeit, neben Bildung stärker akzentuiert wurden. Der DBSH formulierte:

1. „Betreuung ist mehr als Aufbewahrung.
2. Erziehung, Bildung und Betreuung sind eine Einheit.
3. Betreuung ist mehr als nur ein bloßes Anhängsel des Lehrplans.
4. Bildung ist mehr als Schule.
5. Schule muss sich verändern. Sie muss mehr sein als Unterricht.
6. Soziale Arbeit und Schule haben einen gesellschaftlichen Auftrag.
7. Schulsozialarbeit ist mehr als Entstörung von Schule.
8. Soziale Arbeit ist mehr als Nothilfe und mehr als der erzieherische Restbereich neben Familie und Schule.
9. Erziehung, Bildung und Betreuung sind sozialer Ort von Sozialer Arbeit, Familie und Schule.
10. Soziale Arbeit, Schule und Eltern als Anwälte für bessere Chancen für alle Kinder und Jugendliche“¹²².

¹²¹ DBSH 2006

¹²² ebd. 2006; ausführlicher im Web oder auf CD – ROM im Anhang unter dem Stichwort DBSH ganztägige Betreuung

Fazit: In den Aussagen des DBSH zeichnet sich eine sehr viel sicherere Position der Sozialen Arbeit im Prozess der Umstrukturierung von Bildung ab. Der Fachbereich scheint zunehmend selbstbewusst seine Ressourcen in die Fachdiskussion einzubringen. Diese Stellungnahmen zeigen auf, welche Weichen es zu stellen gilt und wie neue Wege aussehen könnten. Sozialpädagogische Bildungsforschung und die Weiterentwicklung an Theorien außerunterrichtlicher Bildung sowie die Anpassung rechtlicher Rahmenbedingungen für die Soziale Arbeit sind Kernaufgaben die es in den nächsten Jahren zügig zu bewältigen gilt. Erst auf diesen Grundlagen können zukunftsorientierte Konzepte entworfen und in der Praxis umgesetzt werden.

3.2 Sozialpädagogische Perspektiven

Im Folgenden möchte ich die Standpunkte und Perspektiven einiger Wissenschaftler des Fachgebietes Soziale Arbeit vorstellen.

In den meisten wissenschaftlichen Veröffentlichungen ab 2006 findet man zu Beginn der Schriften nach wie vor erst einmal eine Begriffsdefinition des Wortes Bildung. Zumeist wird dies ergänzt durch eine historische Heranführung und die Umschreibung aktueller Kontroversen. Allein diese Beobachtung lässt mich schon zu dem Schluss kommen, dass der Prozess der Neuorientierung von Sozialer Arbeit im Bereich Bildung noch längst nicht abgeschlossen ist. Auch bei Wolfgang Mack (*1961) findet sich diese Vorgehensweise. Außerdem sieht er sozialpädagogische Perspektiven im Bereich Bildung und Bildungsforschung vor allem in Bezug auf Fragen der Lebensführung und Lebensbewältigung. Demnach muss es um Bildungsprozesse eines Individuums in weiten, konkreten, sozioökonomischen und soziokulturellen, gesellschaftlich - politisch bestimmten Lebenslagen gehen. Da das sich bildende Subjekt in einer unsicheren, sich ständig ändernden Umwelt immer wieder auf neue geeignete Strategien der Lebensbewältigung angewiesen ist, steht die Frage nach dessen Bildung auch im Zentrum einer sozialpädagogischen Bildungstheorie. Ebenso muss Bildungsforschung in konkreten Lebenslagen ansetzen und diese in Wechselwirkung mit sozialräumlichen Bedingungen betrachten¹²³. Der in dieser Diplomarbeit schon oft zitierte Hans Thiersch sieht in der kontroversen Diskussion innerhalb der Sozialen Arbeit ein Indiz dafür, dass die dahinter liegenden Strukturprobleme zwischen Schule und Sozialarbeit nicht geklärt sind. Damit meint er grundsätzliche Fragen zur Geschichte des Verhältnisses von Schule und Sozialarbeit, Fragen nach Lernaufgaben, nach Bildungszielen, nach Widersprüchen in elementaren Lebensmustern¹²⁴. Er sieht in seiner "essayistischen Skizze der Bildung als Zukunftsprojekt Sozialer Arbeit" deren Ressourcen diesbezüglich vor allem in der Erfahrung bei professionell - institutionellen Hilfen zu Lebenskompetenzen und in der Öffnung zu Alltag und Sozialraum¹²⁵.

¹²³ vgl. Mack 2006, S. 223 ff.

¹²⁴ vgl. Thiersch 2008, S. 107

¹²⁵ vgl. ebd. 2008, S. 124 f.

Er weist auch auf Risiken in der derzeitigen Entwicklung, d.h. auf die zunehmende „... Intensivierung der inszenierten Bildung im Horizont des Bildungsideals, vor allem auch von Zuständigkeiten und Räumen ...“¹²⁶ hin. So erinnert er z.B. an das Schreckensbild eines Bildungswesens, wie es in der Entschuldigendiskussion bei Illich¹²⁷ zu finden ist: dass man der Selbst- und Lebensbildung der Menschen fremd bleibt, sie blockiert und lähmt.

Fazit: Dieses Bild gewinnt durchaus an Bedrohlichkeit, schon angesichts der Macht der Tendenzen Bildung ausschließlich zur Förderung von Humankapital anzusehen. Nur Bildungsgänge die sich auf Lebenskompetenzen beziehen, die in der Alltags- und Lebenswelt verortet sind, haben das Potenzial zukunftssträchtige Konzepte zu integrieren.

Wie bereits dargestellt, hat sich die konzeptionelle Entwicklung zur Umsetzung eines neuen Bildungsverständnisses im Schulalter sehr schnell auf den institutionellen Rahmen der Ganztagschule konzentriert, ohne dass es eine breite Diskussion über Alternativen gab und gibt. Daher möchte ich im Folgenden ebenfalls auf die aktuellen Überlegungen zu dieser Umsetzungsform eingehen, wobei diese nur in Auszügen dargestellt werden kann.

3.3 Das deutsche “Projekt Ganztagschule“

Der Trend zur Umsetzung von Ganztagschulen ist wohl nicht mehr aufzuhalten. Dies ist die Meinung von vielen Lehrern, Wissenschaftlern, Politikern und von den meisten Akteuren der Sozialen Arbeit. Ich schließe mich hier dieser Meinung an, auch wenn ich ein verstärktes Nachdenken über alternative Möglichkeiten sehr begrüßen würde.

Im 12. Kinder- und Jugendbericht findet sich zum Ausbau von Ganztagschulen folgende Erklärung: „Das große gesellschaftliche Interesse an der Ganztagschule spiegelt sich in einer Vielzahl von Stellungnahmen von Verbänden und gesellschaftlichen Gruppen. Ein Vergleich von ausgewählten Stellungnahmen zeigt eine insgesamt große Zustimmung zum Ausbau von Ganztagschulen, der mit dem Investitionsprogramm der Bundesregierung vorangetrieben wird. Dabei überwiegen bildungspolitische Argumentationen, an zweiter Stelle stehen familien- und arbeitsmarktpolitische Begründungen für den Ausbau von Ganztagschulen ...“¹²⁸. Es würde den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen die Ganztagschuldiskussion, damit verbundene Erwartungen und Forderungen, Umsetzungskonzepte und Modellprojekte zu beschreiben. Deshalb beschränke ich mich hier auf einige allgemeine Feststellungen, welche zur besseren Verständlichkeit der nachfolgenden Abschnitte dienen.

¹²⁶ Thiersch 2008, S. 124

¹²⁷ siehe z.B. bei Illich, I. (1973): Entschulung der Gesellschaft. Hamburg. Rowohlt Verlag

¹²⁸ Rauschenbach u.a. 2005, S. 488

Die unter 3.1 aufgeführten Stellungnahmen des BJK, der Sachverständigenkommission des 11. Kinder- und Jugendberichts und der AGJ sowie des DBSH begründen u.a., warum Ganztagschule ein geeignetes Konzept zur Umsetzung neuer Bildungsinhalte ist. Dabei gibt es jedoch sehr unterschiedlichen Modelle innerhalb des deutschen "Projektes Ganztagschule", auf welche ich hier nicht näher eingehen möchte¹²⁹. Fest steht, dass der Ausbau ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder und Jugendlicher aus heutiger Sicht nur schrittweise erfolgen kann. Dabei darf diese Entwicklung nicht von der Schule allein getragen werden. Vielmehr ist es erforderlich die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Ressourcen und Kompetenzen mit einzubeziehen sowie andere öffentliche und private Akteure systematisch zu berücksichtigen. Dies setzt jedoch die Bereitschaft voraus, dass sich alle Beteiligten professionell weiterentwickeln. Die Grundidee eines ganztägigen Angebots ist die einer Entschulung der Schule. Nicht nur in Bezug auf die quantitative Seite, sondern auch auf ihren inhaltlichen Beitrag zur Gestaltung ganztägiger Angebote, ist deshalb die Kinder- und Jugendhilfe ein wichtiger Partner beim "Projekt Ganztagschule"¹³⁰. Eine verstärkte Kooperation von Schule und Jugendhilfe setzt voraus, dass rechtliche und administrative Regelungen dies nicht verhindern. Daher sind dringend Rechtsreformen (Schulgesetz, Regelung von Kooperationen, Ausführungsgesetze) sowie Verwaltungsreformen zugunsten kommunaler Strukturen nötig.

3.4 Zusammenfassende Forderungen an ein System aus Bildung, Betreuung und Erziehung

Sehr deutlich formulierte Zukunftsaufgaben (für Soziale Arbeit, Schule und Politik) bei der Umsetzung eines neuen Bildungsverständnisses finden sich in den zusammenfassenden Forderungen des 12. Kinder- und Jugendberichtes des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Da diese Empfehlung aufgrund ihrer Fragestellung und der Struktur der Zusammensetzung von beteiligten Wissenschaftlern und Expertengruppen richtungweisend sein dürfte, möchte ich hier verkürzt¹³¹ die Forderungen für die Abschnitte "Schulalter" und "altersübergreifende Empfehlungen" darstellen.

Für den Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung im Schulalter wurde formuliert:

1. Die Realisierung eines umfassenden Bildungskonzepts setzt eine grundlegende Veränderung der Schule sowie ein Zusammenspiel von Schule und anderen Bildungsorten und Lernwelten voraus.

¹²⁹ nähere Informationen dazu findet man auf der Website "Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe" des BMFSFJ, online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/kjhg/1-informationen-ideen-und-handreichungen.html>, am 22.06.2008 oder auf der Website "Ganztagschulen - Schulen die wir gern haben" der GEW Sachsen, online verfügbar unter: <http://www.gew-sachsen.de/ganztagschulen/Ganztagschulen.html>, am 22.06.2008

¹³⁰ vgl. Rauschenbach u.a. 2005, S. 554 ff.

¹³¹ vgl. ebd. 2005, S. 561 ff.; ausführlicher auf CD - ROM im Anhang unter dem Stichwort 12. Kinder- und Jugendbericht

2. Der umfassende gesellschaftliche Anspruch auf Bildung erfordert ganztägige Angebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter. Sie sind schnellstmöglich und bestmöglich auf- und auszubauen.
3. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten muss zu einer erweiterten Kompetenzentwicklung beitragen.
4. Maßstab des Aus - und Umbaus ganztägiger Angebote muss die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen sein.
5. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten muss strukturell und personell gesichert werden.
6. Ganztagschulen und ganztägige Angebote sollten von multiprofessionellen Teams mit einem aufgabenangemessenen Qualifikationsprofil aufgebaut und verantwortet werden.
7. Die Entwicklung von Ganztagschulen erfordert eine größere Selbständigkeit der Einzelschule und eine stärkere Vernetzung im Sozialraum¹³².

Daneben finden sich Empfehlungen, die das gesamte Kindes- und Jugendalter betreffen. Diese sind hier v.a. ausschlaggebend, da damit Forderungen zu Reformen in der Hochschulausbildung zum zukünftigen Abschluss in Sozialpädagogik verbunden sind:

1. Das Zusammenspiel und die Abstimmung der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder und Jugendliche sind zu verbessern.
2. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsakteure und -gelegenheiten ist sozialräumlich auszugestalten und in kommunaler Verantwortung zu organisieren.
3. Kommunale Bildungsplanung ist als integrierte Fachplanung aufzubauen.
4. Kommunale Bildungslandschaften erfordern eine neue Abstimmung und eine neue Justierung der rechtlichen Regelungen.
5. Der Ausbau ganztägiger Angebote erfordert zusätzliche finanzielle Anstrengungen und eine Anpassung der Finanzierungsstrukturen.
6. Die Aus - und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte muss reformiert werden.
7. Planung und Steuerung muss auf der Basis gesicherten Wissens erfolgen.
8. Die empirische Bildungsforschung ist auf vor- und außerschulische Bereiche auszuweiten¹³³.

¹³² vgl. Rauschenbach u.a. 2005, S. 563 ff.

Fazit: Es ist an der Zeit, dass die Akteure Sozialer Arbeit die Grundsatzdiskussionen um das Thema Bildung beenden und ein professionelles Selbstverständnis entwickeln, um sich in der Fachdiskussion mit anderen Instanzen und bei politischen Entscheidungsträgern zu profilieren. Dazu ist eine dringende Reformierung der sozialpädagogischen Ausbildung nötig und ebenso eine entsprechende Weiterbildungen für vorhandene Fachkräfte, denn nur entsprechend qualifizierte Mitarbeiter könnten in Zukunft Bildungsprozesse im sozialpädagogischem Sinne gestalten. Auch Umstrukturierungen innerhalb des Berufsfeldes der Sozialen Arbeit sind erforderlich. Werden diese Voraussetzungen erfüllt, wird es dem Fachbereich leichter fallen eine entsprechende finanzielle Förderung der Jugendarbeit einzufordern, die ihn in die Lage versetzen förderliche Angebote für Bildungsprozesse auch tatsächlich zu realisieren.

4. Lesekompetenzförderung im Blickwinkel der Sozialen Arbeit

**„Wer zu lesen versteht, besitzt den Schlüssel
zu großen Taten, zu unerträumten Möglichkeiten.“**

Aldous Huxley
engl. Schriftsteller und Kritiker

Zu den so genannten Schlüsselkompetenzen, als definierter Begriff der Europäischen Kommission für Bildung und Kultur, die ein sich Entwickelnder erwerben soll, zählt die *Lesekompetenz* als Teil der muttersprachlichen Kompetenz. Lesekompetenz bedeutet weit mehr als nur gut lesen zu können. Sie befähigt dazu unterschiedliche Arten von text- und lesebezogenen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen und somit eine Vielzahl von Elementen zu erschließen: Informationen, Fakten auch Ideen, Wertvorstellungen, kulturelle Inhalte, Lebensbereiche, ...¹³⁴. Sie ist ebenso ein Teil von Medienkompetenz, denn die meisten der so genannten *Neuen Medien*¹³⁵ stellen hohe Anforderungen an die Lesekompetenz. So verweist auch der Schweizer Medienexperte Heinz Bonfadelli in seinen Studien "Wissenskluft - Perspektive" immer wieder auf den Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit und Medienkompetenz. Demnach können Menschen, die häufig Bücher lesen nicht nur aus Internetschriften sondern auch aus Hörfunkjournalen und Fernsehsendungen komplexere Informationen entnehmen¹³⁶. Lesekompetenz stellt somit ein "Werkzeug" dar, dessen Einfluss auch in einer sich verändernden Medienlandschaft nicht geringer wird. Umgekehrt bedeutet jedoch eine geringe Lesefähigkeit bis hin zum modernen Analphabetismus einen enormen Chancennachteil.

¹³³ vgl. Rauschenbach u.a. 2005, S. 565 ff.

¹³⁴ vgl. Artelt u.a. 2007, S. 5 ff.

¹³⁵ Fernsehen, Hörbuch, E - Mail, World Wide Web, DVD, CD - ROM, MP3, usw.

