

Verkannt und unterschätzt – aber dringend gebraucht

Zur Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit als pädagogisches Handlungsfeld

Der »Mythos von der Krise der Kinder- und Jugendarbeit« (Pothmann/ Thole 2001, S. 91) scheint Realität zu werden. Wird der öffentlichen Kommunikation vertraut, dann ist die Kinder- und Jugendarbeit in ihrer Existenz ernsthaft gefährdet (vgl. Hafenecker 2005). Meldungen, wie »die Kürzungs- und Streichwut des Hamburger Senats macht auch vor Kindern und Jugendlichen nicht halt« (Frosch 2004), stützen die Vermutung, dass »die offene Jugendarbeit den Bach hinunter geht« (Lass 2004), also ihrem Kollaps immer näher kommt.

Entsprechende Diagnosen sind nicht neu und begleiten die Analysen zur Kinder- und Jugendarbeit seit ihren Anfängen (vgl. Thole 1988). Als belastbare, verallgemeinerbare Beschreibungen über den Zustand des Arbeitsfeldes der Kinder- und Jugendhilfe taugten sie bislang allerdings eher wenig. Gegenwärtig jedoch scheint die von so vielen artikulierten »gefühlte Wirklichkeit« zum Zustand der Kinder- und Jugendarbeit mit den realen Fakten in Übereinstimmung zu kommen.

Bedrohlich wirkt nicht nur, dass der Kinder- und Jugendarbeit angesichts der desolaten Lage der öffentlichen Haushalte die Gelder gestrichen werden. Noch schwerer wiegen derzeit die sich deutlich abzeichnenden strukturellen Veränderungen im Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwesen. Konkret für die Kinder- und Jugendarbeit sind in diesem Zusammenhang die vor allem in Ostdeutschland in den nächsten Jahren dramatischen demographischen Veränderungen zu benennen, die der jetzt noch bestehenden Infrastruktur zur Kinder- und Jugendarbeit wohl die Legitimation entziehen werden. Gleichmaßen virulent ist – insbesondere bezogen auf die Gestaltung von Nachmittagsangeboten – das sich verändernde Verhältnis von Kinder- und Jugendhilfe insgesamt und hier insbesondere von Kinder- und Jugendarbeit und Schule. Sicherlich ist noch nicht entschieden, welche Richtung eine Zusammenarbeit dieser beiden Sozialisationsagenturen einnimmt und welche Rolle der Kinder- und Jugendarbeit hierbei zufällt. Sicher

scheint derzeit nur, dass Kinder- und Jugendarbeit am Ende des gegenwärtigen Neube-stimmungsprozesses ein anderes Gesicht haben wird. Auf die Larmoyanzen, die sich gegenwärtig angesichts dieser Situation zeigen, wiesen unlängst Nanine Delmas und Werner Lindner (2006) nachdrücklich hin.

Nach einigen rückblickenden Erinnerungen (1.), werde ich in drei Zugängen den Bil-dungsgedanken im Hinblick auf die Kinder- und Jugendarbeit diskutieren und abschlie-ßend resümieren (4.) Ausgehend von den Ergebnissen eines DFG-Projektes »Ko.perform« (2.) wird Bildung als eine Grundvokabel der Kinder- und Jugendarbeit vor-gestellt (3.).¹ Anschließend möchte ich unter Hinweis auf die Lage der Generationsver-hältnisse diese Markierung problematisieren (4.). Abschließend möchte ich die Stärken der Kinder- und Jugendarbeit nochmals pointiert benennen.

1 Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – Hinweise und Erinnerungen

In den Projekten und Diskussionen der Kinder- und Jugendarbeit war und ist Bildung seit den Anfängen – nicht nur im Kontext der Jugendbildungsarbeit – präsent. »Eine Ju-gendarbeit«, schrieb beispielsweise Manfred Liebel (1970, S. 28 ff.) in einem Aufsatz, »die sich auf die Vermittlung von vorgegebenen Bildungsinhalten kapriziert, führt zwangsläufig zu einer Auslese der Bildungswilligen und drängt die Jugendlichen, die sich wenigstens in der Freizeitsphäre einen Freiraum gegenüber Leistungs- und Bil-dungsansprüchen erhalten wollen, an den Rand des pädagogischen Handlungsfeldes. (...) Jugendarbeit (...) kann sich deshalb nicht auf die Eruerung allgemeiner Grundbe-dürfnisse und mehr oder minder zufälliger Freizeitinteressen beschränken, sondern hat sich auf die klassen- und schichtenspezifischen Lebensbedingungen einzulassen und die hieraus resultierenden objektiven Interessen und das in den (...) Verhaltens- und Beziehungsmustern enthaltene Emanzipationspotential zutage zu fördern. (...) Jugend-arbeit mit emanzipatorischen Anspruch müsste (...) doppelt ansetzen (...), Elemente so-lidarischer Beziehungen und kollektiver Identitäten fördern und (...) sie müsste selber politische, nicht nur pädagogische Praxis sein«. Dem konzeptionellen Entwurf »Auffor-derung zum Abschied von der sozialintegrativen Jugendarbeit« nach, sollte die Jugend-arbeit die Jugendlichen zu einer selbstorganisierten, »gesellschaftskritischen Praxis mo-tivieren«, die Jugendlichen unterstützen, ihre Interessen zu formulieren und sie animie-

1 Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt »Ko.perform« (Konstitution und Per-formanz in der Kinder- und Jugendarbeit) ist an der Universität Kassel und der Universität Hildesheim angesiedelt. Neben dem Autor arbeiten den Projekt Burkhard Müller, Peter Cloos und Stefan Königeter mit. Neben den beiden zuletzt genannten, die wesentlich die Feldarbeit des Projektes realisierten und auch die Auswertungen des Materials weitgehend durchführten, ist den Mitgliedern der Kasseler Rekon-struktionswerkstatt für ihre Beiträge bei der Aufschließung des erhobenen Materials zu danken.

ren, gesellschaftliche Zwänge und Ausbeutungsbedingungen in Betrieb, Schule und Familie zu kritisieren (vgl. Liebel 1974). Insbesondere die »verbürgerlichte Wirkung des Schulumilieus«, so M. Liebel (1974, S. 133) in einem gemeinsamen mit dem früh verstorbenen Hellmut Lessing verfassten Beitrag, »dürfte heute leichter aufzubrechen sein (...). Gerade die organisatorische Starrheit der gymnasialen Binnenstruktur bietet heute (...) unzählige Ansätze zur Aktualisierung von Widersprüchen und Konflikten, von denen erwiesenermaßen mobilisierende Effekte ausgehen. Jugendarbeit wurde als pädagogisch-politisches Feld der jugendpolitischen Bildung und der Aktivierung von Jugendlichen zur Durchsetzung ihrer Interessen identifiziert«.