¹³⁶ vgl. Haug 2005

4.1 Aktualität

„Es ist schon erstaunlich: Kein Modus der Kommunikation genießt selbst in einer Zeit rasant expandierender, ausdifferenzierter Medienangebote eine mit dem Lesen vergleichbare normative Hochachtung! Auch in der Mediengesellschaft - in der das Buch oder sonstige Printerzeugnisse längst die Funktion eines Leitmediums der öffentlichen Kommunikation an das Fernsehen abgegeben haben und in der das Internet multimediale Angebote zur Individualkommunikation in Überfülle bereitstellt - wird dem Lesen von Schrifttexten eine Hochschätzung entgegengebracht, die scheinbar keiner Begründung bedarf“¹³⁷.

*Bettina Hurrelmann (*1943)*

Warum ich gerade die Schlüsselkompetenz Lesen als Beispiel für einen Aufgabenbereich der außerschulischen Kinder- und Jugendhilfe gewählt habe, ergibt sich aus meiner persönlichen Motivation aber auch aus der Aktualität des Begriffes in der derzeitigen Bildungsdiskussion. Ein weiterer Grund ist, dass obwohl über das Thema Lesekompetenzförderung theoretisch viel gesprochen und neue wissenschaftliche Forschungen in die Wege geleitet wurden, man im Bereich der Sozialen Arbeit v.a. zur praktischen Umsetzung kaum geeignete Konzepte findet.

Fehlende Lesekompetenz ging als brisantes Schlagwort vor allem nach der PISA – Studie 2000 durch die deutschen Medien. Dabei ist PISA nur eine aus einer Reihe von in die gleiche Richtung weisenden Untersuchungen und all diese zeigen: deutsche Kinder haben im internationalen Vergleich gesehen erhebliche Defizite im Bereich Lesen. Diese Mängel finden sich nicht nur in der Lesefertigkeit, sondern vor allem im Bereich des Reflektierens und Bewertens von Texten. Hier ist die mittlere Leistung deutscher Schüler besonders niedrig und die Leistungsstreuung besonders stark ausgeprägt. Dabei hat Deutschland auch noch einen besonders hohen Anteil von Schülern, die gerade so oder nicht einmal die niedrigste der vorhandenen Lesekompetenzstufen erreichen. Das bedeutet, dass offenbar nur ein Viertel der Jugendlichen im Alter von 15 Jahren auf einem elementaren Niveau lesen bzw. Informationen aus Texten gewinnen kann. Des Weiteren findet sich aber auch keine echte Leseelite wie in anderen europäischen Staaten. Bei PISA 2006 wurde der Bereich Lesekompetenz nur als Nebengebiet getestet. Es zeigten sich im Vergleich zu 2000 leichte Verbesserungen trotzdem muss das Abschneiden deutscher Schüler weiterhin international gesehen als nicht zufrieden stellend betrachtet werden. Eine wirkliche Aussagekraft ob sich dieser positive Trend bestätigt, hätte erst die Wiederholung eines entsprechenden Schwerpunkttests wie 2000. Etwas günstiger sehen diese Untersuchungen ¹³⁸ bei den Grundschulern aus.

¹³⁷ Hurrelmann 2004, S. 280

¹³⁸ Gemeint ist hier insbesondere die Schulleistungsstudie IGLU - Internationale Grundschul – Lese - Untersuchung, 2001 und 2006 und die PISA - Studien, 2000, 2003 und 2006 in der Sekundarstufe II

Dort erreichen Kinder in Deutschland im Leseverständnis ein Kompetenzniveau, das einem Vergleich mit europäischen Nachbarländern durchaus standhalten kann und die Streuung innerhalb der Leseleistungen ist relativ gering. Allerdings macht auch hier der Anteil der Kinder mit nur schwachen Leseleistungen immerhin mehr als ein Drittel des Jahrganges aus und es ist absehbar, dass dies ohne besondere Förderung der Lesekompetenz zu zunehmend Schwierigkeiten in allen Fächern führt. Die Schulleistungsuntersuchungen der letzten Jahre zeigen außerdem, dass die erworbene Lesekompetenz von deutschen Schülern eng mit ihrer sozialen Herkunft zusammen hängt. In keinem anderen teilnehmenden Land ist dieser Zusammenhang so stark ausgeprägt. Kinder und Jugendliche aus Familien der höchsten Sozialschichtgruppen schneiden dabei in den Tests sehr viel besser ab als Kinder aus Mittelschichtfamilie oder gar Familien der neuen Unterschicht¹³⁹. Auch in einem weiteren Untersuchungsbefund ist Deutschland der absolute Spitzenreiter: In keinem anderen Land finden sich so viel Jugendliche¹⁴⁰ die angeben nicht aus Vergnügen zu Lesen.

4.2 Die Aktion Lesespaß – ein Literaturprojekt für Herz, Hirn und Hand

Da ich im weiteren Verlauf die Darstellungen hin und wieder mit Praxisbeispielen belege, möchte ich an dieser Stelle kurz das von mitinitiierte Projekt, welches in der Presse und im Internet unter “Aktion Lesespaß“ zu finden ist, darstellen. Dabei betreue ich (neben anderen pädagogisch ausgebildeten Vereinsmitgliedern des KIMSA e.V., → deshalb spreche ich im weiteren Verlauf von *wir*) außerschulische und schulergänzende Förderangebote im Literaturbereich für Kinder- und Jugendgruppen im Alter von 2 bis 16 Jahren. Die “Aktion Lesespaß“ geht nicht nur inhaltliche neue Wege. Auch aus rechtlicher Perspektive betrachtet, zählt sie zu einer neuen Art von Angeboten welche sich nicht unbedingt den klassischen außerschulischen Veranstaltungen der Kinder- und Jugendhilfe zuordnen lassen, da eine Erweiterung im Spektrum der Altersgruppe über den Jugendbereich hinaus bis hin in den frühkindlichen Bereich erfolgt und da eine neue Form von Kooperation mit institutionellen Partnern stattfindet, was zum Beispiel die Frage von Freiwilligkeit oder thematischer Einflussnahme der Teilnehmer teilweise stark begrenzt.

Die Zielstellungen des Projektes lauten verkürzt dargestellt:

- Heranführen von Kindern und Jugendlichen an außerschulische literarische Angebote im unmittelbaren Sozialraum (Bibliothek, Museen, öffentliche Veranstaltungen),
- Förderung von Leseinteresse und Lesemotivation und darüber
- Förderung von Lesekompetenzen.

¹³⁹ siehe Kapitel 2.4.1

¹⁴⁰ In Deutschland geben 42 % Mädchen und 55% Jungen der 9. Klassen an nicht aus Vergnügen zu lesen. In der 4. Klasse sind es je nur ca. 20%.

Unsere Angebote zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie an die Interessen der Kinder ansetzen, zumeist lebensweltliche Bezüge aufweisen oder übergreifend auf aktuelle thematische Schwerpunkte der Einrichtungen (Kindertagesstätten, Schulen) abgestimmt sind. Neben kooperativen Veranstaltungen mit örtlichen Institutionen bieten wir niedrigschwellige Literaturangebote in den Ferien an, aber auch auf Begabtenförderung ausgerichtete Gruppen (z.B. Kinderliteraturtheater) und Veranstaltungen.

Die im vorherigen Kapitel dargestellten Befunde kann ich aus meiner erlebten Praxis nur bestätigen. Bei den Grundschulern zeigt sich ein recht homogenes Feld von mittelguten bis guten Lesern wobei auch hier bereits auffällt, dass ein Großteil dieser Schüler nicht in der Lage ist aus den gelesenen Texten Informationen zu entnehmen oder diese praktisch umzusetzen. Dies möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen: Eines unserer Angebote trägt den Titel "Detektivrally - Kinder erkunden spielend die Bibliothek". Dabei handelt es sich um ein Stationenspiel für die Jahrgangsstufe 3 oder 4, bei dem es darum geht einen lebensechten Kriminalfall zu lösen. Aufgabe der Kinder ist es verschiedene Texte zu erschließen, teils müssen Rätsel gelöst werden (z.B. durch Wortspiele), es müssen Informationen aus Texten übernommen werden (z.B. eine Täterbeschreibung) oder es müssen Anweisungen praktisch umgesetzt werden (z.B. wie erhalte ich einen Fingerabdruck). Da wir diese Veranstaltung (wie auch alle anderen Angebote) von den Kindern im Anschluss beurteilen lassen, wissen wir, dass sie sehr dem allgemeinen Interesse entgegenkommt und auch von den Kindern selbst als lösbar eingeschätzt wird. Beobachten wir die Schüler bei der Rally, so teilt sich die Klasse allgemein in drei Gruppen. Zum einen finden wir (bei einer Klasse mit ca. 25 Schülern) 2 bis 3 Kinder welche aufgrund ihrer schlechten Lesefähigkeit sehr schnell an ihre Grenzen stoßen, außerdem noch einmal etwa ein Viertel der Klassenstärke die große Schwierigkeiten mit dem Erfassen des Inhaltes der Aufgaben oder der Übersetzung der Aufgabenstellung haben und sich in ihrer Unsicherheit Hilfe suchend an uns wenden. Der Großteil der restlichen Kinder löst die Aufgaben zügig und ohne größere Hilfestellung. In der anschließenden Auswertung äußern diese selbstbewusst, dass sie glauben die Aufgaben richtig und problemlos gelöst zu haben. Dies ist jedoch nicht so: Von dieser Gruppe schaffen es nur 2 bis 4 Schüler alle Stationen überwiegend fehlerfrei zu bearbeiten. Die Lösungen der restlichen Kinder zeugen von erheblichen Schwierigkeiten v.a. im Bereich sinnerfassendes Lesen.

Bei den von uns betreuten Klassen aus der Sekundarstufe I zeigt sich eine starke Leistungsstreuung im Vergleich von Realschule und Gymnasium. Bei den Realschülern finden wir in letzter Zeit verstärkt Gruppen, welche unter Hinblick einer Lese - Rechtschreibschwäche gesondert Förderunterricht Deutsch erhalten und im Rahmen dessen bei uns Veranstaltungen nutzen. Diese Schüler befinden sich zumeist auf einer Lesestufe vergleichbar mit den von uns betreuten Zweitklässlern. Die meisten anderen Realschüler weisen in etwa eine Streuung in der Lesekompetenz wie die vorher beschriebenen Grundschüler der dritten und vierten Klassen auf, wobei uns sehr auffällt, dass die Lesefähigkeit im Laufe der Schulzeit nach der vierten Klasse sich nur noch bei wenigen Kindern entscheidend weiterentwickelt.

Bei den Gymnasiasten zeigt sich ein sehr viel breiteres Feld der mittelguten bis guten Leser. Ganz schwache Leser sind hier im Grunde genommen nicht zu beobachten, aber ebenso wenig auch eine größere Anzahl wirklich sehr guter Leser. Auch hier scheint sich die Lesefähigkeit nur bei wenigen Schülern wirklich weiterzuentwickeln. Im Bezug auf die Frage der Lesemotivation erleben wir ebenfalls die Grundschüler als bedeutend motivierter. Die Schüler ab ca. 11 Jahre sind hingegen schwieriger zu begeistern, wobei dies vielleicht der falsche Ausdruck ist. Richtiger ist, dass wir den Eindruck haben, dass bei ihnen erst einmal negative Literaturerlebnisse aus der Schule bearbeitet werden müssen um sie für neue Angebote zu öffnen. Gelingt dies, so sind auch Jugendliche durchaus in den Veranstaltungen motiviert und sie beurteilen dies auch dementsprechend in unseren Auswertungsbögen. Ein weiteres von uns beobachtetes Phänomen, das bisher in den aufgezeigten Befunden nicht dargestellt wurde, ist die (so erscheint es uns) zunehmend mangelnde Fähigkeit zur Phantasieentwicklung. Diese zeigt sich vor allem bei Veranstaltungen, bei denen es darum geht Literatur in Bilder, Musik oder Bewegung umzusetzen.

4.3 Funktionen des Lesens

Entwicklung von Lesekompetenz, als Sozialisationsprozess betrachtet, findet in einem komplexen medialen Umfeld statt, welches ich hier mit dem Begriff der "Mediengesellschaft" umschreiben möchte. Die Mediennutzung in der "Zweiten Moderne" ist geprägt durch ein konkurrierendes Medienangebot (TV, Internet, MP3, Buch ...) wobei verschiedene Medien einander konkurrieren und verdrängen, aber auch ergänzen und stimulieren. Es kommt zu Funktionsverschiebungen auch in Hinblick auf Lesen und auf das Medium Buch¹⁴¹. Was das Lesen anbetrifft so werden allgemein v.a. damit „... verbundene Aspekte der Phantasieentwicklung, die darin bestehen sich eigene plastische Vorstellung von der dargestellten Welt zu machen ...“¹⁴², als unübertragbar auf andere Medien gehalten¹⁴³.

Im Hinblick auf diese Veränderungen muss man sich die Frage stellen, welche Funktionen dem Lesen in Zukunft zugeschrieben werden können um seinen Anspruch als Schlüsselkompetenz zu wahren? Die Antwort welche man darauf in der einschlägigen Literatur findet, lautet: Unterhaltung im Sinne von Spannung, Freude/Trauer, ästhetischer Genuss, Fantasie, Entlastung (als positive Formulierung von Eskapismus oder Evasion) und Information im Sinne von Wissenserwerb, Bewertung, Begründung, Handlungskompetenzen und kognitiver Durchblick. Diese primären Faktoren ziehen Folgefunktionen im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen nach sich¹⁴⁴.

¹⁴¹ vgl. Groeben 2004, S. 20 f.

¹⁴² ebd. 2004, S. 21

¹⁴³ Das halte ich für einen Trugschluss. Das neu aufgekommene Medium Hörbuch könnte diese Funktion durchaus entsprechend ersetzen.

¹⁴⁴ vgl. Groeben 2004, S. 22 ff.

Ich möchte sie hier anhand einer Tabelle darstellen, welche ich aus dem Buch “Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ entnommen und abgeändert habe. Der Autor Nobert Groeben unterscheidet dabei fiktionale von nicht fiktionalen Texten. Diese Einteilung halte ich persönlich für nicht nötig, da aufgrund verschwimmender Grenzen zwischen diesen Textarten auch die Zuordnungen selten eindeutig gegeben werden können.

	Fiction	Non - Fiction
Prozess	Bedeutungskonstruktion, Textverständnis	
	Unterhaltung	Information
Personale Ebene	Primäre Fantasieentwicklung	(Argumentative) Kommunikation
	Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit	
	Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein, lebensthematischer Identität, Anerkennung von Alterität	Kognitive Orientierung/ Wissensvertiefung (vor allem zur beruflichen Qualifizierung) (Politische) Meinungsbildung
	Reflexion über mögliche (vs. reale) Welten	
Soziale Ebene	Entwicklung/ Aufrechterhaltung von kulturellem Gedächtnis	Kenntnis/Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen/sozialen Wandel

Abb. 3) Funktionen des Lesens hinsichtlich der mittelbaren Folgen

Während bei fiktionalen Texten Lebenskompetenzen im Sinne von primärer Phantasieentwicklung, Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein und lebenssthematischer Identität (ihr angeschlossen auch die Anerkennung von Alterität) hervorgehoben werden, spielen bei nicht - Fiktionalen Texten v.a. die argumentative Kommunikation, Meinungsbildung, kognitive Orientierung und Wissensvertiefung in Bezug auf Weltwissen (was auch dem traditionellen Konzept von Bildung entspricht) entscheidende Rollen. Beiden Textarten werden im Sinne von Kompetenzentwicklung die Ausbildung sprachlicher Differenziertheit, ästhetischer Sensibilität und die Fähigkeit zur Reflexion über mögliche und reale Welten zugesprochen. Die oft gepriesene positive Eigenschaft des Erlangens erhöhter Konzentrationsfähigkeit durch häufiges Lesen kann jedoch wissenschaftlich nicht eindeutig belegt werden¹⁴⁵.

¹⁴⁵ vgl. Groeben 2004, S. 26 f.

Was die Förderung sozialer Kompetenzen infolge von guter Lesekompetenz und hoher Lesehäufigkeit anbetrifft so wird zwischen der Fähigkeit zur Entwicklung eines kulturellen Gedächtnisses und dem Erlangen von Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen zwischen den beiden Textsorten unterschieden.

4.4 Der Erwerb von Lesekompetenzen aus theoretische Sicht sowie Beispiele praktischer Umsetzung von Angeboten der Lesekompetenzförderung

Lesesozialisation beginnt bereits in der Familie, und vorschulische Erfahrungen mit Schrift und Schriftkultur sind für die weitere Lesekarriere zentral. Neben den formalen Lese- und Leseförderungsgelegenheiten in den Institutionen wie Kindertagesstätten und Schulen sind für die Entwicklung von Lesekompetenz zudem auch außerschulische Erfahrungen und informelle Lerngelegenheiten (z.B. innerhalb von Gleichaltrigengruppen) relevant¹⁴⁶. Die Familie gilt dabei als die wichtigste Lesesozialisationsinstanz, weil sie am frühesten und am nachhaltigsten wirksam ist und sie ist auch am besten erforscht.

4.4.1 Lesesozialisation

Lesesozialisation beginnt schon mit prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen im Kleinkindalter, angefangen vom gemeinsamen Bilderbuchlesen und einer weiteren Palette dazugehöriger Kommunikationsformen wie Geschichtenerzählen, Sprachspiele, Kinderreime und Lieder bis hin zu Anschlusskombinationen an alle möglichen medialen Rezeptionen (TV, Computer, ...) ¹⁴⁷. Lesesozialisation wird verstanden als ein Prozess des Austausches eines Individuums mit seiner belebten, personalen und sozialen Umwelt, in dem es die anthropologische sprachliche Grundausstattung weiter entwickeln kann¹⁴⁸. „Entscheidend für eine positive, dauerhafte Lesesozialisation ist dabei generell ein anregendes, kooperatives Interaktionsklima in der Familie; außerdem die Vorbildfunktion der Eltern, insbesondere der Mutter, die sich in der Übereinstimmung zwischen positiver Werteinstellung gegenüber dem Lesen und der eigenen Leseintensität manifestiert“¹⁴⁹. Einer der sichersten Hemmfaktoren für Lesemotivation und Lesekompetenz ist hingegen, wenn das elterliche Verhalten nicht mit den von ihnen vertretenen Normen übereinstimmt¹⁵⁰. Wie wichtig Beziehung nicht nur innerhalb der Familie, sondern auch zwischen familiären Umfeld und anderen Lebensbereichen (z.B. Institutionen wie Schule) für Lesesozialisation ist, beschreibt auch Bronfenbrenner in den Erläuterungen zu seiner sozio - ökologischen Theorie.

¹⁴⁶ vgl. Artelt u.a. 2007, S. 10

¹⁴⁷ vgl. Hurrelmann 2004, S. 175

¹⁴⁸ vgl. ebd. 2004, S. 172

¹⁴⁹ Groeben 2004, S. 16

¹⁵⁰ vgl. ebd. 2004, S. 16

„Die Fähigkeit eines Kindes, das Lesen zu erlernen, kann von der Existenz und Art der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus ebenso abhängig sein wie von der Lernmethode ...“¹⁵¹. Diese Aussage verweist auf die Mehrebenenproblematik (Mikro - Makro - Beziehungen), auf welche auch heute in der Lesesozialisationsforschung vorrangig Bezug genommen wird. Diese scheint für die theoretische Betrachtung unumgänglich, da innerhalb der weit gefächerten Systeme, wie sie sich hinter dem Begriff Mediengesellschaft verbergen, schon allein von den zu findenden formalen Strukturen her klar ist, dass (Lesekompetenz-) Entwicklung über mehreren Ebenen hinweg verläuft. Wir haben es nicht nur mit Individuen zu tun sondern auch mit überindividuellen Phänomenen (d.h. mit unterschiedlichen Strukturen und Prozessen wie soziale Schichtung, Reformen, ...) ¹⁵². Bronfenbrenner stellt dazu folgende Hypothese auf: Die Entwicklung einer Person wird tief greifend von Ereignissen in Lebensbereichen beeinflusst, in denen sie gar nicht anwesend ist¹⁵³. Somit erklärt sich z.B. warum die Berufsbedingungen der Eltern mit zu den stärksten Einflüssen auf die frühkindliche Entwicklung zählen. Umwelten können demnach nicht als lineare Variable, sondern nur als Systeme analysiert werden¹⁵⁴.

Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann beziehen sich in dem Buch „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ dabei eher auf die Mehrebenentheorie von Esser, welche wie bereits kurz skizziert einen Erklärungs-konstrukt für die Vermittlung kultureller Kompetenzen innerhalb einer systemischen Sicht einnimmt. In der Abbildung auf Seite 56 findet man dieses theoretische Rahmenmodell (in eingeschränkter Sichtweise) in einer Grundstruktur skizziert. Die Zusammenhänge werden in vereinfachter Form dargestellt, v.a. die Beziehungen zu den Instanzen der Meso - Ebene. Der Fokus der Übersicht liegt bei der zentralen Sozialisationsinstanz Familie. Eine Erläuterung zu den Begriffen für die Überhänge zwischen den Ebenen findet sich im Kapitel 2.3.4 während die Ebenen selbst innerhalb der Abbildung näher spezifiziert werden. Groeben beschreibt ebenfalls die Problematik der eingeschränkten Sichtweisen innerhalb der Theorie, welche in der Unüberschaubarkeit der Systeme liegt, da ihre Komplexität schwer zu erfassen ist. Daher beschränkt auch er sich bei seinen Erklärungen zur Lesesozialisation auf einige ausgewählte Beispiele. Ebenso werde ich es hier tun. Die familiären Einflüsse bezüglich Lesesozialisation setze ich dabei zum Zwecke der Darstellung von Zusammenhängen, im Bezug zu gesellschaftlichen Erscheinungen, nach hinten, obwohl sie die wichtigsten Einflussgrößen im Prozess der Lesekompetenzentwicklung sind.

¹⁵¹ Bronfenbrenner 1981, S. 19

¹⁵² vgl. Groeben 2004, S. 145

¹⁵³ vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 19

¹⁵⁴ vgl. ebd. 1981, S. 21

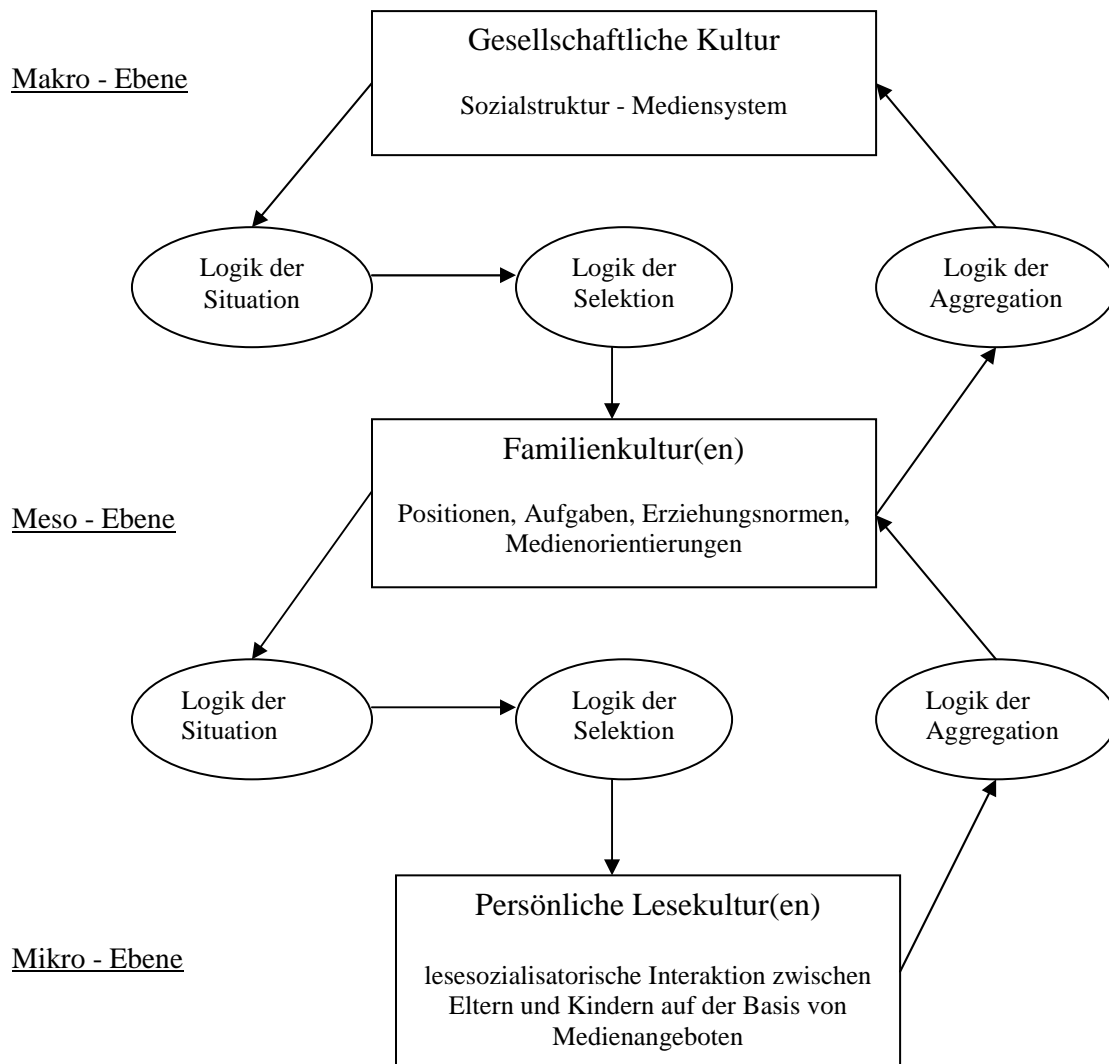


Abb. 4) Mehrebenen - Modell familiärer Lesesozialisation

4.4.2 Lesesozialisation innerhalb formeller und informeller Sozialisationsinstanzen

Im Bezug auf die informelle Instanz der Gleichaltrigengruppe (*peer - group*¹⁵⁵), welche im Jugendalter wahrscheinlich die prägende Instanz v.a. im Sinne von Selbstsozialisation darstellt, ist die Datenlage aktueller Forschungen stark eingeschränkt. Daher dominieren hier v.a. theoretische Überlegungen. In der einschlägigen Literatur wird beginnend ab ca. 11 Jahre von einer "Lese Krise" berichtet, welche sich in verschiedenen Formen äußert: Teilweise ist sie geprägt von vollständiger Leseabstinenz, aber sie tritt auch in einem Wechselspiel bis hin zu suchthaften Lesen auf. Die lesebezogenen Interaktionen mit den Eltern treten zurück, das Anregungszentrum für Lesekultur wandert aus der Familie hinaus.

¹⁵⁵ Peer - group(s) sind konkret gegebene Gruppen (vorrangig bei Kindern- und Jugendlichen verwendet) mit gleichen Interessen, Vorlieben, Werthaltungen usw. Die Übersetzung aus dem Englischen entspricht der "Gruppe von Gleichaltrigen" oder der "Gruppe von Gleichgestellten".

Dennoch bleibt Familie wichtiges Anregungszentrum allein schon im Hinblick auf vorhandene Ressourcen (finanzielle, kommunikative, wertende)¹⁵⁶. Das Lesen lagert sich nun auf andere Strukturen der Meso - Ebene um (auf peer - group und Schule), es vollzieht sich auch enger gebunden an die Mikro - Ebene des sich zu Entwickelnden, d.h. die Lektüre erfolgt überwiegend allein, in extra eingerichteten *lebensweltlichen Orten* (Lesecke im eigenen Zimmer). Beide Formen benötigen im Sinne von Bedürfnis nach sozialer Partizipation einen ko - konstruktiven Austausch¹⁵⁷ mit anderen Freiwilligen über das Gelesene. Damit haben die peers bei Anschlusskommunikation und Anschlussinteraktion großen Einfluss auf die Lesemotivation des Einzelnen. So geben z.B. in wissenschaftlichen Umfragen häufig lesende Kinder und Jugendliche an, auch lesende Freunde zu haben¹⁵⁸.

Fazit: Die peer - group ist im Bezug auf Lesekompetenzförderung v.a. im Sinne von Lesemotivation eine nicht zu unterschätzende informelle Sozialisationsinstanz, was im Bezug auf ihre Wirkung und ihren Einfluss in Zukunft dringend wissenschaftlicher Studien bedarf. Ebenso ist es nötig die bereits gewonnen theoretischen Erkenntnisse und auch zukünftige neue Ergebnisse in die praktische Arbeit mit Kindern- und Jugendlichen im Bereich Lesekompetenzförderung zu integrieren. Dass dieses sowohl in der Freizeit als auch im Sinne von Kooperation mit Schule v.a. im Bereich Lesemotivation und Phantasieentwicklung möglich ist, möchte ich hier an zwei Beispielen verdeutlichen.

4.4.3 Kultur – Phänomen Buch

Die beiden folgenden Umsetzungsvarianten aus der “Aktion Lesespaß“ beschreiben Angebote für die Altersgruppe ab 10 Jahre. Beide Veranstaltungen beinhalten Elemente aus dem Bestseller “Harry Potter“ von J. K. Rowling. - Warum ausgerechnet Harry Potter? - Diese Frage stellen uns v.a. Lehrerinnen und Erzieherinnen. Dabei ist die Antwort relativ einfach: fiktionale Literatur ist eine Sparte in der sich die Leseinteressen vieler Jugendlicher treffen. Diese wenig realistisch bezogene Lektüre eröffnet eher die Chance zu ungehemmter Anschlusskommunikation als vergleichsweise andere Genres. Außerdem erreichen wir gerade mit Büchern wie die Potter - Bände Nichtleser, da auch sie innerhalb des “Kulturphänomen“ Harry Potter im Sinne des Dazugehörens gern bereit sind sich auf diese Veranstaltungen einzulassen. Norbert Groeben nimmt dieses Thema auf und bemerkt dazu: Im Laufe der Harry - Potter - Welle wollen bereits 7-jährige die dicken Bände lesen oder vorgelesen bekommen, ältere organisieren Rollenspiele, Fan - Seiten vermehren sich explosiv und führen zu eigenen kleinen virtuellen Welten, die Filme sprengen alle Rekorde. Berichte über Nichtleser, die die Bücher zügig lesen, erscheinen.

¹⁵⁶ vgl. Fritzsche 2004, S. 237 f.

¹⁵⁷ Essers Mehrebenentheorie zählt zum Theorierahmen der Ko – Konstruktion. Nach der Theorie bietet die Gesellschaft bestimmte “Mitgliedschaftsentwürfe“ an, die von Kindern und Jugendlichen aktiv gewählt, selegiert, modifiziert d.h. mitkonstruiert werden können. (vgl. Groeben 2004, S. 19)

¹⁵⁸ vgl. Rosebrock 2004, S. 250 ff.

Kinder- und jugendkulturell ist das Bescheid - Wissen in der Zauberwelt ein Muss. Industrie, Werbung und sogar der Schulunterricht nutzen die Popularität der Bücher. Das individuelle Bedürfnis dazugehören, aggregiert sich auf der Meso - Ebene der peer - groups zu kollektiven Fan - Verhalten um einen Kult - Band¹⁵⁹.

Die erste von uns durchgeführte Veranstaltung mit dem Titel "Zauberhafter Potter-Nachmittag" ist eine offene Ferienveranstaltung für Kinder ab 10 Jahre. Innerhalb des lebensweltlichen Ortes Bibliothek geben wir Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit in ein Fantasy - Rollenspiel einzutauchen, indem wir Textpassagen vorlesen und diese nachspielen. Die Teilnehmer schlüpfen in die Rollen (erhalten Kostüme, neue Identitäten) der Buchakteure und übernehmen Aufgaben, d.h. sie müssen z.B. durch Lesen Zusammenhänge erschließen und Rätsel zu lösen. Diese benötigen sie um in der Geschichte voran zu kommen. Dabei nutzen wir gezielt Details welche in den Verfilmungen nicht vorkommen. Die Umgebung wird mit einer passenden Kulisse ausgestattet und wir als Durchführende sind ebenfalls Teil des Rollenspiels. Mit dieser Aktion zeigen wir den Kindern, dass Lesen weit mehr als Texterschließung ist. Wir geben Ideen wie Literatur als spannendes Freizeitelement umgesetzt werden kann. Ziel ist es zum Lesen zu motivieren, z.B. indem wir neugierig auf die vielen kleinen Geheimnisse und Zusammenhänge machen, welche in den Verfilmungen verloren gehen. Dass diese Idee ankommt, zeigen die wachsenden Nutzerzahlen und die Anzahl derer die regelmäßig unsere Veranstaltungen besuchen. Dieses Angebot verdeutlicht, dass es möglich ist mit populärer Fantasy - Literatur auch Nichtleser für Literatur zu begeistern und somit die Motivation zu geben ähnliche Aktivitäten aufzunehmen (also selbst zu lesen oder auch Dinge aus anderen Medien nachzuspielen). In dem wir als Teil der Geschichte agieren und die Kinder- und Jugendlichen selbst aktiv werden, versuchen wir aus theoretischer Sicht Entwicklung (v.a. im Sinne von Lesekompetenz und Phantasieentwicklung) positiv zu beeinflussen. Nach Bronfenbrenner sind Ereignisse die unmittelbar auf die Entwicklung einer Person wirken, diejenigen Aktivitäten die andere mit ihr oder in ihrer Anwesenheit vollziehen, wobei die aktive Beteiligung sie veranlasst auch später ähnliche Aktivitäten aufzunehmen¹⁶⁰. Indem die Kinder zu uns Vertrauen und Bindungen aufbauen, fördern wir ebenfalls die Lesemotivation, da (positive) Beziehungen diese maßgeblich begünstigen.