Eine andere konzeptionelle Perspektive weist gut zehn Jahre später Hermann Giesecke (1984, S. 445 ff.), dessen frühe Schriften aufgrund ihrer Überbetonung des Pädagogischen von M. Liebel (1971) kritisiert wurden, der Jugendarbeit zu. Weil die Jugendarbeit im Freizeitsystem keinen eigenen Platz mehr ausfüllen kann und »vor den schon immer gescheiterten Versuchen, die kommerzielle Freizeit- und Konsumkultur auf ihrem eigenen Feld schlagen zu wollen«, zu warnen ist, so führte er aus, könnte die paradoxe Situation entstehen, dass »die Jugendarbeit morgen mit Bildungsformen Erfolg hat, die sie gestern noch an der Schule kritisiert hat«. Für H. Giesecke waren 1984 die »gesellschaftlichen Voraussetzungen für die überlieferte Jugendarbeit (...) gegenstandslos geworden«. Sie schienen allenfalls noch für diejenigen interessant, die »die Beziehungsfaxen« in der Schule »dicke« hatten. Jugendliche, so seine Annahme, die »ohne Umschweife zur Sache kommen möchten, finden sich vielleicht demnächst in den entsprechenden Bildungsangeboten der Jugendarbeit wieder« (Giesecke 1984, S. 446).

Hätte die emanzipatorisch-revolutionäre Hoffnung Widerhall bei den jugendlichen AdressatInnen gefunden und sie aus dem Gleichklang mit dem bürgerlichen Gesellschaftssystem befreit, sie zu IdeenträgerInnen einer neuen Schule aktiviert, dann hätte die Konzeption einer antikapitalistischen Jugendarbeit die von ihr angestrebte Verwirklichung erlebt. Hätte H. Giesecke mit seiner Diagnose und Prognose recht behalten, dann gäbe es heute entweder keine Jugendarbeit mehr oder sie hätte in der Tat die Schule als bedeutendstes außerfamiliales Sozialisationsfeld verdrängt.

Doch weder wurde die Schule durch die von der Jugendarbeit zu revolutionären AktivistInnen gebildeten Jugendlichen neu gestaltet, noch hat die Schule als zentralen gesellschaftlichen Sozialisationsbereich abgelöst und genauso wenig scheint die Kinder- und Jugendarbeit ihre Funktion als bedeutsames außerschulisches Aktionsfeld für Heranwachsende gänzlich eingebüsst zu haben. Im Kern, so könnte fast vermutet werden, haben zwar die Prognosen und gesellschaftlichen Utopien die Wirklichkeit nicht erreicht, die ihnen zugrunde liegenden Diagnosen verloren jedoch – zumindest wenn den zurzeit hoch gehandelten Einschätzungen vertraut wird – nur wenig an Gültigkeit. Wird dem öffentlichen Bild über die Kinder- und Jugendarbeit nicht widersprochen, dann scheint dieses gesellschaftlich geförderte Sozialisationsfeld ebenfalls nicht durchgängig erfolgreich

zu agieren sowie nicht in der Verfassung zu sein, die von der Schule nicht realisierten Bildungsinteressen zu befriedigen.

2 Kinder- und Jugendarbeit als sozial-pädagogische Arena – Zugang eins

Viele Kinder und Jugendliche sind heute in der Lage eine Alltagspraxis zu leben und auszugestalten, die den Anforderungen und Möglichkeiten der modernisierten Gesellschaft mehr oder weniger – wenn zuweilen auch äußerst gebrochen – entspricht. Abgedeckt und möglich werden diese Gestaltungen durch einen deutlich ausgeprägten Eigensinn und durch einen Zugewinn an reflexiver Kompetenz. Kinder und Jugendliche suchen und finden die Themen die für sie von Interesse sind und setzen sich mit ihnen auseinander, sie lernen und üben die Tätigkeiten die sie zur Realisierung eines ausgefüllten Alltags meinen beherrschen zu können, sie zelebrieren und inszenieren die Kultur-, Sozial- und Sportpraxen die ihnen nahe erscheinen und von denen sie sich, im Kontext ihres sozialen Gefüges, Anerkennung versprechen.

Ausgehend von dieser Beobachtung scheint die entscheidende Frage nicht zu sein, ob die Kinder- und Jugendarbeit sich beispielsweise als Feld der Bildung definiert respektive definieren kann, also ihren konzeptionellen Grundkanon über den Bildungsbegriff ausfächern sollte. Vielmehr gilt es nachzuspüren, ob sich die AdressatInnen mit der offensiv, öffentlich präsentierten Bildungsverpflichtung dieses sozialpädagogischen Handlungsfeldes unter den Bedingungen der Freiwilligkeit überhaupt anfreunden können.

Der Blick in ein laufendes DFG-Forschungsprojekt zu den Bedingungen der Herstellung und Performanz von Kinder- und Jugendarbeit kann verdeutlichen, dass die Kinder- und Jugendarbeit als pädagogisches Feld einem Hochseilakt gleicht, der zu misslingen droht, wenn pädagogische Anliegen zu deutlich pointiert werden oder sich aus Angst, die Anerkennung und den Zuspruch der Jugendlichen zu verlieren, von jedwedem inhaltlichen Anspruch verabschiedet wird.