Die zweite Veranstaltung ("Im Land der Phantasie") ist ein thematisch kooperatives Angebot, abgestimmt auf das Schullehrplanziel Medienkompetenz. Es werden verschiedene Bücher aus dem Fantasy - Bereich vorgestellt und gemeinsam gelesen bzw. vorgelesen. Ein Abschnitt des Harry - Potter - Bands "Die Kammer des Schreckens" beschreibt dabei ein Fabelwesen namens Dobby. Dieses sollen die Kinder- oder Jugendlichen (meist Klasse 6 oder 7) anschließend zeichnerisch darstellen. Auf der Zeichnung soll außerdem markiert werden, ob der dazugehörige Film bereits gesehen wurde oder nicht.

¹⁵⁹ vgl. Rosebrock 2004, S. 250 f.

¹⁶⁰ vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 22

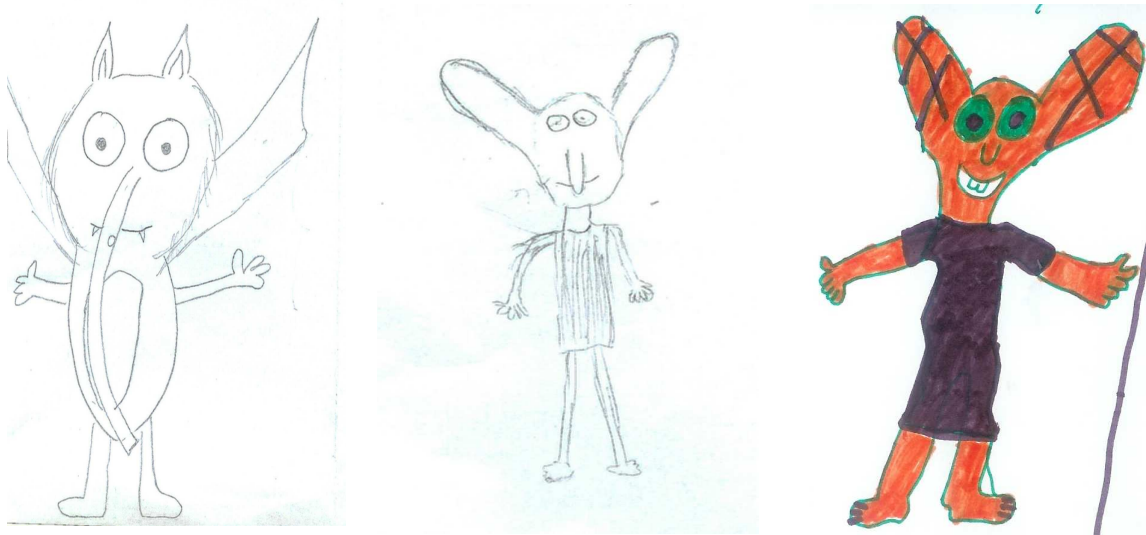


Abb. 5) (links): “Dobby“ - Beispiel - Zeichnung eines “Nicht – Filmsehers“

Abb. 6 und 7) (mittig und rechts): “Dobby“ - Beispiel - Zeichnungen zweier “Filmseher“

Eine zweite Zeichnung erfolgt zu einer Fantasy - Figur nach einem Textauszug des relativ unbekanntes Buches “Die Opodeldoks“ von Paul Maar, zu welchem es keine Verfilmung gibt. Es ist zu beobachten, dass die Zeichnungen des “Dobby“ der “Filmseher“ sich bis ins Detail (je nach Zeichenvermögen) hinein ähneln, während die “Nichtfilmseher“ andere Phantasien mit der Figur des Dobby verbinden (siehe auch Abbildung 5 bis 7), wobei diese zumeist zeichnerisch von recht guter Qualität sind. Bei der Opodeldok - Figur waren stets einige Schüler überhaupt nicht in der Lage, eine visuelle Phantasie zu erstellen und diese auf das Papier zu bringen. Die Zeichnungen der Übrigen unterscheiden sich stark, so wird die Figur z.B. von einigen als Tier und von anderen als menschliches Wesen dargestellt.

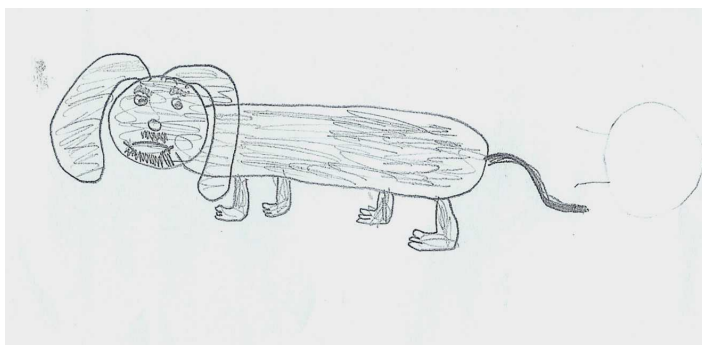


Abb. 8 und 9) zwei “Opodeldok“ - Phantasiefiguren

Im Anschluss erhielten die Schüler die Möglichkeit die Bilder zu vergleichen. Nachdem alle Zeichnungen ausgelegt und von den Schülern betrachtet worden, erfolgte meist nach kurzem Diskussionsanschub unsererseits eine lebhafte Anschlusskommunikation. Die Kinder und Jugendlichen erkannten dabei den Zusammenhang der visuellen Beeinflussung durch das Medium Film auf ihre Zeichnungen. Sie erschlossen sich auch relativ zügig, dass diejenigen, welche die zweite Figur nicht oder nur unter großen Schwierigkeiten darstellen konnten, fast ausschließlich Wenigleser sind. Im Zuge dieser Erkenntnisse diskutierten sie auch später weiter und die Lehrerinnen nutzten diese Möglichkeit um in das Thema Medien einzusteigen.

In den Veranstaltungen stellen wir zunehmend bei einer großen Anzahl an Kindern Defizite im Bereich der Phantasieentwicklung fest. Vielen gelingt es nicht zu dem Gehörten oder Gelesenen kognitive Bilder zu erzeugen. Dies steht meiner Meinung nach in einem engen Zusammenhang mit den schlechten Testergebnissen im Bereich Reflektieren und Bewerten von Texten in den wissenschaftlichen Studien. Gute Lesefertigkeit, ohne entsprechende Fähigkeit Gelesenes sinnvoll zu transformieren, ergibt dennoch eine schlechte Lesekompetenz. Nach sozialisationstheoretischen Ansätzen entsteht Vorstellungskraft durch eine gut aufeinander abgestimmte Entwicklung des Heranwachsenden von der Mikro- zur Makroebene, ebenso wie sich die Vorstellungswelt an sich von der Mikro- zur Makroebene entwickelt. Aufgrund der Ergebnisse lässt sich vermuten, dass es derzeit und zunehmend Störungen gibt, welche die Vorstellungswelten von Kindern dezimieren. In der wissenschaftlichen Diskussion wird in diesem Zusammenhang v.a. der negative Einfluss des frühzeitigen Konsums des Mediums Fernseher auf Lesekompetenzentwicklung untersucht. Bisher gibt es dazu jedoch keine allgemeingültigen Aussagen. Auch bei der Suche nach Wirkungszusammenhängen der beschriebenen Entgrenzungen kindlicher Lebenswelten mit Phantasieentwicklung (und somit auch Lesekompetenzentwicklung) gibt es bisher kaum beweisbare Aussagen. Theoretisch lässt sich dieses Phänomen jedoch erklären. Zum Beispiel kommt es durch die bereits im Kleinkindalter stattfindende starke Partikulisierung von Lebenswelten sowie durch starke Einflussnahme von äußeren Faktoren (v.a. auf das System Familie)¹⁶¹, zu entwicklungshemmenden Tendenzen (insbesondere im Sinne von Aufbau guter Bindungen innerhalb des jeweiligen Systems oder übergreifend auf andere). „Das entwicklungsfördernde Potenzial eines Lebensbereiches wird gesteigert, wenn die unterstützende Verbindung durch Personen hergestellt wird, mit denen die sich entwickelnde Person Primärdyaden¹⁶² gebildet hat (z.B. Vater besucht Tageshort) und die an gemeinsamen Tätigkeiten und Primärdyaden mit den Mitgliedern des neuen Lebensbereiches beteiligt sind (z.B. Mutter und Lehrerin sind Bridgepartner)“¹⁶³. Dieser theoretischen Sicht zufolge, müssten im Bereich der Lesekompetenzförderung durch außerschulische Akteure, v.a. im Bereich der Einbindung von primären Bezugspersonen des sich zu Entwickelnden, verstärkt neue Ansätze entworfen werden.

¹⁶¹ siehe Kapitel 2.4

¹⁶² siehe Begriffserklärung zu Bronfenbrenners sozio - ökologischen Theorie im Anhang

¹⁶³ Bronfenbrenner 1981, S. 205

Mit dementsprechend konzipierten Projekten könnte man besonders im Grundschulbereich zum einen im Sinne von Familienbildung die Kompetenzen von Eltern stärken und zum anderen durch gemeinsame Tätigkeiten entwicklungsfördernd wirken. Als Vorschlag möchte ich hier gemeinsame lange Lesenächte (Elter - Kind - Lesenächte) benennen oder Familien - Literaturerlebnistage¹⁶⁴.

4.4.4 Formelle Lesesozialisationsinstanz Schule

Noch zu Ende des 19. Jahrhunderts war in erster Linie die bildungsbürgerliche Familie Ausgangspunkt für Lesesozialisation und sie trug auch die Hauptverantwortung dafür. Letzteres hat sich im 20. Jahrhundert in Richtung formelle Instanz Schule verschoben. Aus gesellschaftlicher Sicht soll und muss sie die Alphabetisierung der nachwachsenden Generation gewährleisten und eventuell auftretende familiäre und schichtbedingte Benachteiligungen ausgleichen¹⁶⁵.

Im Mehrebenenmodell nach Esser ist Schule eine formelle Sozialisationsinstanz der Meso - Ebene. Sie dient somit ausdrücklich der Vermittlung des "Wissens der Gesellschaft", an die sich zu Entwickelnden, das nicht bzw. nicht gut in familialen oder anderen sozialen Kontexten erworben werden kann. In Bildungsplänen und -richtlinien wird festgelegt, welches Wissen dies ist¹⁶⁶. Die Vermittlung von Lesekompetenzen ist dabei gesetzlicher Auftrag der Schulen. In den Bildungsstandards der Lehrpläne finden sich zentrale Prinzipien für den Kompetenzbereich "Lesen - mit Texten und Medien umgehen". Kennzeichnend ist eine Integration unterschiedlicher Lernbereiche, eine (besonders im Primarbereich ausformulierte) Erfahrungsorientierung und die besondere Rolle der Selbstständigkeit. Als zentrale Lesemerkmale werden im Primarbereich Leseinteresse, Lesebereitschaft und Lesefertigkeit genannt. Beim mittleren Schulabschluss werden hinsichtlich der Lesemerkmale neben der Lesekompetenz auch Lesebereitschaft, Leseinteresse und Lesefreude sowie die Beherrschung grundlegender Verfahren und Strategien zum Verstehen von Texten unterschieden. Aus den formulierten Standards kann man entnehmen, welcher Anspruch an die Vermittlung von Lesekompetenz von der schulischen Bildung im Fach Deutsch erwartet wird. Deutlich wird ebenfalls, dass dem Kennen und Anwenden von Lesetechniken und Lesestrategien und Methoden und Arbeitstechniken als Einzelstandards eine prominente Rolle für schulisches Lernen zugesprochen wird¹⁶⁷. Derzeit wird verstärkt an Prozessen der Qualitätsentwicklung gearbeitet um die Umsetzung der formulierten Ziele zu überwachen. Aus Analysen des Unterrichts, den Leseleistungen und Leseschwierigkeiten der Schüler lässt sich ableiten, in welchen Bereichen besonderer Bedarf besteht.

¹⁶⁴ siehe Beispiel Literaturerlebnistag: Diplomarbeit S. 63

¹⁶⁵ vgl. Groeben 2004, S. 17 f.

¹⁶⁶ vgl. Fritzsche 2004, S. 203 f.

¹⁶⁷ vgl. Artelt 2007, S. 64 ff.

In der Expertise “Förderung von Lesekompetenz“, welche im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Jahr 2007 angefertigt wurde, werden einige Problembereiche in der schulischen Förderung von Lesekompetenz erläutert¹⁶⁸. Neben mangelnder diagnostischer Kompetenz der Lehrer z.B. im Bereich des Einschätzens von Schwierigkeitsgraden und Leistungen, werden Probleme beim Formulieren von Zielstellungen und bei der Auswahl von geeigneten Texten sowie das Fehlen eines fachlichen Austausches untereinander, benannt. Dem entgegenwirkend finden sich in der Expertise Forderungen nach der Intensivierung der Kooperationen innerhalb von Schulen (zwischen Fächern) und zwischen Schulstufen sowie in der Verzahnung schulischer und außerschulischer Leseförderungsmaßnahmen¹⁶⁹. Verfolgt man den aktuellen Schwerpunkt der Aktivitäten im Bereich Förderung der Lesekompetenz innerhalb der Institution Schule, so lässt sich dies unter dem Stichpunkt Unterrichtsentwicklung zusammenfassen. Hierzu zählen sowohl Maßnahmen, die sich auf Inhalte und Ziele unterrichtlichen Handelns beziehen, als auch Maßnahmen im Bereich der professionellen Weiterbildung von Lehrkräften. Vor allem bei der Kooperation mit außerschulischen Lesesozialisationsinstanzen gehen die Bundesländer sehr unterschiedliche Wege¹⁷⁰.

Es gibt eine gewisse Skepsis innerhalb der Wissenschaft ob die Hinwendung zu interessanter Literatur und neue attraktivere Vermittlungsformen allein genügen. Man stellt sich die Frage ob die geringen Lesekompetenzwerte nicht auch einfach von Leseschwierigkeiten herrühren. Dann wären ein intensives Lesetraining und ein höheres erzwungenes Lesepensum zur Stärkung grundlegender Fertigkeiten wohl erfolgsversprechender¹⁷¹. Diese Skepsis halte ich nicht für unbegründet. Auch aus unseren Beobachtungen innerhalb der “Aktion Lesespaß“ könnte man durchaus zu diesem Schluss kommen. Uns fallen immer wieder Kinder (v.a. zu Ende der Grundschulzeit bis hinein in die 6./7. Klassenstufen) auf, welche durchaus ein starkes Interesse und Motivation an den angebotenen Veranstaltungen zeigen, aber letztendlich sehr schnell, einfach aufgrund ihrer schlechten Lesefertigkeit die Lust verlieren, weiter mitzumachen.

Fazit: Wie Kinder- und Jugendliche aus ihren familiären, medialen und peer - group - Erfahrungen heraus mit Schule und Unterrichtsinhalten umgehen, wie sich außerschulisches Wissen und Verhalten mit fachunterrichtlichen verbindet und wie der durch die Modernisierungsschübe veränderte außerunterrichtliche Alltag Einfluss nimmt, stand bisher nicht im Fokus empirischer fachdidaktischer Untersuchungen. Hier besteht ein großer Nachholbedarf um Vermutungen und theoretische Überlegungen wissenschaftlich zu hinterlegen. Besser erforscht hingegen ist die Auswirkung der primären Sozialisationsinstanz Familie auf die Lesekompetenzförderung von Kindern, auch während der Schulzeit sowie schichtbedingte Einflüsse auf die Lesefertigkeiten von Kindern und Jugendlichen.

¹⁶⁸ siehe Artelt 2007, S. 66 ff.

¹⁶⁹ vgl. ebd. 2007, S. 66 ff.

¹⁷⁰ vgl. ebd. 2007, S. 83 ff.

¹⁷¹ vgl. Fritzsche 2004, S. 227

4.4.5 Informelle Lesesozialisationsinstanz Familie

In den öffentlichen Diskussionen um das Thema Lesekompetenz wurde bisher der Familie als Instanz der Lesesozialisation erstaunlich wenig Beachtung zuteil. Dabei ist doch die Familie wie bereits erwähnt „... nach einhelliger Forschungsmeinung nicht nur die früheste, sondern auch die wirksamste Instanz der Lesesozialisation. Ihr starker und nachhaltiger Einfluss auf die Ausbildung von Lesemotivation und die Etablierung einer stabilen Lesepraxis bei den Kindern ist in verschiedensten Untersuchungen immer wieder bestätigt worden“¹⁷². Im Unterschied zu den Bedingungen schulischer Sozialisation sind familiäre Prozesse permanent, diffus und in starkem Maße von den Beziehungen der beteiligten Personen abhängig. Dies macht ihren informellen Charakter aus¹⁷³. Im theoretischen Sinne findet Lesesozialisation im familiären Umfeld ebenfalls als Ko - Konstruktionsprozess¹⁷⁴ statt. Aus sozio - ökologischer Sicht bilden sich innerhalb von Familie die kleinsten Grundeinheiten, welche auf die Entwicklung des Kindes maßgeblich Einfluss nehmen. Diese Dyaden (Zweipersonensysteme) können sich förderlich oder hemmend auswirken, je nachdem wie sich die Beziehung zwischen den beteiligten Personen gestaltet. Bronfenbrenners Hypothese lautet: Wenn ein sich zu Entwickelnder, mit jemanden der eine gute und dauerhafte Beziehung zu ihm hat, gemeinsame (fortschreitende und komplexe) Tätigkeiten ausübt und sich dabei das Kräfteverhältnis allmählich zu seinem Gunsten entwickelt, dann werden Lernen und Entwicklung besonders begünstigt¹⁷⁵. Allerdings sind, wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, auch solche familiären Dyaden stark von störenden oder fördernden Faktoren durch dritte Personen oder durch die vorzufindenden Umwelten abhängig. Die Bedingungen unter denen Familien ihre Sozialisationsaufgaben erfüllen unterliegen einem sozialen und kulturellen Wandel. Auch die Familie selbst ändert sich¹⁷⁶. Fasst man diese Hypothesen zusammen, so ist für eine gelungene Lesesozialisation entscheidend, wie die Familienkulturen aussehen in denen Lesesozialisation stattfindet, in welchen Formen lesebezogene Interaktionen und Kommunikationen zwischen Erwachsenen und Kindern stattfinden und wie sich generelle gesellschafts- und medienkulturelle Rahmenbedingungen auf das System Familie auswirken¹⁷⁷.

Die familiäre Lesesozialisation des Kindes beginnt bereits in einem frühen Alter. Da dieses jedoch nicht Thema dieser Diplomarbeit ist, möchte ich hier nur kurz auf den Entwicklungsabschnitt eingehen. Die Anfänge der Leseentwicklung sind unmittelbar mit dem Beginn der Sprachentwicklung verflochten. Demzufolge sind sprachlicher Anreigungsgehalt und die soziale Umgebung in dieser frühen Phase von essentieller Bedeutung.

¹⁷² Hurrelmann 2004, S. 169

¹⁷³ vgl. ebd. 2004, S. 169

¹⁷⁴ siehe ebd. 2004, S. 170 oder Diplomarbeit S. 64 f.

¹⁷⁵ vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 75

¹⁷⁶ siehe Kapitel 2.4.1

¹⁷⁷ vgl. Hurrelmann 2006, S. 15

Als förderliche Kommunikationsformen werden dabei z.B. Sprachspiele, gemeinsames Bilderbuchbetrachten, Vorlesen und Erzählen, ... gesehen. Dabei „... profitieren sie in ihrer Wirksamkeit allesamt von der Herstellung einer Atmosphäre dichter emotionaler Verbundenheit zwischen Betreuungsperson und Kind in gemeinsamer, lustvoller Beschäftigung mit Sprache“¹⁷⁸. Aus dieser Ausgangskonstellation (zumeist Mutter - Kind - Dyade) erfolgt die frühe Lesesozialisation. Mit dem Eintritt in die formelle Instanz Schule steht eine weitere entscheidende Entwicklungsaufgabe an, die Eroberung formaler Lesefähigkeit. Diese Phase ist für die Lesesozialisation zumeist mit einer Krise verbunden, da die Fähigkeit der Kinder Texte zu verstehen meist viel weiter entwickelt ist als die zur selbstständigen Schriftlektüre. Vor allen in der Unterstützung der Bewältigung dieser Diskrepanz (Aufrechterhaltung von Lesemotivation und Grundlegung eigener Lesepraxis) kommt der Familie eine große Bedeutung zu. Familienfaktoren die laut wissenschaftlicher Untersuchungen dabei unterstützend wirken, sind: ausreichender Buchbesitz der Familie, die Lesehäufigkeit der Eltern, die allgemeine Unterstützung des Lesens, die Häufigkeit von Buchgeschenken, die Nutzung von Bibliotheken und Gespräche mit Eltern über Bücher. Nach Bettina Hurrelmann weisen alle verfügbaren Daten und Beobachtungen über das Lesen v.a. in der frühen Schulkindheit darauf hin, dass die Familie weiterhin die zentrale Instanz der Lesesozialisation bleibt. Lassen wir vorerst den Einfluss von Rahmenbedingungen¹⁷⁹ auf die Lesesozialisation in Familien außen vor, so bedeuten diese Befunde meiner Meinung nach, dass sich vorschulische und früh - schulische Lesekompetenzförderung sehr viel stärker auf Familien bezogen abspielen müsste, als dies bisher der Fall ist. Neben Angeboten, welche sich im vorschulischen Bereich u.a. an Kitas richten und im Schulkindalter an Schulklassen oder direkt an die Kinder (z.B. im Rahmen von Ferienfreizeiten) selbst, müssten dringend Konzepte erarbeitet werden in denen erwachsene Familienmitglieder stärker eingebunden werden. Diese könnten von einer direkten (formellen) Familienbildung im Sinne von Themenvermittlung zu früher Lesesozialisationsförderung bis hin zu informellen Angeboten (z.B. Eltern - Kind - Lesenächte zum Kennenlernen der Stadtbibliothek) reichen. Diese informellen Angebote erscheinen dabei erfolgsversprechender, da sie eher auch Eltern aus bildungsfernen Schichten ansprechen. Diese Aktionen würden aus theoretischer Sicht die gemeinsame Aktivität mit Bezugspersonen mit und rund um das Thema Literatur unterstützen und somit die Eltern in ihrer “Leseauthentizität“ stärken.

Eine solche Veranstaltungsidee mit informellem familienorientierten Charakter möchte ich hier kurz skizzieren. Im Sinne unseres Konzeptes “Literatur erleben“ wählen wir als Rahmen für einen Familienwandertag einen der bekannten Kinderliteraturklassiker (z.B. “Ronja Räubertochter“ von Astrid Lindgren), welcher mit hoher Wahrscheinlichkeit den Erwachsenen als Buch bekannt ist. Diese Überlegung geschieht in Hinblick auf bessere Kommunikationsmöglichkeiten der Eltern mit den Kindern und damit zur Stärkung der “Leseauthentizität“ von Erwachsenen im Sinne eigener Literaturerlebnisse als Kind.

¹⁷⁸ Hurrelmann 2004, S. 178 f.

¹⁷⁹ siehe Kapitel 4.2

Der Wandertag wird als niedrighschwelliges und lebensweltliches Angebot angelegt (d.h. möglichst ohne Kosten, in unmittelbarer Umgebung, ohne spezielle Zugangsbeschränkungen). Eingeladen sind alle Kinder im Alter von ca. 9 bis 14 Jahre (dies entspricht der Buchthematik) in Begleitung von mindestens einer erwachsenen Begleitperson. Die Wanderung führt uns in ein nah gelegenes Waldgebiet (Kulisse sollte zur Buchthematik passen). Zu Anfang stellen wir uns selbst, Schriftstellerin und Buch kurz vor. Während des Weges wird an verschiedenen Stellen Rast gemacht und aus dem Buch passende Textpassagen gelesen (z.B. an der Burgruine, am Fluss). Außerdem werden an geeigneten Punkten kleinere Spiele eingeflochten (zum Teil ausschließlich für die Kinder, zum Teil mit Kindern und Erwachsenen), an denen möglichst alle Teilnehmer aktiv beteiligt werden. Passend zum gewählten Text kann z.B. ein Burggrabenspringen erfolgen, ein Wettrennen, Rätselaufgaben, Hindernisparcours, etc. Mit Hilfe dieser Wanderunterbrechungen arbeiten wir uns thematisch im Buch vorwärts. Zu einem geeigneten Zeitpunkt erfolgt ein gemeinsames Picknick (Essen wird von Teilnehmern selbst mitgebracht) und abschließend eine Räuberschatzsuche. Dazu erhalten die Familien Textpassagen mit deren Hilfe eine Schatzkarte entschlüsselt werden kann. Im Wald vergrabene Schatzkisten bergen dann eine kleine Überraschung. Das Buchende behalten wir im Allgemeinen offen und weisen noch auf entsprechende Ausleihmöglichkeiten von Medien hin. Der Rückweg wird je nach Interesse der Gruppe frei gestaltet. So können sich die Teilnehmer z.B. eigene passende Spiele ausdenken oder die Zeit anderweitig gemeinsam verbringen. Ziel des Angebotes ist es, Familien die Möglichkeit zu gemeinsam genutzter Literaturzeit zu geben, Ideen für eine kreativen Umgang mit Literatur zu vermitteln, Kommunikation innerhalb der Familie und Anschlusskommunikation zum Thema Buch zu ermöglichen und somit zukunftsprospektivisch Lesemotivation und Lesekompetenzen zu fördern. Die Eltern erhalten so auch die Möglichkeit sich informell zu bilden, z.B. indem sie mit uns und untereinander zu Themen wie Kinderliteratur, Leseförderung, Freizeitgestaltung, Medienkonsum, ... ins Gespräch kommen.

4.4.6 Familiäre Lesesozialisation unter dem Blickwinkel von Schichtzugehörigkeit

Von den im Kapitel 2.4 beschriebenen Änderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen bergen, neben familiären Diskontinuitäten, Entgrenzungen in den Lebensbereichen, Einflüssen durch Prozesse zunehmender Medialisierung und Virtualisierung, vor allem die so genannten Armut - Bildung - Spiralen für den Bereich familiärer Lesesozialisation erhöhte Risiken. Die Frage der Schichtzugehörigkeit, tritt dabei in unerwünschter aber in immer wieder empirisch feststellbarer Stabilität, als entscheidender Einflussfaktor auf: „Der Einfluss der Schichtzugehörigkeit ist immer noch praktisch ungebrochen, insofern als Unterschicht - Kinder in der Regel eine schlechtere Lese-sozialisation erfahren und Lesekompetenz entwickeln im Vergleich zu Mittelschicht - Kindern“¹⁸⁰. Außerdem ist das System Familie aktuell von einem starken gesellschaftlichen Wandel beeinflusst der eine gelingende Sozialisation zusätzlich erschwert.

¹⁸⁰ vgl. deutsches Pisa - Konsortium 2002, S. 116 ff. zit. n. Groeben 2004, S. 18

So haben nach den genannten Sozialisationstheorien gerade Umstrukturierungen und Unsicherheiten, z.B. im Bereich Arbeitsmarkt, Wohnumfeld oder Internationalisierungsprozesse, einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Erziehungsfähigkeit von Eltern¹⁸¹. Die Schichtzugehörigkeit ist im Bereich der Lesesozialisation die am besten wissenschaftlich erforschte Einflussgröße (während es zu den anderen Faktoren bisher kaum empirische Daten gibt). Zum Beispiel untersucht eine repräsentative Studie von Hurrelmann aus dem Jahr 1993 das Leseverhalten von Kindern (im Alter von 9 - 11 Jahre) im Hinblick auf familiäre Vermittlungsfaktoren bei unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit und Bildungsniveau der Eltern. Dabei ergaben sich in der Reihenfolge ihrer Bedeutung für das gesamte Bedingungsgefüge für Lesesozialisation fünf voneinander relativ unabhängige Faktoren:

- Faktor 1: die soziale Einbindung des Lesens: Sie umfasst ko - orientierende Situationen und Handlungen der Familienmitglieder, z.B. gemeinsamer Besuch von Buchhandlungen, Bibliotheken oder gemeinsame Buchinteressenlektüre von Kinderbüchern durch die Eltern.
- Faktor 2: Gespräche sowie prä- und paraliterarische Kommunikation: Diese Faktoren erfassen v.a. die auf das kleinere Kind zurückliegende Förderung; Kinderreime, Bilderbücher, auch Gespräche die Eltern mit Kindern über Bücher führen sowie den Zusammenhang von allgemeinen Kommunikationsverhalten der Familie in Bezug auf alltagsnahe Themen.
- Faktor 3: Er erfasst das Leseverhalten der Eltern im Sinne von Vorbildfunktion.
- Faktor 4: Er beschreibt das Familienklima als Indikator für die Qualität des allgemeinen Interaktions- und Kommunikationsklimas.
- Faktor 5: Er repräsentiert die Nutzung elektronischer Medien durch die Eltern (z.B. Fernsehdauer und Nutzung anderer elektronischer Medien)¹⁸².

Als Ergebnis der Studie konnte erklärt werden, dass diese Faktoren zu großem Teil die Bildungsabhängigkeit des kindlichen Buchlesens erklären. Dabei sinkt der hochsignifikante und starke Zusammenhang des Leseverhaltens der Kinder mit dem Bildungsniveau der Eltern, bei Ausparialisierung der Faktoren 1 bis 3 auf einen nichtsignifikanten Wert. Die Unterschiede zwischen unterschiedlichen Sozialschichten gehen also im wesentlichen auf Merkmale auf buchbezogenes, aber auch allgemein auf sprachliches Kommunikationsverhalten in den Familien zurück. Wichtigstes Ergebnis der Studie ist der Nachweis, dass die soziale Einbindung des Lesens in den Familienalltag die stärkste Einflussgröße sowohl in Bezug auf Lesefreude als auch auf Lesefrequenz der Kinder darstellt. Auch auf Lesedauer, Leseerfahrung und Lesehemmungen hat sie einen signifikanten Einfluss, d.h. sie bestimmt also im Wesentlichen die Lesemotivation.

¹⁸¹ siehe Diplomarbeit S. 25 und S. 52

¹⁸² vgl. Hurrelmann 2004, S. 180 f.