Kinder- und Jugendarbeit erweckt bei oberflächlicher Betrachtung zuweilen den Eindruck, als sei sie gar kein von den alltäglichen Freizeitbeschäftigungen von Kindern und Jugendlichen abgegrenzter Ort, sondern übergangslos darin eingebettet, chaotisch, ja zuweilen anarchistisch strukturiert und mit einer Tendenz zur Beliebigkeit versehen. Die Rekonstruktionen von Gesprächen mit MitarbeiterInnen und Jugendlichen der Kinder- und Jugendarbeit sowie von Alltagsszenarien legen nahe, davon auszugehen, dass dieser Eindruck täuscht, aber auch nicht zufällig entsteht. Folgen wir unseren Befunden, dann wird Kinder- und Jugendarbeit wesentlich dadurch geprägt, dass sie die Übergänge zwischen verschiedenen Sphären des Alltags begleitet und bearbeitet. Die Kinder- und Jugendarbeit konstituiert quasi eine eigenständige, sozial-pädagogische Arena. Sozial-pädagogische Arenen der Kinder- und Jugendarbeit

1. sind Orte die dadurch strukturiert sind, dass ein nicht unwesentlicher Teil der dort stattfindenden Aktivitäten ohne die direkte Anwesenheit oder den direkten Einfluss von Erwachsenen bzw. Professionellen geschieht, diese jedoch zugleich permanent anwesend sind.
2. sind performativ hergestellte und sensorisch erfahrbare Orte für verschiedene Formen des »Sich-In-Szene-Setzens« und der passiven Beobachtung des Geschehens.
3. ermöglichen eine Gleichzeitigkeit und den schnellen Wechsel von dezentrierter und zentrierter Interaktion, von Mitmachen und Rückzug, Aktion und Ruhe. Hierin unterscheidet sich das Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit im Wesentlichen von vielen anderen pädagogischen Arbeitsfeldern.
4. ermöglichen ein Geschehen, das in einem hohen Grade unvorhersehbar ist. Das hat zur Folge, dass jede Interaktion unter den prekären Bedingungen der Diskontinuität stattfindet.
5. sind Austragungsorte für Wettkämpfe und Spiele, die immer vor dem Hintergrund eines realen Kampfes um Anerkennung unter Jugendlichen und zwischen Jugendlichen und Erwachsenen zu sehen sind
6. stellen Zugehörigkeit und Gemeinschaft über die Auseinandersetzung und Abgrenzung von anderen Subgruppen und Personen her, indem je eigene symbolische Zugehörigkeiten szenisch ins Spiel gebracht werden.
7. realisieren einen Großteil des Handelns unter den Bedingungen von interner Öffentlichkeit. Intimität ist hier nur unter den Bedingungen von Öffentlichkeit möglich.
8. stellen eine doppelte Bühne zur Verfügung, erstens für das Publikum, das sich aus den direkten TeilnehmerInnen rekrutiert, und zweitens eine Bühne, die von einer externen Öffentlichkeit beobachtet und beeinflusst wird.

Zusammengefasst lässt sich die Arena der Kinder- und Jugendarbeit als sozialer Ort unterschiedlichster Kommunikationsstile und -formen beschreiben. Hierbei nehmen alltägliche Kommunikationen und jugendkulturell geprägte Kommunikationsstile einen zentralen Stellenwert ein.

Diese Rahmung stellt sich zwar nicht immer gesteuert und bewusst geplant, keineswegs – zumindest da, wo sie gelingt – jedoch chaotisch oder anarchistisch her. Die Konstituierung unterliegt zumindest den Regeln der Sparsamkeit, des Mitmachens und der Sichtbarkeit der PädagogInnen als »Andere unter Gleichen«.

- Die *Sparsamkeitsregel* beinhaltet, dass die MitarbeiterInnen nicht jede Situation zum Anlass für Transformations- und Modulationsversuche in Richtung einer pädagogischen Rahmung auf Grundlage einer asymmetrischen Arbeitsbeziehung nehmen

können. Sie müssen – personen- und situationsabhängig – ständig neu über das jeweilige Sparsamkeitsmaß entscheiden.

- Durch das *Mitmachen* wird demonstriert, dass man sich mitten im Geschehen der öffentlichen Arena befindet und an den Aufführungen, Spielen und Wettkämpfen teilnimmt. Indem die MitarbeiterInnen zeigen, dass sie Spaß an diesen Aktivitäten haben, können sie die Kinder und Jugendlichen animieren, an den Aktivitäten teilzunehmen.
- Die *Sichtbarkeitsregel* verweist darauf, dass die PädagogInnen in der Kinder- und Jugendarbeit regelmäßig Stellung zu den Äußerungen, Bewertungen und Handlungen der Kinder und Jugendlichen beziehen und sich als Personen mit bestimmten Werthaltungen und Normvorstellungen erkennbar machen.

Da die Jugendlichen die PädagogInnen in der alltäglichen Konversation in der Regel immer wieder herausfordern, Stellung zu beziehen und zu handeln, stellt sich für die PädagogInnen folgendes Dilemma. Verhalten sie sich neutral oder markieren sie zu stark die Differenz zu den Jugendlichen – lassen diese »abtropfen« –, würden sie sich unnahbar und damit auch als wenig vertrauenswürdig erweisen. Verhalten sie sich dagegen konsequent gemäß ihrer eigenen Werthaltungen, würden sie die Arbeitsbeziehung gefährden. Die Regel der Sichtbarkeit ist ein alltagskommunikativer Ausweg aus diesem Dilemma. Einerseits kann so die Alltäglichkeit der Kommunikation weitergeführt werden. Andererseits wird so den Jugendlichen ein Hinweis gegeben, wie sie die PädagogInnen einzuschätzen haben.

Gerahmt und alltagsfunktional akzeptabel wird diese Hinterbühnenarchitektur der Kinder- und Jugendarbeit durch den Handlungstypus »Andere(r) unter Gleichen«. Und genau und gerade hierüber konturiert sich die Differenz zu anderen sozialpädagogischen, medizinischen, therapeutischen Handlungsfeldern, in der zwar die diffusen Beziehungsanteile nicht gänzlich außer Acht gelassen werden können, jedoch Mitmachen, Sparsamkeit und Sichtbarkeit in der oben beschriebenen Form eine geringere Rolle zu spielen scheinen.

Das Bildungsanliegen und die -möglichkeiten stellen sich unter den genannten Rahmenbedingungen her. Kinder- und Jugendarbeit, das ist die Botschaft, konstituiert sich auch im offenen Feld der Einrichtungen nicht zufällig, sondern äußerst planvoll und strukturiert nach bestimmten Regeln. Werden sie von den PädagogInnen nicht als solche intuitiv erkannt oder verletzt, werden die Möglichkeiten, Bildungsprozesse zu initiieren dezimiert. Nur ihre kontinuierliche Reaktivierung eröffnet der Kinder- und Jugendarbeit die Chance, sich als Bildungsraum zu präsentieren.

3 Bildung als Grundvokabel der Kinder- und Jugendarbeit – Zugang zwei

Favorisiert und diskutiert wird gegenwärtig ein umfassender Bildungsbegriff, der unterschiedliche, formelle, nicht-formelle und informelle Formen von Bildung integriert und die Pluralität vielfältiger Bildungsorte, -gelegenheiten und -zeiten jenseits einer Fixierung auf schulische beziehungsweise berufliche Wissensverwertung und institutionelle Zuständigkeiten unterstellt (vgl. Rauschenbach u. a. 2004). Die Bildung des Subjekts bleibt dabei immer rückgebunden an kollektive Formen der Lebensführung und an die Integration des Subjekts in die Gesellschaft (vgl. Rauschenbach 2004). Das Bildungsprojekt der Kinder- und Jugendarbeit ist biographie- und lebensweltbezogen. Im Kern ist dabei auf drei Dimensionen von Bildung zu verweisen: Bildung in Form

1. einer »kulturellen Reproduktion«, mit der es gilt, das kulturelle Erbe einer Gesellschaft an die Kinder und Kindeskinde weiter zu reichen,
2. von »sozialer Integration« im Sinne von sozialer Einbindung, politischer Bildung und Demokratie-Lernen sowie
3. einer Sozialisation als »soziales Lernen«, als Persönlichkeitsentwicklung und als »subjektives oder selbstreflexives Lernen«.

Die Bestimmung der Bedeutung von Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit hat sich vor diesem Hintergrund gegenwärtig, neben der Notwendigkeit einer präzisen inhaltlichen Ausbuchstabierung, insbesondere drei Problemkomplexen und den darin eingelagerten und im sozialpädagogischen Alltag nur schwer auszubalancierenden, paradoxen Ambiguitäten zu stellen:

- Erstens hat sie die Dimensionierung der Bildung als Projekt der »Erziehung« zu mehr Autonomie unter den Bedingungen von Freiwilligkeit zu thematisieren,
- zweitens Bildung als Bezugspunkt im Kontext der Identifizierung der Sozialen Arbeit als ein gesellschaftliches Handlungsfeld »sozialer Kontrolle und Disziplinierung« praktisch wie theoretisch zu konzeptualisieren und
- drittens die Konturierung der Bildungsidee im Zuge der Normalisierung der Sozialpädagogik und damit auch der Kinder- und Jugendhilfe fortzuschreiben, ohne zu übersehen, dass die Gesellschaft weiter von der Realität sozialer Ungleichheiten (vgl. Berger/Vester 1998) strukturell geformt ist.

Abbildung 1: Bildungsdimensionen und Reproduktionsfunktionen lebensweltorientierten Handelns

<i>strukturelle Komponenten</i>	Kultur (Krisenerscheinung)	Gesellschaft (Krisenerscheinung)	Persönlichkeit (Krisenerscheinung)
<i>Reproduktionsprozesse</i>			
Kulturelle Reproduktion » Kulturelle Bildung «	Überlieferung, Kritik, Erwerb von kulturellem Wissen (Sinnverlust)	Erneuerung legitimati- onswirksamen Wissens (Legitimationsentzug)	Reproduktion von Bil- dungswissen (Orientierungs- und Er- ziehungskrise)
Soziale Integration » Soziale Bildung «	Immunisierung eines Kernbestandes von Wertorientierungen (Verunsicherungen der kollektiven Identität)	Koordinierung von Handlungen über inter- subjektiv anerkannte Geltungsansprüche (Anomie)	Reproduktion von Mus- tern sozialer Zugehörigkeit (Entfremdung)
Sozialisation » Identitätsbildung «	Enkulturation (Traditionsabbruch)	Wertinternalisierung (Motivationsentzug)	Persönlichkeitsentwick- lung (Psychopathologien)

nach Habermas (1981/2, S. 217 ff.)

Gerade dieser, zuletzt genannte Gesichtspunkt scheint nicht nur von besonderer Brisanz, sondern auch von einer exklusiven Relevanz zu sein. Die Lokalisierung und theoretische Kodierung der Zusammenhänge zwischen Bildung, Ausbildung und der Produktion respektive der Reproduktion sozialer Ungleichheiten stellt spätestens seit den 1960er Jahren eines der zentralen Themen der Soziologie und der Erziehungswissenschaft dar.

Gleichwohl gewannen insbesondere in den vergangenen anderthalb Jahrzehnten biographische Blicke auf Sozialisationsprozesse sowie subjektbezogene Fragestellungen an Bedeutung – auch weil kulturelle Pluralisierungsprozesse im Kontext gesellschaftlicher Individualisierungsvorgänge, eine deutlich ausgewiesene Bildungsexpansion, die zunehmend ausgeprägtere Partizipation von Mädchen und Frauen an dem gesellschaftlich vorgehaltenen Bildungskapital sowie ein sich insgesamt durchlässiger gestaltendes

Bildungssystem für eine Auflockerung sozialer, kultureller und ethnisch geprägter Ungleichheitslagen sprechen. Zudem scheinen Schullaufbahnentscheidungen weitgehend emanzipiert vom sozio-ökonomischen Status der Eltern und dem hier verorteten Bildungskapital getroffen zu werden. Diese Wertung der gesellschaftlichen, insbesondere der sozial- und bildungspolitischen Modernisierung lässt zuweilen allerdings in Vergessenheit geraten, dass das »bildungspolitische Postulat der Gleichheit der Bildungschancen (...) bis heute mehr Programm bleibt, als dass es in der Praxis verwirklicht worden wäre« (Büchner 2003, S. 6; vgl. auch Böttcher/Klemm 2000). So lässt sich vielmehr attestieren, dass