Vergleicht man Familien unterschiedlicher sozialer Schichten so fallen v.a. Unterschiede in der medialen Ausstattung und deren Nutzung auf. Während in der unteren Schicht das Schwergewicht auf Bild - Medien liegt und eine eher enge, auf Unterhaltung ausgerichtete Mediennutzung vorliegt, in der Lesen häufig durch leichter rezipierbare Medienangebote ersetzt wird, findet sich hingegen in den Mittel- und Oberschichten eine deutlich breitere mediale Ausstattung und eine aktivere auf Nutzung unterschiedlicher Medien mit allen Funktionen von Information und Unterhaltung ausgerichtete Interessenstruktur. Von dieser aus kann sich im Rahmen eines hohen persönlichen Aktivitätsniveaus auch eher eine stabile Lesemotivation entwickeln¹⁸³. Bei der Frage nach dem Ausgleich sozialer Ungerechtigkeiten kommt die Schule als formelle Sozialisationsinstitution in das Blickfeld politischer und gesellschaftlicher Diskussionen: „Dieser Reproduktion der Schichtunterschiede durch familiäre Lesesozialisierung steht die Hoffnung gegenüber, dass die Schule als formelle Sozialisationsinstanz solche unerwünschten Dynamiken zu revidieren vermag“¹⁸⁴. Es gibt durchaus Untersuchungen die belegen, dass dies in gewisser Weise möglich ist. Die bereits kommentierte Studie von Hurrelmann zeigte innerhalb der Substichprobe der zu Hause wenig geförderten Kinder, das „... ihr Leseverhalten in der Freizeit durchaus in Zusammenhang mit der berichteten Qualität des Unterrichts steht, während bei der Gruppe der zu Hause stark geförderten Kinder ein solcher Zusammenhang nicht nachweisbar war. Bei intensiver schulischer Förderung lasen die benachteiligten Kinder nahezu ebenso häufig und gern wie die elternlich stark geförderten Jungen und Mädchen“¹⁸⁵. Die Ergebnisse dieser Untersuchung müssten allerdings dringend in einer Längsschnittstudie überprüft werden, um eine allgemeine Aussagekraft zu erhalten, denn wie nicht zuletzt die Ergebnisse der Pisa - Studie wieder gezeigt haben, sieht die gesellschaftliche Realität wohl anders aus. Der Einfluss der Schichtzugehörigkeit ist im Bereich Lesekompetenzentwicklung nach wie vor ungebrochen. Diese Konstanz ist nach Groeben frustrierend, da durchaus Konzepte zur Verbesserung des Schulunterrichtes entwickelt und realisiert wurden. Trotzdem ist v.a. in der Sekundarstufe weiterhin ein Auseinanderfallen von Schul- und Privatlektüre festzustellen. Ein großes Problem ist, dass die Tatsache, dass „... Schule schichtbedingte Benachteiligungen durch ihren Unterricht nicht zu kompensieren vermag ...“ weder „... von Politik noch von der Wissenschaft als einfach zu akzeptierende Empirie ...“ aufgefasst wird, sondern ein „... (enttäuschungsresistentes) Festhalten an der Zielvorstellung der Kompensation als Herausforderung und damit Notwendigkeit, den Schulunterricht zu verbessern ...“¹⁸⁶ zu finden ist. Neue Forderungen welche Schichtbenachteiligungen möglichst früh (z.B. in Kitas) zu kompensieren versuchen oder die auf die engere Zusammenarbeit von Schule mit außerschulischen Trägern und Eltern ausgerichtet sind, zeigen einen langsam beginnenden Wandel in diesem gesellschaftlichen Bewusstsein.

¹⁸³ vgl. Groeben 2004, S. 17

¹⁸⁴ ebd. 2004, S. 18

¹⁸⁵ Hurrelmann 2004, S. 184

¹⁸⁶ Groeben 2004, S. 18

Dahinter steht die Bewertung, dass Institutionen nicht die Hauptverantwortung für die Lesesozialisation haben sondern die Familie für Sozialisationsprozesse im Generellen, für die Lesesozialisation im Speziellen, ausschlaggebende Instanz ist und das informelle Bildungsangebote außerhalb von Familie ebenfalls entscheidend fördernd wirken können¹⁸⁷.

Demzufolge muss es einerseits Ziel sein, die Bildungspläne deutscher Schulen so zu gestalten, dass sie Grundlagen legen und Lesekompetenzen im Rahmen schulischer Gegebenheiten bestmöglich fördern. Gleichzeitig muss sich Schule gegenüber außerschulischem Leben öffnen und vermittelnd wirken. Dann können Maßnahmen v.a. zur Förderung von Lesefreude und Leseerziehung verstärkt in einen außerschulischen Bereich verlagert werden. Auch dort ist dringend darauf zu achten, dass entsprechende Angebote von qualifizierten und dafür geeigneten Personal (z.B. Sozialpädagoginnen mit entsprechender Zusatzausbildung) durchgeführt werden. Für die Soziale Arbeit allgemein bedeutet dies eine intensive Beschäftigung mit dem Thema Familienbildung, da die Förderung familiärer Ressourcen eindeutig in ihren Aufgabenbereich fällt. Dabei müssen insbesondere Konzepte entwickelt werden, mit denen man auch Eltern aus bildungsfernen Schichten erreicht. Außerdem ist dringend der Aufbau von Strukturen nötig, welche eine qualitativ hochwertige Zusammenarbeit mit Schulen möglich machen. Dabei gehen die Bundesländer sehr unterschiedliche Wege, wobei die Meisten in Richtung Umsetzung des "Projektes deutsche Ganztagschule" tendieren. Daher möchte ich im Folgenden anhand dieses Projektes noch einmal eine mögliche Struktur von Einbindung von Akteuren Sozialer Arbeit in ein Netz aus Schule, Familie und Lebenswelt skizzieren.

5. Arbeitsfelder von Sozialpädagoginnen in der Bildungslandschaft

Ganztagschule

„Mir schwebte vor, dass die Volksschule in ihrem pädagogischen "Stab" Mitarbeiter haben müsste, die für die Wahrnehmung der sozialen Aufgaben in besonderer Weise vorgebildet und mit ihr beauftragt würden.“

Gertrud Bäumer, (1873 - 1945) dt. Politikerin

Als Rahmen für die nachfolgende Skizze werde ich eine fiktive Konstellation verschiedener Parameter beschreiben: Ich nehme an, dass es sich um einen gemeinsamen Schulstandort bestehend aus Grund- und Mittelschule handelt. Die Schulen sind in allen Klassenstufen dreizügig. Sie verfügen über eine ausreichende Infrastruktur (eine anregungsreiche bauliche und räumliche Gestaltung für Büro-, Lern-, Ruhe-, Kommunikations- und Produktionsräumen sowie Mensa, Schulbibliothek, Saal mit Bühne, Sitzcken im Flurbereich, Sporthalle, Sportanlagen im Freien, Fitnessraum, Spielothek, Schulklub, Nischen zum Alleinsein, Ruhezonen usw.).

¹⁸⁷ vgl. Groeben 2004, S. 19

Der Standort ist zentral in den Stadtkern einer Mittelstadt integriert. Diese Schulen werden in Zukunft zu einer gemeinsamen Ganztagschule in gebundener Form umstrukturiert, wobei für jedes Kind ein Rechtsanspruch auf einen Platz in der Ganztagschule besteht. Der Besuch ist dabei gebührenfrei. Außerdem werden folgende Kriterien erfüllt:

- Das Team setzt sich aus Lehrerinnen, Sozialpädagoginnen, Sozialarbeiterinnen und Erzieherinnen zusammen. Es wird von außerschulischen Fachkräften ergänzt. Das Team ist ausreichend personell besetzt. Die Teammitglieder sind auf die spezifischen pädagogischen Anforderungen einer Ganztagschule durch gemeinsame entsprechende Aus-, Fort- und Weiterbildung vorbereitet.
- Reformpädagogisch orientierte Unterrichtsmethoden erhalten einen hohen Stellenwert. Es werden neue Konzepte (z.B. Durchführung flexibler Schuleingangsphasen, Entwicklung neuer und modifizierter Unterrichtsfächer wie z.B. Umweltkunde, Familienunterricht, Museumsunterricht) integriert. Dementsprechend müssen sich die Mitarbeiterinnen kontinuierlich weiterbilden.
- Der verpflichtenden Unterricht sowie die außerunterrichtlichen und schulergänzenden Angebote sind auf den ganzen Tag verteilt, wobei obligatorische und/oder teilobligatorische Angebot von Neigungskursen, Hobbygruppen und Arbeitsgemeinschaften überwiegend am Nachmittag stattfinden.
- Es erfolgt eine Aufhebung des 45 - Minuten - Taktes zugunsten längerer Phasen (z. B. Doppelstunden), wodurch auch fächerübergreifender Unterricht möglich wird. Ebenfalls wird ein umfangreiches Angebot an Projektunterricht erfolgen.
- Hausaufgabenzeiten werden konzeptionell in den Tagesablauf integriert, wobei während dieser Zeiten Lehrerinnen und Fachkräfte der Sozialen Arbeit als Ansprechpartner zur Seite stehen.
- Es werden gebundene und ungebundene Freizeitmöglichkeiten angeboten, welche z. T. auch jahrgangs- oder klassenorientiert erfolgen können.
- Fördermaßnahmen für schwache Schüler und ebenso Begabtenförderung werden in den Tagesablauf integriert.
- Es wird ein kostenfreies warmes Mittagessen für alle Schüler angeboten¹⁸⁸.

Innerhalb dieses Rahmens von Ganztagschule haben die Fachkräfte der Sozialen Arbeit (Diplomsozialpädagoginnen, Diplomsozialarbeiterinnen, Erzieherinnen, ...) einen zentralen Platz.

¹⁸⁸ vgl. GEW - Sachsen 2006

Ihre Rolle ist dabei nicht mehr nur auf Betreuungsaufgaben beschränkt, sondern lehr- und sozialpädagogische Fachkräfte ergänzen sich in ihrer Arbeit. Hierzu sind gemeinsame Fort- und Weiterbildungen notwendig, auch um die jeweils anderen Aufgaben und Besonderheiten besser kennen und akzeptieren zu lernen und um sich im Prozess der Kooperation der jeweils anderen Seite zu öffnen. Die Schule ist lebensweltlich in die Stadt eingebunden. Dies bedeutet, z.B. das Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit den Sozialraum Stadt nutzen können (z.B. mit Freunden Eis essen gehen, ...), oder das spezielle Angebote außerhalb des Gebäudes Schule aber innerhalb des Sozialraumes Stadt stattfinden (z.B. Begabtenförderung Kunst im Atelier eines Malers). Aus diesen Kriterien könnte sich eine Struktur ergeben wie sie in der Abbildung 10 zu sehen ist.

Die Kinder und Jugendlichen stehen dabei im Mittelpunkt. Eltern und Sozialraum sind eng mit der Ganztagschule verbunden. Die gemeinsame Schulleitung übernimmt ein Fachteam, aus möglichst vier Personen, bestehend aus den Schulleiterinnen der einzelnen Schulen und zweier Diplom - Sozialpädagoginnen. Den Schulleiterinnen obliegt die Aufsicht über das lehrpädagogische Personal und die Kooperationsarbeit mit Kindertagesstätten, anderen Schulen und der Kommune. Den Sozialpädagoginnen obliegt zum einem die fachliche Aufsicht für Schulclub und Hort und zum anderen die Koordinierung der Ganztagsangebote. Beide können außerdem innerhalb des Unterrichtes und in den außerunterrichtlichen Angeboten Aufgaben übernehmen (z.B. Unterrichtscoaching, thematische Angebote, Streitschlichterschulung, ...). Die Stelle der Sozialpädagoginnen (insbesondere der Ganztagskoordinatorin) sollte nicht an einen Jugendhilfeträger gebunden sein, sondern von Kommune oder Land finanziert werden, denn nur so ist ein (interessen)freies Agieren mit den möglichen Kooperationspartnern und die Herstellung einer Angebotsvielfalt möglich. Die zuständige Sozialpädagogin achtet bei der Koordinierung des außerunterrichtlichen Angebotes auf eine gute Zusammenarbeit mit örtlichen Vereinen, gewerblichen Anbietern und sonstigen Einrichtungen im Sozialraum Stadt. So können die Kinder und Jugendlichen innerhalb der Ganztagschule z.B. Angebote von Sportvereinen nutzen, von Musikschulen oder Nachhilfeinstituten. Außerdem entstehen innerhalb der Institution Schule Freiräume für gemeinsame Freizeitaktivitäten und Rückzugsecken für erholsame Pausen.

Neben den Lehrkräften, welche insbesondere innerhalb des Projektunterrichtes ebenfalls mit außerschulischen Partnern (z.B. Museum, Bibliothek) kooperieren, finden sich an beiden Schulen noch *sonstige pädagogische Fachkräfte* (z.B. mit einem Abschluss Bachelor in Lehramt oder Sozialpädagogik, Museumspädagoginnen, Theaterpädagoginnen, ...), welche unterrichtlich als Coaches agieren könnten oder außerunterrichtliche Angebote (Schulmediothek, Theatergruppe, ...) betreuen¹⁸⁹.

¹⁸⁹ Solche Modelle findet man z.B. in der Schweiz. Dort unterstützt ein Unterrichtscoach die Lehrerinnen bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichtes.

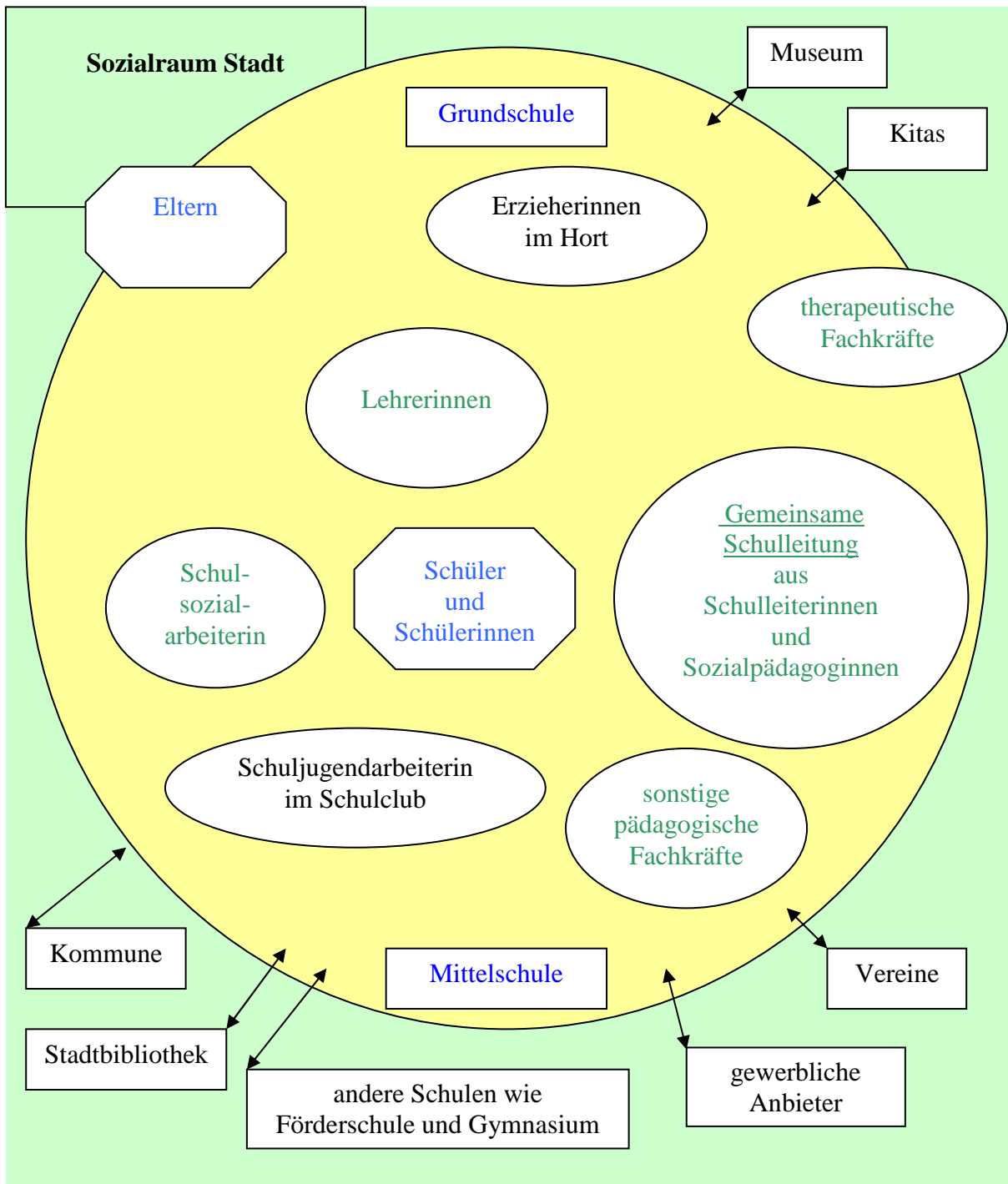


Abb. 10) Netzwerk Ganztagschule innerhalb des Sozialraumes Stadt

Lehrerinnen sollten im Bereich Förderunterricht oder Begabtenförderung agieren, aber ansonsten möglichst wenig (informelle) außerunterrichtliche Angebote leiten, da sie die Rolle des (formellen) Bildungsbeauftragten einnehmen.