- sich die allgemeinen Formen und Praxen der Bildungsaspiration nach wie vor herkunftsabhängig beziehungsweise über die gewählten Familienformen regeln, wenn auch nicht zu übersehen ist, dass sich die lebenslagen- und milieuspezifischen Differenzen im Bildungsverhalten in den letzten drei Jahrzehnten verringerten (vgl. Schimpl-Niemanns 2000; Schlemmer 2004);
- schulische Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg milieu- und herkunftsbedingte Prägungen zeigen und diese sich im Verlauf des Weges durch die Schule biographisch ausdifferenzieren und verschärfen (vgl. Rolff 1997) sowie sich spätestens beim Einstieg in den Beruf sozial und herkunftsbedingt Vorteile für diejenigen dokumentiert finden, die in familialen Kontexten mit hohen Bildungsressourcen respektive in gesellschaftlich anerkannteren Milieus aufwachsen;
- Übergangentscheidungen, genereller formuliert, insbesondere von dem Primar- in den Sekundarbereich über das soziale Herkunftsmilieu gesteuert werden, Schullaufbahneempfehlungen herkunftsmilieuabhängig erfolgen und Eltern aus Milieus mit einer niedrigeren gegenüber denen mit einer hohen Bildungsaspiration häufiger zu ungunsten langfristiger Bildungskarrieren votieren;
- der oftmals beschriebene Fahrstuhleffekt, wonach die durchschnittlich höhere Bildungsbeteiligung alle einige Etagen höher gebracht hat, die schlichte Tatsache ignoriert, dass die Abstände zwischen den Stockwerken nicht kleiner geworden sind (vgl. Büchner 2003, S. 16);
- zwar die Figur vom »katholischen Arbeitermädchen vom Lande« als Beschreibungsfolie für soziale Distinktionen an Stimmigkeit verliert, regionale und geschlechterspezifische Disparitäten für Schullaufbahnpräferenzen an Bedeutung verlieren, hierüber aber nicht auf die Auflösung sozialer Bildungsungleichheiten geschlossen werden kann, zumal die zitierte Figur durch die des »männlichen Großstadtbewohners mit Migrationshintergrund« abgelöst wurde und soziale Schließungsprozesse gegenwärtig insbesondere gegenüber Familien mit Migrationshintergrund auszumachen sind;
- insbesondere sekundäre Effekte der über die Herkunftsmilieus präformierten Bildungsabsichten und -wege zu beobachten sind, weil Bildungszertifikate von Kindern,

Jugendlichen und Erwachsenen in ihrem Nutzen unterschiedlich bewertet und auch different gesellschaftlich anerkannt werden und hierüber nachdrücklich indiziert wird;

- eine ungleiche Aspiration an den gesellschaftlichen Bildungsressourcen nicht nur Ungleichheitslagen reproduziert, sondern im Zuge des Bedeutungsgewinns von Wissen auch deutlich konturierte Milieus von »Bildungsarmut« hervorbringt und bildungsrelevante Kompetenzen mit den Anerkennungsbeziehungen in Gleichaltrigengruppen korrespondieren (vgl. Grundmann u. a. 2003).

Die hier kursorisch referierten Befunde aus der Ungleichheitsforschung fundieren die Beobachtung, dass die Herkunftsfamilie – trotz sich historisch verändernder Bildungschancen und -barrieren (vgl. Büchner 2003; Schlüter 1999; Baumert u. a. 2003) – eine zentrale Variable für die Öffnung oder Schließung von Bildungs- und Qualifizierungskarrieren bleibt. Der Zusammenhang zwischen Schicht- und Milieuzugehörigkeit, sozialer Lage, den sozialen Kapitalressourcen und sozial-kulturellen Orientierungen sowie den Formen des Kompetenzerwerbs ist über die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte nicht eliminiert worden. Nach wie vor sind beispielsweise die Chancen eines Jugendlichen aus einem Facharbeiterhaushalt, eine gymnasiale Schulform zu besuchen, sieben Mal schlechter als die von Kindern und Jugendlichen aus dem Milieu der oberen Dienstleistungsberufe (vgl. Baumert u. a. 2003, S. 50). Schlichte Prozesse der sozialen Zuschreibung von Kompetenzen durch die beurteilenden PädagogInnen scheinen hierfür ebenso verantwortlich zu sein wie unterschiedliche subjektiv kognitive und sozialkulturelle Kompetenzen als Resultat von unterschiedlichen Lebenslagen und den darüber ausbuchstabilten Sozialisationskontexten.

Konfrontiert sind wir gegenwärtig mit der Entstrukturierung von über Kapitalvermögen und Einkommen, Geschlecht, Ethnizität, Bildungsaspiration, Territorium, Alter und kulturelle Orientierungen präformierten Ungleichheitslagen, die eine potenzielle »Prekarisierung« von zunehmend mehr Bevölkerungsgruppen zur Folge hat. Insbesondere diese »Prekarisierung«, in deren Folge zunehmend soziale Gefährdungen und Risiken, individuelle Problemlagen, soziale und kulturelle Verunsicherungen mithilfe der vorgehaltenen Lebensbewältigungskompetenzen nicht mehr erfolgreich bearbeitet werden können, fordert die Soziale Arbeit insgesamt und damit natürlich auch die Kinder- und Jugendarbeit heraus. Insgesamt ist eine soziale Destrukturierung der Betroffenheit von prekären Lebenssituationen zu beobachten, die nicht nur diejenigen spüren, die sie erleiden. Zu den Folgen des Phänomens der »neuen« Prekarität gehört auch, dass sie überdies »Auswirkungen auf die von ihr dem Anschein nach Verschonten« hat und sie sich »niemals vergessen lässt (...); sie ist zu jedem Zeitpunkt in allen Köpfen präsent« (Bourdieu 1977, S. 34). Über das »Ankommen« von individuellen, sozialen, materiellen und kulturellen Krisen und Problemen, die mit den lebensweltlich vorgehaltenen Ressourcen nicht mehr bewältigt und bearbeitet werden können, in den gesellschaftlichen Kernmilieus und -

klassenlagen ist empirisch die genannte potenzielle Prekarisierung dieses »Zentrums« angezeigt.

4 Bildung im Zeitalter der Permanenz von Statuspassagen – Zugang drei

Die bis hierher gezeichnete Argumentationsfigur ist relativ einfach und schlicht konfiguriert. Bildung ist unhintergebar in der Kinder- und Jugendarbeit als eine zentrale Grundkategorie eingelagert und hat sich explizit insbesondere an diejenigen Kinder und Jugendliche zu adressieren, die von den gesellschaftlichen, materiellen, aber insbesondere auch von den sozialen und kulturellen Exklusions- und Deprivationsprozessen betroffen sind. Diese Figur enthält jedoch eine explosive Sprengkraft, die zuweilen und zu häufig übersehen oder mit der Diagnose vom »Werteverfall« und dem darüber begründeten Loblieb auf die wieder zu entdeckende Disziplin zu kompensieren erhofft wird. Eine trügerische, ja gefährliche Perspektive, denn Bildung kann nicht mehr als ausschließlich lineares »Geschäft« zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Generationen begriffen werden.