Außerdem besitzen beide Schulen eine gemeinsame Schulsozialarbeiterin¹⁹⁰. Die Schulleitung ist ihr gegenüber nicht weisungsberechtigt. Dies garantiert eine unabhängige Position innerhalb des Bildungsortes Ganztagschule. Die Aufgaben der Sozialarbeiterin erstrecken sich von individueller Beratung, Betreuung und Vermittlung von und zwischen Schülern, Lehrern und Eltern (z.B. bei Schulangst, häuslicher Gewalt, ...), über gruppenbezogene Angebote (z.B. zum Thema Gewaltprävention) bis hin zu berufsvorbereitenden Maßnahmen.

Ergänzt wird das multiprofessionelle Kernteam von therapeutischen Fachkräften (z.B. Logopädin zur Behandlung von Sprachauffälligkeiten), welche in enger Kooperation zur Schule bei Bedarf in die Arbeit einbezogen werden können. Personell steht der Grundschule in der außerunterrichtlichen Zeit außerdem ein Team von Erzieherinnen im Hort zur Verfügung und in der Mittelschule eine Schuljugendarbeiterin welche die Aufgaben im Schulclub umsetzt.

Sieht man Ganztagschule als ein geeignetes Instrument zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen und zum Entgegenwirken bestimmter gesellschaftlicher Erscheinungen (z.B. Partialisierung von Lebenswelten), dann kann man die vorgeschlagene Struktur durchaus theoretisch begründen. Idealtypisch könnte man formulieren, dass in dieser Form der Ganztagschule voraussichtlich eine stärkere Vernetzung und Beziehungsentwicklung zwischen den verschiedenen Systemen (Mikro - Makro - Systeme) erfolgt. Vor allem was Beziehungsentwicklung betrifft, ist eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern unumgänglich. Da die Kinder sehr viel Zeit innerhalb des Systems Ganztageeinrichtung verbringen, verlieren voraussichtlich negative Einflüsse von Herkunftsmilieus an Bedeutung. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass dies nur gelingen kann wenn großzügige Freiräume, variantenreiche Möglichkeiten und nichtrestriktives Erwachsenenverhalten als entwicklungsfördernde Faktoren einwirken können. Innerhalb von Ganztagschule findet eine starke Zusammenführung formeller und informeller Lernprozesse statt, wobei bestimmte Themen zur Entlastung des Unterrichtes auf den eher informellen, außerunterrichtlichen Bereich verlagert werden können. In diesem Zusammenhang begründet sich auch die starke Kopplung an den Sozialraum, denn nur Lernprozesse (wie das informelle Lernen) die mit anderen Tätigkeiten verbunden sind (Handlungsorientierung) und sich in authentischen Lebens- und Arbeitszusammenhängen entwickeln (Lebensweltorientierung), können erwünschte Kompetenzen hervorbringen. Das Argument, dass Ganztagschule nur zu Kosten gemeinsamer Familienzeit umsetzbar ist, kann man aus Bildungssicht durchaus widerlegen, zeigt sich doch historisch statistisch betrachtet, dass die wertvollen Familienzeiten in denen beide Elternteile zur Verfügung stehen geringer geworden und häufig nicht von entwicklungsfördernder Qualität sind¹⁹¹. Außerdem erlebe ich diese Begründung hauptsächlich von Familien aus oberen Sozialschichten und sehe sie daher durchaus kritisch.

¹⁹⁰ Ich verwende hier unterschiedliche Begriffe für Schulsozialarbeiter und Schulsozialpädagoge um die Abgrenzung der Aufgabenbereiche zu verdeutlichen.

¹⁹¹ siehe Diplomarbeit S. 36

Vielleicht hat man gerade in diesem Milieu die Befürchtung, dass eine Abwertung der eigenen Erziehungsfähigkeit erfolgt oder familiäre Probleme (ebenso Mängel in Erziehung und Bildungskompetenzen) durch die Ganztagschule mehr an die Öffentlichkeit kommen als dies bisher der Fall ist. Dennoch wünschen sich laut aktueller Umfragen zwischen 50 und 80 % der Eltern einen Ausbau von Ganztagschulen. Sie erhoffen sich für sich und ihre Kinder eine Entlastung bei der Betreuung und eine bessere zeitliche Koordinierung ihrer Arbeitszeiten, eine verlässliche Betreuung, mehr Gemeinschaftserfahrungen und soziales Lernen, eine fachliche Förderung, weniger Hausaufgaben am Abend, Förderung von Kreativität und Selbstständigkeit und ein warmes Mittagessen für ihre Kinder¹⁹². Durch eine gute und zuverlässige Ganztagsbetreuung erhalten Eltern die Möglichkeit ihre eigenen Arbeiten und Aufgaben anders zu organisieren und sich somit Freiräume zu schaffen in denen sie die gemeinsame Zeit intensiver mit ihren Kindern nutzen können. Eine Ganztagschule in der beschriebenen Struktur bietet außerdem eine Chance einer besseren Zusammenarbeit mit den Familien und somit die Möglichkeit von z.B. individueller Beratung, Familienbildung oder bei Bedarf ein gezielteres Eingreifen in die Familien hinein (z.B. bei Kindeswohlgefährdung). Die beschriebene Struktur scheint insbesondere ein probates Mittel zum Entgegenwirken gesellschaftlicher Entgrenzungserscheinungen darzustellen. Zum einen könnte sie durch die Zusammenführung unterschiedlicher Akteure des Freizeitbereiches der Partikularisierung von Freizeitwelten entgegen wirken und andererseits könnte eine verlässliche Betreuung das beschriebene Phänomen der Verhäuslichung von Kindern verhindern¹⁹³. Das sozialökologische Netzwerk würde wohl für die Kindern und Jugendlichen durch eine Strukturierung innerhalb der Ganztagschule überschaubarer und verständlicher und dies ist eine Voraussetzung für das Wachsen von entwicklungsfördernden Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Lebensbereichen und Sozialisationsinstanzen.

Ganztagschule gilt auch als Versuch die geschilderten Armut - Bildungs - Spiralen zu unterbrechen. Indem ein kostenfreies Angebot für alle Kinder und Jugendlichen geschaffen wird, hofft man schichtbedingte Benachteiligungen, vor allem beim Zugang zu bestimmten Bildungsangeboten und zu Angeboten der erzieherischen Familienunterstützung, auszugleichen. Im Bezug auf die Förderung der Schlüsselkompetenz Lesen ergibt sich innerhalb der Ganztagschule eine breit gefächerte Struktur an Möglichkeiten, welche allgemein die Medienbildung und speziell die Ausbildung von Lesekompetenz unterstützen: von Projektunterricht, über außerunterrichtliche Angebote (z.B. Theatergruppe, Lesezirkel, ...), Förderangebote in Form von Nachhilfe zur Steigerung der Lesefähigkeit, die Nutzung der Schulbibliothek und die Kooperation zur kommunalen Bibliothek, bis hin zu einem breiteren informellen Rahmen der z.B. den Austausch von Literaturerlebnissen im Sinne von Anschlusskommunikation zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ermöglicht.

¹⁹² vgl. BMBF 2005

¹⁹³ siehe Diplomarbeit Kapitel 2.4.3

6. Resümee

Hier an dieser Stelle möchte ich noch ein kurzes Schlusswort anschließen. Bei der Erarbeitung dieser Diplomarbeit, hatte ich nicht selten "Bauchschmerzen". Oft fragte ich mich, wo bleibt bei der ganzen Bildung und Kompetenzentwicklung das Kind als Kind. Und so freute ich mich über jede Passage in der Fachliteratur die betonte, dass kindliche Grundbedürfnisse nicht vergessen werden dürfen. Leider fanden sich diese selten.

Was braucht ein Kind neben Bildung¹⁹⁴? Zuallererst braucht es Liebe und Geborgenheit, besonders in der Familie, aber nicht nur dort. Immer wieder habe ich in den theoretischen Ausführungen auf die Hypothesen Bronfenbrenners verwiesen, da er die Wichtigkeit von Bindungen für den Entwicklungsprozess beschreibt. Doch in den meisten wissenschaftlichen Arbeiten zum Thema Bildung und in der Ganztagschuldiskussion wird darauf kaum Bezug genommen. Bleibt die Frage ob eine Institution wie Ganztagschule dieses Bedürfnis erfüllen kann? Meiner Meinung nach ist es möglich, aber nicht gängige Praxis. Insbesondere Lehrkräften und Mitarbeitern in außerunterrichtlichen Angeboten fehlt es häufig an den nötigen Kompetenzen um das Verhalten von Kindern analysieren und interpretieren zu können und somit bestimmte Verhaltensweisen nicht auf sich persönlich zu beziehen, sondern diese auch mit dem Blick auf das eigenen Verhalten reflektierend einzuschätzen. Das heißt nicht, dass sie jedes Kind lieben müssen, aber sie benötigen die Fähigkeit zu erkennen, ob es in einer anderen Konstellation von Bezugspersonen besser gefördert werden kann, und die Fähigkeit dies auch zuzulassen.

Was braucht ein Kind noch? Es will Freiräume für neue Erfahrungen. Auch hier stellt sich die Frage, kann Ganztagschule dies besser gewährleisten als die Nachmittagsbetreuung zu Hause? In den meisten Fällen lautet, meiner Meinung nach, die Antwort ja. Denn mit der Grundvoraussetzung, dass es ein gutes und abwechslungsreiches Angebot mit genügend Freiräumen gibt, erhalten die meisten Kinder mehr Anregungen als zu Hause, denn viele Kinder (die ich kenne) sind zur Zeit am Nachmittag vorrangig ihren Hausaufgaben und dem Fernseher überlassen. Daher plädiere ich auch eindeutig bei Einführung flächendeckender Ganztagsangebote für diejenigen in gebundener Form. Meiner Erfahrung nach entziehen sich bei den offenen Angeboten gerade wieder die Kinder aus bildungsfernen Milieus den Angeboten und Möglichkeiten (ebenso auch viele Kinder aus den höchsten Sozialschichten). Kinder die hingegen ein vielseitiges Erfahrungsangebot von zu Hause mitbringen, nutzen auch die Ganztagsangebote bzw. werden bei der beschriebenen Organisation wohl kaum durch das neue Konzept eingeschränkt. Was ist mit dem Bedürfnis nach Lob und Anerkennung? Dessen Erfüllung obliegt wiederum einerseits den Lehrkräften und ihren Fähigkeiten dies angemessen zu tun, andererseits bietet natürlich gerade die Ganztagschule Kindern die Möglichkeit ihre individuellen Fähigkeiten umzusetzen und somit mehr Lob und Anerkennung zu finden.

¹⁹⁴ vgl. Baacke 1999, S. 143 ff.

Und dann ist noch das Bedürfnis nach Übersicht und Zusammenhang? Wird diesem in den neuen Konzepten der Bildungsdiskussion entsprochen? Ich denke, vielleicht am meisten von allen Grundbedürfnissen kindlicher Entwicklung überhaupt. Denn mit der Sammlung grundlegender Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote innerhalb einer Institution wird dem Zerfall von Lebenswelten entgegengewirkt. Begleitet von einem fächerübergreifenden und projektorientierten Unterricht sowie aufeinander abgestimmter Nachmittagsangebote erhöht sich die Einsicht in Zusammenhänge unterschiedlicher Wissensgebiete und Lebensbereiche beträchtlich.

Was ist mit dem letzten Grundbedürfnis (was ich hier nennen möchte) - mit dem nach Verantwortung und Selbstständigkeit? Dies ist wohl eines, was in Gefahr gerät innerhalb der neuen Konzeptionen in der Bildungslandschaft verloren zu gehen. Dabei wird doch gerade in den wissenschaftlichen Arbeiten immer wieder verdeutlicht, dass es in Zukunft zu den Schlüsselkompetenzen gehören wird, sich selbstständig und eigenverantwortlich in einer sich ständig verändernden Gesellschaft zurechtzufinden und weiterzubilden. Ob es dafür genügt, dass man weiß wie Lernstrategien aussehen? Ob dafür die Abgrenzungen zur realen Lebenswelt durch die Strukturen von Ganztagsschule nicht zu groß sind? Es bleibt sicher eine der schwierigsten Aufgaben die Gratwanderung zwischen Entgegenwirken von Endgrenzungsprozessen und Bereitstellen von alltagsbezogenen, lebensweltlichen Angeboten in einer guten und förderlichen Mischung zu absolvieren. - Bleibt für mich die Hoffnung, dass die Soziale Arbeit mit ihrer alltags- und lebensweltlichen Ausrichtung die Ganztagsschule dahingehend positiv beeinflussen kann und somit dazu beiträgt nicht nur unglaublich gebildete (im Sinne von Wissen) sondern auch soziale und lebensstüchtige junge Menschen zu erziehen.

Aus pragmatischer Sicht gesehen, eröffnet die Bildungsdiskussion, meiner Meinung nach, eine riesige Chance den gesellschaftlichen Status Sozialer Arbeit im Vergleich zur Schule zu verbessern und neue (bzw. andere) Arbeitsplätze innerhalb dieses Prozesses für sozialpädagogische Fachkräfte zu schaffen (in der offenen Jugendarbeit werden dafür sicherlich einige wegfallen). Doch im Moment befürchte ich noch, dass die Sozialpädagoginnen die Entwicklung verschlafen oder mit Grundsatzdiskussionen tot reden und so zu spät in den Prozess (insbesondere in die Konzeptentwicklung von ganztägigen Betreuungsformen) eingreifen um noch entscheidend darauf Einfluss nehmen zu können. Ein erster wichtiger Schritt muss die Reformierung der Ausbildung für Sozialpädagoginnen darstellen. Neben verstärkten inhaltlichen Angeboten zum Thema Bildung und Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartnern einer Ganztagsschule, sollten schnellst möglich Weiterbildungen und Vertiefungen in Richtung Schulsozialpädagogik und Koordinierung von Ganztageinrichtungen für bereits ausgebildete Sozialpädagoginnen erfolgen. Nur mit einer fachlich adäquaten Ausbildung werden sie in Zukunft mit ihrer Fachlichkeit überzeugen und dem Fachgebiet Soziale Arbeit im Bereich Bildung eine Chance eröffnen können.

Vielen Dank.

III. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1)	Bronfenbrenners Mehrebenenmodell Online verfügbar unter: http://www.biologie.de/w/images/5/5b/%C3%96kosystemBronfenbrenner.jpg ; am 18.05.2008	25
Abb. 2)	Bildungsmodalitäten entnommen aus Bracker/Coelen 2007, S. 2	34
Abb. 3)	Funktionen des Lesens hinsichtlich der mittelbaren Folgen vgl. Groeben 2004, S. 24	53
Abb. 5)	(links); "Dobby" - Beispiel - Zeichnung eines "Nicht – Filmsehers Zeichnung eines Schülers einer 6. Klasse - entstanden innerhalb der "Aktion Lesespaß" des KIMSA e.V.	59
Abb. 6 und 7)	(mittig und rechts); "Dobby" - Beispiel - Zeichnungen zweier "Filmseher" Zeichnungen von Schülern einer 6. Klasse - entstanden innerhalb der "Aktion Lesespaß" des KIMSA e.V.	59
Abb. 8 und 9)	zwei "Opodeldok" - Phantasiefiguren Zeichnungen von Schülern einer 6. Klasse - entstanden innerhalb der "Aktion Lesespaß" des KIMSA e.V.	59
Abb. 10)	Netzwerk Ganztagschule innerhalb des Sozialraumes Stadt eigenständig zusammengestellt durch B.R.	71

IV. Literaturverzeichnis

Bücher/Internetschriften

Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U. Valtin, R., Ring, K. (2007): Förderung von Lesekompetenz - Expertise. Berlin und Bonn. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf; am 18.05.2008.

Baacke, D. (1985): Einführung in die außerschulische Pädagogik. 2. bearb. und erg. Auflage. Weinheim und Basel. Juventa Verlag.

Baacke, D. (1999): Die 6 - 12 Jährigen - Einführung in die Probleme des Kindesalters. vollständig überarbeitete Neuauflage der 6. Auflage 1998. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.

Baaden, A. (2003): Schlüssel zum Wandel - Zum Konzept einer "Bildung für nachhaltige Entwicklung".

In: unesco heute online, Online - Magazin der Deutschen UNESCO-Kommission, Ausgabe 4-5, April / Mai 2003.