Die Initiierung von Bildungsprozessen im klassischen Sinn setzt auf die Ungleichheit zwischen den Generationen, akzentuiert sich über die Differenz zwischen Wissen und Noch-Nicht-Wissen und lagert diese Differenz als eine zwischen den Generationen. Schon Siegfried Bernfeld (1967, S. 49) wusste zu berichten, dass Erziehung und Bildung diesen Unterschied voraussetzt, denn kämen die Heranwachsenden »als körperlich, geistig und sozial reife Individuen zur Welt, so gäbe es keine Erziehung«. Die Rede über Bildung im traditionellen Sinn basiert auf eben dieser Annahme von Unterschiedlichkeit. In den letzten beiden Jahrzehnten musste die Gesellschaft jedoch beschleunigt erfahren und akzeptieren, dass von dieser Differenz nicht mehr generell und ohne weiteres ausgegangen werden kann – und das macht die Sache so unendlich kompliziert. Weder ist das Noch-Nicht-Wissen heute noch per se auf der Seite der Heranwachsenden zu orten, eine Tatsache, die Erwachsene zuweilen mit einer fast schon traumatischen Qualität erleben, noch ist die Frage der produktiven Bewältigung von Übergängen – und gelungene Bildung hofft immer auf Übergänge – an diese Altersphase gebunden:

- Die in der Jugend oder Postadoleszenz gewählte Berufsentscheidung hat heute keine garantierte lebenslange Gültigkeit mehr, denn weder individuelle Leistung noch soziale Anrechte münden in berufliche Kontinuität. Die Frage ist damit nicht ob, sondern wie oft die ursprüngliche Berufswahl durch den Eintritt in ein erneutes Moratorium korrigiert werden muss;
- die einmal getroffene Wahl eines Partners oder einer Partnerin kann, muss aber keine Dauer mehr »bis zur Trennung durch den Tod« haben;

- kulturelle und soziale Orientierungen können auf Grund der Aufweichung fester sozialer Milieus und normativer Bezugssysteme heute leichter gewechselt werden und werden es auch;
- die Einbindung in informelle Netzwerke und Freundschaften ist nicht mehr primär wohnortgebunden und durch den Zugewinn an Mobilität häufigeren Veränderungen unterworfen und
- gewählte Lebensstile sowie ästhetisch-kulturelle Muster und Präferenzen unterliegen mehr denn je häufigen Veränderungen und prägen nur noch in den seltensten Fällen die Kontur einer Lebensbiographie.

Das Erleben und Durchleben von Übergängen hat sich inzwischen von der Jugendphase entkoppelt und ist nicht nur in der vor einigen Jahren entdeckten Postadoleszenzphase zu beobachten (vgl. Stauber 2001). Übergangsphasen sind inzwischen biographisch querverteilt, begegnen den Menschen episodenhaft auf verschiedene Lebensabschnitte verteilt und können sogar als Gegensätze zwischen einzelnen Lebensabschnitten auftauchen. Biographische Moratorien werden nicht mehr ausschließlich in der Jugendzeit für alle Zeiten abgefeiert. Kaum jemand ist von dem erneuten Eintreten in Statuspassagen geschützt, auch nicht diejenigen Berufsgruppen, deren primäre Aufgabe es ist, die StatusübergängerInnen durch Umbruchphasen zu führen oder zu begleiten – deutlicher: Auch LehrerInnen, SozialpädagogInnen und die sonstigen Berufstätigen in der Kinder- und Jugendhilfe durchleben Phasen des Übergangs im Erwachsenenalter neu, die denen der von ihnen betreuten und zum Subjekt von Bildung auserkorenen Kindern und Jugendlichen nicht unähnlich sind. Vielleicht sind sie nicht mehr mit den jugendtypischen Verunsicherungen und Identitätsdiffusionen verbunden, bewältigt und durchschritten werden müssen sie jedoch auch von den Erwachsenen. Die Frage, die darüber aufgeworfen wird, ist einfacher Natur: Wie und mit welchen professionellen Ressourcen kann jemand bildend agieren, der von dem Anlass der Bildungsabsicht ebenso betroffen ist wie derjenige, dem die Bildung zuteil werden soll?

Die Problematik der Entzeitlichung von Statusübergängen und identitätssuchenden Phasen scheint in den Reflexionen über die Bildungsmöglichkeiten und -grenzen der Kinder- und Jugendhilfe bisher vernachlässigt worden zu sein. Sie zu thematisieren scheint angebracht und notwendig, wenn der Neubelebung der Kinder- und Jugendhilfe als Bildungsprojekt nicht schon zu Beginn des Neudenkens der wünschenswerte »Espirit« entzogen werden soll.

5 Die Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt

Die Wiederentdeckung der Bildung reaktiviert keine neue, andere Kinder- und Jugendarbeit. Dass Bildung nicht nur eine immanente, sondern auch eine explizit hervorgeho-

bene Bezugsgröße in den zukünftigen Konzeptualisierungen darstellen wird, dürfte weitgehend unstrittig sein. In welcher Kontur jedoch, ist noch nicht enthüllt – und: Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe allgemein und in der Kinder- und Jugendarbeit insbesondere – dies konnte hoffentlich verdeutlicht werden – lässt sich nicht methodisch und didaktisch präzise umgrenzen und in ein »curriculares Bett gießen«.

Kinder- und Jugendarbeit als spezifischer pädagogischer Handlungsort mit einem ebenso charakteristischen Handlungstypus erfordert von den pädagogischen MitarbeiterInnen ein aktives Engagement – wie vorgestellt – als »Andere unter Gleichen« und eine Teilnahme in dieser Rolle an den alltäglichen Kommunikationen der Jugendlichen.