Online verfügbar unter: <http://www.unesco-heute.de/0403/esdk.htm>; am 18.05.2008.

Benner, D. (1995): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim und München.

Online verfügbar unter: http://www.didaktik.uni-jena.de/docs/bi_mensch.pdf; am 5.4.2008.

(Im Anhang auf CD - ROM unter dem Stichwort: Benner Bildung des Menschen)

Bracker, R., Coelen, T. (2007): Informelles Lernen in der Sozialpädagogik.

Online verfügbar unter: http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Bracker_Coelen_2007.pdf; am 26.05.2008.

(Im Anhang auf CD - ROM unter dem Stichwort: informelles Lernen Sozialpädagogik)

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. 1. Auflage 1981. Stuttgart. Klett-Cotta.

Buchkremer, H. (1995): Handbuch Sozialpädagogik - Dimensionen soziale und gesellschaftlicher Entwicklungen durch Erziehung. 23. überarb. Auflage. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen - Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn. Bundesministerium für Bildung und Forschung
Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf; am 18.05.2008.
(*Im Anhang auf CD - ROM unter dem Stichwort: Dohmen Das informelle Lernen*)

Fritzsche, J. (2004): Formelle Sozialisationsinstanz Schule.
In: Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft – Ein Forschungsüberblick. S. 202 - 249. Weinheim und München. Juventa Verlag.

Giesecke, H. (1980): Die Jugendarbeit. 5. völlig neu bearb. Aufl. München. Juventa Verlag.

Groeben, N. (2004): Einleitung: Funktionen des Lesens - Normen der Gesellschaft.
In: Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft - Ein Forschungsüberblick. S. 11 - 35. Weinheim und München. Juventa Verlag.

Groeben, N. (2004): (Lese-)Sozialisation als Ko - Konstruktion - Methodisch - methodologische Problem(Lösungs-)Perspektiven
In: Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft - Ein Forschungsüberblick. S. 145 - 168. Weinheim und München. Juventa Verlag.

Haug, K. (2005): Lesekompetenz: „Führerschein für die Datenautobahnen der Zukunft“.
In: Onlinejournal – Lesen in Deutschland.
Online verfügbar unter: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=581>; am 18.05.2008.

Hirt, R. (2008): Neuer Kapitalismus, Subjektivität und Solidarität.
In: Bütow, B., Chassé, K. A., Hirt, R. (Hrg) (2008): Soziale Arbeit nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert. Opladen & Farmington Hills. Verlag Barbara Budrich.

Hurrelmann, B. (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie.
In: Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft - Ein Forschungsüberblick. S. 169 - 201. Weinheim und München. Juventa Verlag.

Hurrelmann, B. (2004): Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz.
In: Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft - Ein Forschungsüberblick. S. 280 - 305. Weinheim und München. Juventa Verlag.

Hurrelmann, B. (2006): Ko - Konstruktion als Theorierahmen historischer Lesesozialisationsforschung: sozialisationstheoretische Prämissen.

In: Hurrelmann, B., Becker, S., Nickel - Bacon, I. (Hrg.) (2006): Lesekindheiten - Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. S. 15 - 30. Weinheim und München. Juventa Verlag.

Hurrelmann, K. (1995): Lebensphase Jugend - Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 4. Auflage 1995. Weinheim und München. Juventa Verlag.

Kessl, F., Otto, H. U., Treptow, R. (2002): Jugendhilfe als Bildung.

In: Münchmeier, R., Otto, H. U., Rabe - Kleberg, U. (Herausgegeben im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums) (2002): Sammelband Bildung und Lebenskompetenz - Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. S. 73 - 84. Opladen.

Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/standpunkte-bjk/data/sammelband.html>; am 5.4.2008.

(Im Anhang auf CD - ROM unter dem Stichwort: Jugendhilfe als Bildung)

Kraft, V. (Verantwortlicher) (2006): Thema Kompetenzen. Gesellschaft für Jugendsozialarbeit und Bildungsförderung e.V. Stuttgart.

Online verfügbar unter: [http://www.kess-kompetenzzentrum.de/Downloads/kess% 20thema%20 kompetenzen.pdf](http://www.kess-kompetenzzentrum.de/Downloads/kess%20thema%20kompetenzen.pdf); am 18.05.2008.

Mack, W. (2006): "Hatte keinen Nerv zum Lernen. Mein Stiefvater spinnt wieder." – Eine sozialpädagogische Perspektive auf Bildung und Bildungsforschung.

In: Otto, H. U., Oelkers, J. (Hrg.) (2006): Zeitgemäße Bildung - Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. S. 223 - 237. München. Reinhardt Verlag.

Mielenz, I. (Verantwortliche Presserecht) (2002): Bildung ist mehr als Schule - Leipziger Thesen zur aktuellen Bildungspolitischen Debatte. Bonn. Bundesjugendkuratorium.

Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/Publikationen/standpunkte-bjk/data/download/a_bildung_mehr_als.pdf; am 18.05.2008.

(Im Anhang auf CD - ROM unter dem Stichwort: Leipziger Thesen)

Rauschenbach, T. (Verantwortlicher) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht - Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. München. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Deutschland.

Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf>; am 17.05.2008.

(Im Anhang auf CD - ROM unter dem Stichwort: 12-ter Kinder- und Jugendbericht)

Rosebrock, C. (2004): Informelle Sozialisationsinstanz peer group.

In: Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft - Ein Forschungsüberblick. S. 250 - 279. Weinheim und München. Juventa Verlag.

Textor, M. R. (1999): Bildung, Erziehung, Betreuung.

In: Textor, M. R. (Hrg.) Kindergartenpädagogik - Online – Handbuch.

Aus: Unsere Jugend (1999). 51 (12). S. 527 - 533. München/Basel. mit freundlicher Genehmigung des Ernst Reinhardt Verlages.

Online verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/127.html>; am 5.4.2008.

Thiersch, H. (2002): Bildung - alte und neue Aufgaben der Sozialen Arbeit.

In: Münchmeier, R., Otto, H. U., Rabe - Kleberg, U. (Herausgegeben im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums) (2002): Sammelband Bildung und Lebenskompetenz - Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. S. 57 - 71. Opladen.

Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/standpunkte-bjk/data/sammelband.html>; am 5.4.2008.

(Im Anhang auf CD - ROM unter dem Stichwort: Thiersch)

Thiersch, H. (2006): Leben lernen, Bildungskonzepte und sozialpädagogische Aufgaben.

In: Otto, H. U., Oelkers, J. (Hrg.) (2006): Zeitgemäße Bildung - Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. S. 21 - 35. München. Reinhardt Verlag.

Thiersch, H. (2008): Bildung als Zukunftsprojekt der Sozialen Arbeit. Eine essayistische Skizze

In Bütow, B., Chassé, K. A., Hirt, R. (Hrg.) (2008): Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert - Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post - Wohlfahrtsstaat. S. 107 - 125. Opladen & Farmington Hills. Verlag Barbara Budrich.

Zürcher, R. (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen - Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Wien. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Österreich-

Online verfügbar unter: http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/nr2_2007_informelles_lernen.pdf; am 18.05.2008.

(Im Anhang auf CD - ROM unter dem Stichwort: Zürcher)

sonstige Internetquellen

AG Außerschulische Kinder- und Jugendbildung Dresden (2006): Positionspapier „Zukunftsfähigkeit heißt Bildung“.

Online verfügbar unter: http://www.fachkraefteportal.info/media/files/ag_positionspapier_jugendbildung.pdf; am 18.05.2008.

(Im Anhang auf CD - ROM unter dem Stichwort: Positionspapier AG Dresden)

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Umfrage - 80 Prozent wollen flächendeckendes Angebot von Ganztagsschulen. Pressemitteilung.

Online verfügbar unter: http://www.ganztagsschulen.org/338_3954.php; am 18.05.2008.

DBSH - Deutscher Berufsverband für Soziale (2006): Stellungnahme des DBSH zur Entwicklung ganztägiger Betreuungsangebote und der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Beschluss des Erweiterten Bundesvorstandes des DBSH vom 3. - 5. März 2006 in Fulda.

Online verfügbar unter: http://www.dbsch.de/ganztaegige_Betreuung.pdf; am 18.05.2008.

(Im Anhang auf CD - ROM unter dem Stichwort: DBSH ganztägige Betreuung)

GEW - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2006): Ganztagsschulen - Schulen die wir gern haben. Diskussionspapier. Sachsen

Online verfügbar unter: <http://www.gew-sachsen.de/ganztagsschulen/Ganztagsschulen.html>; am 18.05.2008.

Jordan, E. (2001): Theorie und Praxis sozialräumlicher Planung und Entwicklung. Referat zum Fachforum „Sozialraumorientierte Planung“, 12. und 13. Juni 2001 in Braunschweig.

Online verfügbar unter: <http://www.eundc.de/pdf/00709.pdf#search='jordan'>; am 18.05.2008.

(Im Anhang auf CD - ROM unter dem Stichwort: Jordan)

Kerkhoff, W., Pflüger, L. (1999): Entwicklung.

In: Online - Lexikon sociologicus.

Online verfügbar unter: <http://www.sociologicus.de/lexikon/>; am 18.05.2008.

Nehrkorn, S. (2001): Systemtheorie: Niklas Luhmann. Referat zur 122. Veranstaltung der Humboldt - Gesellschaft am 19.08.2001.

Online verfügbar unter: <http://www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=luhmann#A>, am 5.4.2008.

Rechtsquellen

KJHG - Kinder- und Jugendhilfegesetz. In SGB VIII - Sozialgesetzbuch. In der Fassung von Januar 2008

Literaturhinweise zum Weiterlesen

Thema: Formelles und informelles Lernen

Online unter: [http://www.itb.uni-](http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_15_04.pdf)

[bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_15_04.pdf](http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_15_04.pdf); verfügbar am 18.05.2008.

(Im Anhang auf CD - ROM unter dem Stichwort: Straka informal learning)

Thema: Veränderung von Rahmenbedingungen

bei: Beck, U. (1986) Risikogesellschaft. Auf dem Weg in die andere Moderne. Frankfurt/Main. Suhrkamp.

Unter Stichwort: Armutsberichte der Bundesregierung Deutschland.

z.B. der 2. Armutsbericht unter <http://www.bmas.de/coremedia/generator/10070/lebenslagen>

[__in__deutschland__der__2__armuts__und__reichtumsbericht__der__bundesregierung.html](http://www.bmas.de/coremedia/generator/10070/lebenslagen_in_deutschland_der_2_armuts_und_reichtumsbericht_der_bundesregierung.html); online verfügbar am 18.05.2008.

Thema: Ganztagschule versus Entschulung

bei: Illich, I. (1973): Entschulung der Gesellschaft. Hamburg. Rowohlt Verlag.

Thema Schulleistungsuntersuchungen:

PISA - Studien: Online unter: <http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/>

IGLU - Schulleistungstest: Online unter: <http://www.ifs.uni-dortmund.de/iglu2006/>

V. Erklärung zur selbständigen Anfertigung der Arbeit

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die hier vorliegende Arbeit selbstständig und unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Rosswien, 29.06.2008

VI. Anhang

1. Begriffsdefinitionen zu Bronfenbrenners sozio - ökologischen Theorie

Der *Lebensbereich*: „... ist ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktionen mit anderen aufnehmen können“¹⁹⁵.

Ökologie der menschlichen Entwicklung: Sie „... befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in denen sie eingebettet sind“¹⁹⁶.

Das *Mikrosystem*: „... ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die sich die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit dem ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt.“¹⁹⁷.

Das *Mesosystem*: „... umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist. (...) Ein Mesosystem ist somit ein System von Mikrosystemen“¹⁹⁸.

Exosystem: Darunter verstehen wir „... einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen was in ihrem Bereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“¹⁹⁹.

Das *Makrosystem*: bezieht sich auf „... die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (...), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“²⁰⁰.

Ein *ökologischer Übergang*: findet statt wenn „... eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereiches oder beider verändert“²⁰¹.

¹⁹⁵ Bronfenbrenner 1981, S. 38

¹⁹⁶ ebd. 1981, S. 37

¹⁹⁷ ebd. 1981, S. 38

¹⁹⁸ ebd. 1981, S. 41

¹⁹⁹ ebd. 1981, S. 42

²⁰⁰ ebd. 1981, S. 42

²⁰¹ ebd. 1981, S. 43

Die *menschliche Entwicklung*: ist der „... Prozess, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexem oder komplexerem Niveau umzubilden“²⁰².

Stattgefundene Entwicklung: Davon spricht man, wenn „... eine in Vorstellungen oder Aktivitäten und Tätigkeiten der Person bewirkte Veränderung erwiesenermaßen auf andere Lebensbereiche und andere Zeiten übergreift ...“²⁰³.

Die *molare Tätigkeit*: oder Aktivität ist „... ein über eine gewisse Zeit fortgesetztes Verhalten, das sein eigenes Beharrungsvermögen besitzt und von dem am Lebensbereich Beteiligten als bedeutungsvoll oder absichtsvoll wahrgenommen wird“²⁰⁴.

Eine *Beziehung*: besteht wenn „... eine Person innerhalb eines Lebensbereichs die Aktivitäten einer anderen aufmerksam verfolgt oder sich an ihnen beteiligt“²⁰⁵.

Die *Dyade*: ist ein Zweipersonensystem. Sie ist Grundbaustein des Mikrosystems und entscheidender Kontext für die Entwicklung. Es gibt drei funktionale Dyadenformen:

- die Beobachtungsdyade: ein Beteiligter verfolgt mit gespannter Aufmerksamkeit die Tätigkeit des anderen, der seinerseits das gezeigte Interesse zumindest zur Kenntnis nimmt und darauf in erkennbarer Weise reagiert. Dieser Dyadentypus ist die Mindestbedingung für das Beobachtungslernen²⁰⁶;
- die Dyade gemeinsamer Tätigkeit: die Beteiligten nehmen sich als gemeinsam tätig wahr, dabei müssen die Tätigkeiten nicht gleich sein, aber sie sind komplementär. Sie bietet für Lernen besonders günstige Bedingungen und steigert die Motivation, diese Tätigkeit später allein weiter zu verfolgen²⁰⁷.
- Die Primärdyade: besteht im Bewusstsein der beiden Beteiligten auch dann, wenn sie nicht zusammen sind, jeder denkt an den anderen und hat dabei starke Gefühle, jeder beeinflusst das Verhalten des anderen auch weiterhin, wenn sie getrennt sind²⁰⁸.

²⁰² Bronfenbrenner 1981, S. 44

²⁰³ ebd. 1981, S. 52

²⁰⁴ ebd. 1981, S. 60

²⁰⁵ ebd. 1981, S. 71

²⁰⁶ vgl. ebd. 1981, S. 72 f.

²⁰⁷ vgl. ebd. 1981, S. 72

²⁰⁸ vgl. ebd. 1981, S. 72

Die *Rolle*: ist „... ein Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet wird“²⁰⁹.

2. Übersicht zur Unterteilung von Merkmalen formeller und informeller Bildungsprozesse, entnommen aus den Facharbeiten von David Beckett und Paul Hager

Formal	Informal
Teacher as authority	No teacher involved
Educational premises	Non-educational premises
Teacher control	Learner control
Planned and structured	Organic and evolving
Summative assessment/accreditation	No assessment
Externally determined objectives/outcomes	Internally determined objectives
Interests of powerful and dominant groups	Interests of oppressed groups
Open to all groups, according to published criteria	Preserves inequality and sponsorship
Propositional knowledge	Practical and process knowledge
High status	Low status
Education	Not education
Measured outcomes	Outcomes imprecise/unmeasurable
Learning predominantly individual	Learning predominantly communal
Learning to preserve status quo	Learning for resistance & empowerment
Pedagogy of transmission & control	Learner-centred, negotiated pedagogy
Learning mediated through agents of authority	Learning mediated through learner democracy
Fixed and limited time-frame	Open-ended engagement
Learning is the main explicit purpose	Learning is either of secondary significance or is implicit
Learning is applicable in a range of contexts	Learning is context-specific

Unterteilung vom Merkmalen formeller und informeller Bildungsprozesse²¹⁰

²⁰⁹ Bronfenbrenner 1981, S. 97

²¹⁰ Tabelle erstellt nach Vorlage in Zürcher 2007, S. 39 f.