Die besondere Kontur dieses pädagogischen Szenarios konstituiert die Eigenständigkeit der Kinder- und Jugendarbeit und den Kontrast zu anderen pädagogischen Institutionen und Handlungsfeldern, der sich schon explizit in den Modalitäten des Eintritts dokumentiert. Die Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns in schulischen Feldern und die hier anzutreffenden Regularien der Herstellung von Zugehörigkeit sind strukturell klar und institutionell geformt. Zugehörigkeit – der Übergang vom vor-schulischen, familialen Alltag und den Gleichaltrigenkontexten zum »schulischen Alltag« – wird nicht nur über gesellschaftlich und rechtlich abgesicherte Modalitäten, sondern auch durch vorfindbare Gestaltungen der pädagogischen Handlungsstrukturen ermöglicht und gesteuert.

Schule gliedert sich – jahrgangsweise und an den Leistungen der SchülerInnen orientiert – in Klassen und in Schultypen. Hier strukturieren geregelte Zeittakte den Schulalltag; das pädagogische Personal sortiert sich in unterschiedliche hierarchische Stufen und in der Regel über eine Wissens- und Generationendifferenz von den SchülerInnen differenziert; normative Regelwerke rahmen die sozialen Modalitäten und der Erwerb von Bildung verwirklicht sich über didaktisierte Lehr-Lern-Prozesse leistungsbezogen und selektiv. Hierüber wird eine soziokulturelle Realität erzeugt, die die Formen der Zugehörigkeit nicht nur formal, sondern auch die Transformation von den Kinder- und Jugendlichenidentitäten in die des SchülerInnendasein und von die des Nur-Erwachsenen in die der LehrerInnen steuert (vgl. Fürstenau u. a. 1972; Merckens 2006; Fend 1980). Schon über den Eintritt in die Schullaufbahn wird dieser Prozess des Übergangs und damit verbunden die hier gemeinte »Rollentransformation« formal angeregt.

Auf eine entsprechende oder auch nur vergleichbare Rahmung ihres institutionellen Settings kann die Kinder- und Jugendarbeit nicht zurückgreifen. Über den Eintritt der Kinder und Jugendlichen – von »draußen« nach »drinnen« – in eines der Einrichtungen dieses sozialpädagogischen Handlungsfeldes wird eine analoge Rollentransformation wie beim Übergang in die Schule nicht automatisch angestoßen und ein Wechsel in die Rolle des »Kinder- oder Jugendhausmitgliedes« initiiert. Kinder und Jugendliche müssen ihre Alltagsidentitäten mit dem Eintritt in die Projekte der Kinder- und Jugendarbeit nicht abstreifen oder sie mit »neuen« Rollen kombinieren, sondern sind aufgefordert, sie in einem besonderen Raum gerade ins Spiel zu bringen. Die Phänomene des Übergangs – die Herstellung von Zugehörigkeit und Gemeinschaft – stellen in der Kinder- und Ju-

gendarbeit damit keineswegs nur Randzonen dar, die von einem »eigentlichen« Kerngeschäft zu unterscheiden wären. Vielmehr ist die Gestaltung jener Phänomene selbst wesentlicher Bestandteil dessen, was Kinder- und Jugendarbeit in seiner Heterogenität performativ konstituiert. Und gerade in diesem besonderen Profil liegt die Stärke der Kinder- und Jugendarbeit gegenüber der Schule. Und diese gilt es zu betonen und zu kommunizieren. Und Herauszustellen ist auch, dass sich die Kinder- und Jugendarbeit keineswegs chaotisch und anarchisch vorstellt, sondern sich nach relativ klaren, wenn auch reflexiv häufig nicht rückgekoppelten und somit unthematisiert bleibenden »konstitutiven« Regeln herstellt. Die Mitmach-, Sichtbarkeits- und Sparsamkeitsregel ist grundlegend für das Gelingen von Pädagogik und zu vergleichen mit den schulischen Regeln, die Unterricht möglich machen. Das pädagogische Engagement dokumentiert sich dabei in dem Modus des Handelns als »Anderer unter Gleichen«. Und - im optimalen Fall – auch weit entfernt von stigmatisierenden, etikettierenden Zuschreibungen, denn allzu oft tendieren die sozialpädagogischen Professionellen dazu, die BesucherInnen der Kinder- und Jugendeinrichtungen alltagssalopp als »gewaltbereit, vergnügungs- und konsumsüchtig, medienfixiert, frühreif, antriebsarm, unverbindlich, konfliktunfähig ohne Durchhaltevermögen, sexistisch und rassistisch« (Rose 2006, S. 511) zu beschreiben.

Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein pädagogischer Ort, an dem sich die pädagogischen Intentionen – im Kontrast zur Schule – quasi versteckt auf der Hinterbühne lokalisieren und realisieren: Spielen sich in den schulischen Bildungswelten die sozialen Platzierungskämpfe, Rivalitäten und Beziehungsauseinandersetzungen im Rücken des eigentlichen Lern-Lehr-Szenarios ab, so finden diese in den Einrichtungen und Projekten der Kinder- und Jugendarbeit quasi auf der Hauptbühne ihren Platz. Im Schatten dieses Alltagsszenarios, und erst über dieses möglich wie zugleich darin eingewoben, realisieren sich die Beratungs- und Hilfeleistungen sowie die non-formalen Bildungsanlässe der Kinder- und Jugendarbeit.

Wird den vorgetragenen Überlegungen gefolgt, dann realisiert sich Bildung in der sozialpädagogischen Arena der Kinder- und Jugendarbeit durchaus erfolgreich, vorausgesetzt, dass die Prämisse »sparsamer«, zurückhaltender pädagogischer Intervention im Vollzug eines immer auch »mitmachenden« Handelns, in denen andere Orientierungen und Perspektiven auf die Welt kommuniziert und sichtbar von den PädagogInnen vorgetragen werden, auf Akzeptanz trifft. Die in der Kinder- und Jugendarbeit von den AdressatInnen zu generierende Bildung basiert auf dieser Übereinkunft und auf der Aneignung von nur informell erfahrbarem Wissen. Sie ist vornehmlich lebensweltbezogene, Alltagskommunikation abstützende, sozial und kulturell kanonisierte Bildung eines nicht-formalisierten Lernvorgangs und basiert auf Wissen, auf das zur Realisierung und Abstützung des Alltags routiniert zurückgegriffen werden kann. Das Bildungsprojekt der Kinder- und Jugendarbeit kann somit denjenigen Chancen eröffnen, Anschluss an die Errungenschaften der modernen Gesellschaft zu erhoffen und zu erlangen, denen dies

auf Grund unterschiedlicher Zugangsverschlüßungen ansonsten wahrscheinlich nicht gelingen würde.

Auch wenn die wünschenswerte Erweiterung der schulischen und vorschulischen Ganztagsangebote die bisherigen Angebotsformen der Kinder- und Jugendarbeit verändern und erweitern dürfte, kann nicht übersehen werden, dass Kinder und Jugendliche soziale Kontexte suchen, brauchen und wünschen, in denen sie sich – auch mit der Erwachsenengeneration – auseinandersetzen, aber auch ihren »Eigensinn« leben können. Kinder und Jugendliche wünschen und erwarten ihre Autonomie akzeptierende gesellschaftliche Netzwerke der Bildung und der Unterstützung (vgl. Thole/Küster 2004). Sie wünschen und erwarten Anerkennung für die von ihnen entwickelten sozialen Modalitäten und Verständigungsformen, die Unverletzlichkeit ihrer sozialen Orte und kulturell-ästhetischen Muster sowie Respekt vor den von ihnen entwickelten Formen und Regularien der Selbstsozialisation. Schule alleine bietet für diese Interessen der Heranwachsenden nicht den geeigneten Ort. Die Kinder- und Jugendarbeit kann ihn bieten, wenn sie die gegenwärtigen qualitativen Entwicklungen und Veränderungen der Sozial- und Bildungssysteme nicht »verschläft«, sondern ernst nimmt. Die Kinder- und Jugendarbeit ist keine »Schönwetter-Veranstaltung« (vgl. Delmas/Lindner 2006, S. 525), die sich nur bei Sonnenschein in die Öffentlichkeit zu treten traut. Sie kann – und sollte – auch bei stürmischem, aus der politischen Richtung kommendem Gegenwind ihre Anliegen dokumentieren.

Die sozialpädagogische Botschaft an die gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen kann somit nur lauten, dass eine auf Nachhaltigkeit und die Zukunftsfähigkeit setzende Bildungspolitik ohne Sozialpolitik nicht denkbar ist. Deutlicher: Eine moderne Bildungspolitik kann sich nur als Teil einer auf Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit setzende Sozialpolitik konzipieren – und die ist ohne die Kinder- und Jugendarbeit kaum vorstellbar.

Literatur

- Baumert, J. u. a. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg. (2003), Heft 1, S. 64-73.
- Berger, P. A./Vester, M. (1998): Alte Ungleichheiten – Neue Spaltungen. In: Berger, P. A./ Vester, M. (Hrsg.) (1998): Alte Ungleichheiten – Neue Spaltungen. Opladen, S. 9-30.
- Bernfeld, S. (1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. Main.
- Böttcher, W./Klemm, K. (2000): Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingten Benachteiligten. In: Frommelt, B. u. a. (Hrsg.) (2000): Schule im Ausgang des 20. Jahrhunderts, Weinheim, S. 11-43.
- Bourdieu, P. (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, I./Krais, B. (Hrsg.) (1997): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a. Main, S. 153-216.
- Büchner, P. (2003): Stichwort: Bildung und Soziale Ungerechtigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg. (2003), Heft 1, S. 5-25.

- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. Weinheim.
- Frosch, S. (2004): Gefährdete Jugend. In: Offene Jugendarbeit, 2004, Heft 4, S. 22-26.
- Fürstenau, P. u. a. (1972): Zur Theorie der Schule. Weinheim u. Basel.
- Giesecke, H. (1984): Die Jugendarbeit. München.
- Grundmann, M. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg. (2003), Heft 1, S. 25-46.
- Habermas, J. (1981/2): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. Main.
- Hafeneger, B. (2005): Jugendarbeit zwischen Veränderungsdruck und Erosion. In: deutsche jugend, 2005, Heft 1, S. 11-18 u. Heft 2, S. 57-68.
- Lass, J. (2004): Geht die offene Jugendarbeit den Bach hinunter? In: Offene Jugendarbeit, 2004, Heft 4, S. 33-36.
- Liebel, M. (1970): Aufforderung zum Abschied von der sozialintegrativen Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 18. Jg. (1970), Heft 1, S. 28-34.
- Liebel, M. (1971): Überlegungen zum Praxisverständnis antikapitalistischer Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 19. Jg. (1971), Heft 1, S. 13-26.
- Liebel, M. (1974): Zum Problem der sozialen Schichtung in der neueren westdeutschen Jugendforschung. In: Liebel, M./Lessing, H. (1974): Jugend in der Klassengesellschaft. München, S. 60-74.
- Merkens, H. (2006): Pädagogische Institutionen. Wiesbaden.
- Pothmann, J./Thole, W. (2001): Wachstum ins Ungewisse. In: Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.) (2001): Kinder- und Jugendhilfereport 1. Münster, S. 73-97.
- Rauschenbach, Th. (2004): Lernen für die Zukunft. Das Projekt »Bildung« in veränderter Gesellschaft. In: Sozialextra, 28. Jg. (2004), Heft 5, S. 11-19.
- Rauschenbach, Th. u. a. (2004): Nonformale und informelle Bildung im Kinder- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Reihe Bildungsreform, Band 6. Bonn.
- Rolff, H.-G. (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52. Jg. (2000), S. 637-669.
- Schlemmer, E. (2004): Familienbiographien und Schulkarrieren von Kindern. Wiesbaden.
- Schlüter, A. (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen.
- Stauber, B. (2001): Übergänge schaffen. In: Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2001): Techno-Soziologie. Opladen, S. 119-136.
- Thole, W. (1988): Krisen? Nichts Neues in der Jugendarbeit. In: Sozialextra, 1988, Heft 3, S. 31-42.
- Thole, W./Küster, E.-U (2004): Kinder- und Jugendarbeit im »Dickicht der Lebenswelt«. Karriere, Missverständnisse und Chancen einer Metapher. In: Grundwald, K./Thiersch, H. (Hrsg.) (2004): Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim u. München, S. 213-232.

Zum Autor

Thole, Werner, Dr. phil. habil., Dipl.-Pädagoge und Dipl.-Sozialpädagoge; Professor für Jugend- und Erwachsenenbildung am Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Jugend und Kindheit, Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der außerschulischen Pädagogik mit Kindern und Jugendlichen, Theorie, Professionalisierungs-, Kindheits- und Jugendforschung, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik.