



Leseprobe aus: Preis, Bildung in "bildungsfernen" Kontexten

ISBN 978-3-7799-4650-2 © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4650-2>

Kapitel 1

Einleitung

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse Deutschlands bei PISA 2000, der internationalen Schulleistungsstudie „Programme for International Student Assessment“ der OECD, wurde in Deutschland eine „neue Bildungsdebatte“ (Rauschenbach/Otto 2008, S. 9) entfacht. Neu ist, dass erstmals nicht nur die Optimierung der Institution Schule im Fokus steht, sondern Bildung sowohl in einem umfassenden Sinne gedacht werden soll als auch die unterschiedlichen Institutionen der Bildung mitberücksichtigt werden sollen (vgl. Rauschenbach u. a. 2004, S. 11). Bedeutsam für diesen Perspektivwechsel sind entsprechend zwei Beweggründe: Zum einen „die Weitung des Blicks von formalisierten Bildungsinstitutionen auf die Lebens- und Lernwelten von Kindern und Jugendlichen jenseits der auf Bildungsprozesse spezialisierten Institutionen“, zum anderen „das Suchen nach den beeinflussenden Zusammenhängen zwischen den Institutionen und deren Zusammenspiel“ (ebd.).

Zwar wurden ähnliche Paradigmen bereits 40 Jahre zuvor im Rahmen der „deutsche[n] Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) und der Reformära des schulischen Bildungswesens diskutiert, allerdings mit weit geringerer Rezeption. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an Walter Hornstein, der seinerzeit zu folgender Einschätzung gelangte:

„Kennzeichnend für die Situation in der Bundesrepublik ist nun allerdings, dass hier seit Jahren das eine als Ersatz für das andere genommen wird, d.h. wir haben zwar eine bildungspolitische Diskussion und Auseinandersetzung; aber sie hat sich eigentlich immer fast ausschließlich auf die Frage des Aufbaus des schulischen Bildungswesens konzentriert (und auch diese Frage in einem organisatorisch-technischen Sinn behandelt) und die erziehungs- und jugendpolitische, sehr viel weiterreichende Dimension so gut wie völlig ausgeklammert“ (Hornstein 1973, in: Thole/Galuske/Gängler 1998, S. 392).

Erziehungs- und jugendpolitisch gehe es „aber nicht nur um die Organisation des schulischen Bildungswesens, sondern um die Gestaltung der Erziehungs- und Sozialisationsverhältnisse im ganzen und insofern um eine Thematik, die weit über Inhalt, Fragestellungen, Kategorien und Modelle der Schulpolitik“ (ebd., S. 392 f.) hinausreiche. Um diesen Perspektivwechsel

sel zu vollziehen, sei es jedoch „erforderlich, in einer grundsätzlichen Weise das Verhältnis von Staat, gesellschaftlichen Gruppen, Bildungsinstitutionen und Erziehungssituation zu reflektieren und in einer prinzipiellen Weise mit den Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik in Zusammenhang zu bringen“ (ebd., S. 393).

Schon damals existierte also die Vorstellung, dass „Bildung“ nicht unabhängig von außerschulischen Lebens- und Lernwelten von Kindern und Jugendlichen gedacht werden kann. Mit der Wucht der PISA-Ergebnisse, insbesondere des nachgewiesenen Zusammenhangs zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft, rückte jedoch erstmals auch ins öffentliche Bewusstsein, dass

„[...] sich in den sozialen und sozialisatorischen Rahmenbedingungen des schulischen Alltags wichtige Indikatoren für das Scheitern oder Gelingen von altersgemäßen Bildungsprozessen ausmachen [lassen], in denen neben dem Bildungsort Familie auch andere, schul- und familienexterne Faktoren als Verstärker von positiven und negativen Bildungsverläufen wirken können“ (Rauschenbach/Otto 2008, S. 17).

Ins Fadenkreuz der Diskussion um „ergänzende Bildungsleistungen“ geriet dabei insbesondere der klassische Kontext „personenbezogene[r] soziale[r] Dienstleistung“ und „soziale[r] Problembearbeitung“ (vgl. Rauschenbach 2010, S. 33) in Deutschland – die Kinder- und Jugendhilfe. Ein genauerer Blick in unterschiedliche Expertisen verrät allerdings, dass die Bildungsthematik in diesem Kontext durchaus schon vor PISA präsent war. Rauschenbach/Otto (2008) verweisen hier insbesondere auf folgende Referenzen: Zum einen den Vorschlag für ein „Haus des Lernens“ der Expertenkommission NRW, bei dem die Idee der „Schule als Lebensraum“ handlungsleitend war (vgl. Bildungskommission NRW 1995). Zum anderen auf die Empfehlungen des „Forum Bildung“, das von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung eingerichtet wurde und als Grundlage einer Bildungsreform dienen sollte (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2002). Darüber hinaus ist der 11. Kinder- und Jugendbericht zu nennen, der bereits vor dem Erscheinen der PISA-Studie abgeschlossen wurde und innerhalb dessen zentrale Impulse zum Stellenwert außerschulischer Lernorte und Bildungsprozesse formuliert sind (vgl. BMFSFJ 2002).

Im Zuge der PISA-Folgediskussion wurden schließlich weitere Expertisen veröffentlicht, in denen der Bildungsauftrag zur zentralen Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe erklärt wurde: Das erste Beispiel hierfür stellt die Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Kinder- und Jugendhilfe“ des Bundesjugendkuratoriums (2001) dar, in der

davon ausgegangen wird, „dass Jugendhilfe einen unverwechselbaren und unverzichtbaren Beitrag zur Bildungslandschaft erbringt“ (S. 2). Beklagt wird entsprechend eine zu enge Sicht auf Bildungsorte und -instanzen:

„Bildungsprozesse werden immer noch nahezu ausschließlich an der Schule, der Hochschule und am beruflichen Ausbildungssystem festgemacht. Übersehen werden so die notwendige Vielfalt einer Bildungslandschaft und die Vielgestaltigkeit von Bildungsprozessen“ (BJK 2001, S. 1 f.).

Deutlich ist die Intention erkennbar, die Kinder- und Jugendhilfe als förderungswürdigen Akteur zu positionieren: „Bildungspolitik greift zu kurz, wenn sie nur in formelle Bildung investiert und die anderen Bereiche übergeht“ (ebd., S. 5). Neben dem Hinweis auf die Notwendigkeit neuer Kooperationsformen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule wird nun nachdrücklich auf deren Bildungsleistung hingewiesen:

„Die Bildungsleistung der Jugendhilfe besteht in diesen Arbeitsfeldern darin, dass sie gemeinsam mit Kindern, Jugendlichen und ihren Familien deren Strategien der Lebensführung und Lebensbewältigung reflektiert und nach neuen Ansatzpunkten für einen ‚gelingenden Alltag‘ sucht. Dies stellt einen Bildungsprozess eigener Art dar. Er zielt zudem darauf ab, jungen Menschen zu ermöglichen, an Bildungsprozessen (wieder) teilzuhaben“ (ebd., S. 6).

Ein Jahr später, also 2002, bekräftigte das Bundesjugendkuratorium in den „Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte“ den Bildungsanspruch der Kinder- und Jugendhilfe. Bildung wird darin als „umfassende[r] Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten“ (BJK u. a. 2002, S. 1), definiert. So werden beispielsweise die Angebote und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe als spezifischer „Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntnisraum“, welcher der „allgemeinen Förderung junger Menschen“ (ebd., S. 3) dient, beschrieben. Gefordert wird allerdings auch, dass „die direkten oder indirekten, bewusst geplanten oder impliziten Bildungspotenziale [...] in den Angeboten und Diensten sichtbar gemacht und weiterentwickelt werden [müssen]“ (ebd.).

Die bisher differenzierteste Ausformulierung fand das erweiterte Bildungskonzept jedoch in der Expertise „Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter“ (Rauschenbach u. a. 2004), sowie im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMfSJF 2005). In letztgenanntem wird ausdrücklich eine „Neubestimmung des Bildungsbegriffs“ (ebd., S. 82) gefordert, der sich durch die Erweiterung eines rein kognitiven

Verständnisses um Aspekte der Lebensbewältigung auszeichnet. Der Verdienst des 12. Kinder- und Jugendberichts besteht darin, dass erstmals auf breiter Basis und eingebunden in fachpolitische Debatten die Involviertheit der Kinder- und Jugendhilfe in Bildungsaufgaben und Bildungsprozesse begründet und offensiv vertreten wird.

Inwieweit ist die Kinder- und Jugendhilfe aber in der Lage, sich als Vertreterin non-formaler Bildung auszuweisen und ihren Standort sowohl in der gegenwärtigen Bildungslandschaft als auch in ihren Bezügen zu formalen und informellen Lerngelegenheiten zu behaupten?

In diesem Zusammenhang geht es nicht nur um eine Bildungsdiskussion auf konzeptioneller Ebene, sondern auch, wie dies beispielsweise aus den Leipziger Thesen des Bundesjugendkuratoriums hervorgeht, um die Frage des empirischen Nachweises von Bildungsleistungen. Der (Selbst-)anspruch der Kinder- und Jugendhilfe als non-formalem Bildungsort beinhaltet, dass Lernprozesse nicht zufällig stattfinden, sondern bewusst geplant sind. Somit erscheint eine Verständigung über Bildungsprozesse und deren Überprüfung erforderlich, um mit Aussagen zur Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität deren Kompetenz und Relevanz belegen zu können (vgl. Züchner 2007). Übergreifendes Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, auf dieser Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe einen neuen, durch Erkenntnisse aus der empirisch-quantitativen Bildungsforschung inspirierten Weg aufzuzeigen, wie sie der Forderung des Nachweises der Bildungsqualität ihrer Angebote begegnen könnte.

Hierzu greift *Kapitel 2* einleitend die unterschiedlichen Positionierungen der Kinder- und Jugendhilfe gegenüber dem einerseits von außen an sie herangetragenem als auch selbstbestimmten Bildungsanspruch auf. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich allerdings rasch, dass diese Debatte äußerst kontrovers geführt wird, da mit der Bildungsthematik einerseits neue Aufgaben auf die einzelnen Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe zukommen, andererseits die Orientierung an fürsorgebezogenen Leitlinien insgesamt in Frage gestellt wird. Aus den unterschiedlichen Positionierungen sollen sowohl die Chancen als auch die Risiken, die eine bildungsbezogene Neuorientierung birgt, herausgearbeitet werden.

Kritisch zu diskutieren ist in diesem Zusammenhang auch die in der Debatte implizit mitgedachte Annahme, dass sich die Frage des Nachweises der Bildungsqualität ausschließlich auf jene Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe bezieht, die eine bildungsbezogene Tradition aufweisen. Besonders vor dem Hintergrund der Konzeption einer „weiter gefassten Bildungslandschaft“ (Oelrich 2008, S. 489) stellt sich die Frage, ob die Aufteilung der Kinder- und Jugendhilfe in sogenannte „bildungsnahe“ und „bildungsferne“ Aufgaben- und Handlungsfelder überhaupt noch haltbar ist.

An dieser Kritik setzt auch die vorliegende Arbeit an: Ausgangspunkt ist eine grundlegende Skepsis gegenüber der in der Fachliteratur häufig vertretenen Auffassung, in bestimmten Feldern der Kinder- und Jugendhilfe, allen voran den Hilfen zur Erziehung, sei der Bildungsauftrag redundant (vgl. Rauschenbach u. a. 2004, S. 209).

Diese – scheinbar selbstverständliche – Annahme wurde zum Anlass genommen, sie einer kritischen Prüfung zu unterziehen: Inwieweit lassen sich gerade in einem Feld, dem vielfach lediglich eine Unterstützungs- und Fürsorgefunktion zugeschrieben wird, Bildungspotenziale nachweisen? Für die empirische Untersuchung wurde mit der institutionellen Erziehungs- und Familienberatung ein Feld gewählt, das mehr oder weniger offen mit dem Etikett der „Bildungsferne“ belegt wird: Schließlich geht es, wie der Name bereits verdeutlicht, um „Beratung“ – dem BMBF zufolge eine „klassische Aufgabe Sozialer Arbeit“, die mit „Bildung“ scheinbar nur wenig zu tun hat (vgl. ebd.).

Um diese einseitige Perspektive zu erweitern, wird in *Kapitel 3* der Versuch unternommen, die Bildungspotenziale dieses Kontexts zunächst auf theoretischer Ebene zu erörtern. Einleitend wird die formale Einordnung der Erziehungs- und Familienberatung in den Kontext der Kinder- und Jugendhilfe vorgenommen, indem die Historie, die gesetzlichen Grundlagen sowie die Grundkonzepte der institutionellen Erziehungs- und Familienberatung dargestellt werden. Im Anschluss daran werden bisherige Verbindungen dieses Kontexts zum Bildungssujet herausgearbeitet. Hierbei belegen insbesondere die bildungstheoretisch fundierten Arbeiten Klaus Mollenhauers, dass bereits lange vor der Integration der Erziehungs- und Familienberatung in das System der Kinder- und Jugendhilfe disziplinäre Bemühungen der Erziehungswissenschaft stattfanden, Bildung als Kern von Beratung herauszustellen (vgl. Mollenhauer 1965). Beratung wird in diesem Verständnis als Akt der Aufklärung gefasst, der weit mehr impliziert als „Hilfe“ oder „Fürsorge“. Der bereits in den 1960er Jahren angestoßene Bildungsanspruch lädt insofern geradezu dazu ein, die Forderungen der neuen Bildungsdebatte ernst zu nehmen, den Beratungskontext als pädagogisch gestaltete Lernumgebung zu fassen und ihn systematisch auf seine Bildungspotenziale hin zu überprüfen. Die sich daran anschließende feldspezifische Qualitätsdebatte macht jedoch deutlich, dass bisher nur wenige Studien existieren, die Qualität in diesem Kontext überhaupt fokussieren.

Da eine Annäherung der Erziehungs- und Familienberatung an das Thema „Bildungsqualität“ bisher kaum stattfand und entsprechend keine eigenen Messinstrumente der Kinder- und Jugendhilfe vorliegen, stellt sich in *Kapitel 4* die Frage der empirischen Anschlussfähigkeit. Hierbei liegt es nahe, den Blick auf formalisiertere Kontexte wie beispielsweise die Schule zu richten, in denen umfangreiche Erkenntnisse zur Bildungsqualität und

ihrer Messung seit langem vorliegen. So ist in der Unterrichtsforschung – im Gegensatz zur Kinder- und Jugendhilfe – hinreichend belegt, welche Dimensionen bildungsfördernd wirken: Demzufolge richtet sich Prozessqualität danach aus, inwieweit das Lerngeschehen klaren Regeln folgt und gut strukturiert ist (Strukturdimension), inwieweit in ihr die Beteiligten auf positive persönliche Beziehungen zu den Lehrenden treffen (Unterstützungs- und Orientierungsdimension) und inwieweit die Lernaufgaben bzw. -anforderungen eine Herausforderung zu intellektueller Weiterentwicklung bieten (Aktivierungsdimension) (vgl. Klieme/Rakoczy 2008). In Kombination mit der übergeordneten Orientierungsdimension, die sich mit den Normen und Werten des pädagogischen Personals beschäftigt, wird dieses Komponentenset im „SSCO-Modell“ zusammengefasst. Die Autorengruppe um Eckhard Klieme geht jedoch davon aus, dass das Modell nicht nur geeignet ist, die Prozessqualität formaler Umwelten abzubilden, sondern es vielmehr Aufgabe der Forschung sei, die Dimensionen durchgängig als Qualitätsmerkmale von „außerunterrichtlichen, auch außerschulischen und familiären Lernumgebungen zu betrachten und deren Potenzial für Bildungsprozesse zu bestimmen“ (Radisch u. a. 2008, S. 230). Da mittlerweile erste Ergebnisse vorliegen, die eine erfolgreiche Adaption des Modells an weniger formalisierte Kontexte belegen, schien es erfolgversprechend, dieses Forschungsparadigma für die vorliegende Arbeit zu nutzen und den Versuch zu wagen, die Dimensionen des SSCO-Modells auch für einen relativ untypischen Bildungskontext wie der Erziehungs- und Familienberatung fruchtbar zu machen.

Neben der Einbettung dieser Dimensionen in Wirkungsmodelle außerschulischer und extracurricularer Programme sowie der Aufarbeitung der theoretischen Verankerung der Dimensionen wird in diesem Kapitel dargestellt, inwieweit das Modell tauglich ist, einerseits die Forderung nach Standardisierung zu erfüllen, andererseits offen genug für bildungsbezogene Spezifika des non-formalen Kontexts der Erziehungs- und Familienberatung ist. Aus diesem Grund werden neben den Chancen, die sich mit der Adaption dieses Bezugsrahmens ergeben, auch mögliche Einschränkungen erörtert.

Kapitel 5 leitet den empirischen Teil ein und unterzieht die an der Studie teilnehmenden Erziehungs- und Familienberatungsstellen einer genaueren Betrachtung: Beschrieben werden jeweils deren strukturelle Merkmale sowie das Leistungsangebot unter Berücksichtigung der gesetzlichen Grundlagen.

Kapitel 6 stellt die Frage, welche Methoden der Datenerhebung und -auswertung geeignet sind, das SSCO-Modell sinnvoll zu nutzen und damit bildungsförderliche Kontextbedingungen herauszuarbeiten. Die Entscheidung, die Daten nicht mittels einer quantitativen Erhebung, sondern quali-

tativer Einzelinterviews zu erheben, begründet sich aus der Forderung nach lernumweltspezifischer Konkretisierung der Dimensionen. Da Erziehungs- und Familienberatungsstellen aufgrund ihrer Historie nicht primär in einer bildungstheoretischen Tradition verankert sind, ist die Nutzung rein deduktiver Methodologien, bei denen Fragestellung und Hypothesen aus theoretischen Vorannahmen abgeleitet und empirisch überprüft werden, kaum möglich. Es wird davon ausgegangen, dass die Herausarbeitung erster Hinweise auf das Spektrum und die Semantik der zugrundeliegenden Dimensionen ausschließlich in der Auseinandersetzung mit selbstgewählten Formulierungen der Akteurinnen und Akteure erfolgen kann.

Grundlage der Analyse sind jeweils neun Interviews mit Klientinnen und Klienten von zwei Erziehungs- und Familienberatungsstellen sowie den zugehörigen Beraterinnen und Beratern. Die Auswertung der Daten erfolgt computergestützt mittels der inhaltlich-strukturierenden Variante der Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012). Die Untersuchung ist durch die Basisdimensionen des vorgestellten Modells zur Bildungsqualität, welche als Vorab-Kategorien empirisch-qualitativ anschlussfähig gemacht werden, strukturiert. Die phänomenologische Beschreibung dieser Dimensionen wird durch das mehrstufige Verfahren der Kategorienbildung und Codierung induktiv bestimmt, wobei die Aussagen zu wahrgenommenen bildungsförderlichen Kontextbedingungen der Klientinnen und Klienten als auch Beraterinnen und Berater perspektivisch trianguliert werden.

Kapitel 7 widmet sich als Auswertungskapitel der Frage, welche Bedeutung das Konstrukt der Bildungsqualität in der Erziehungs- und Familienberatung hat und welche Facetten dabei erkennbar werden. Im Kern geht es darum, für die Hauptkomponenten des SSCO-Modells eine auf diesen Kontext ausgerichtete „Lesart“ zu entwickeln, um eine valide Instrumentierung zu gewährleisten.

Einleitend werden noch einmal die Systemebenen unterschieden, um deutlich zu machen, dass Bildungsqualität nicht von bestimmten Methoden oder sozialen Settings abhängt, sondern auf die tiefer liegenden Merkmalsdimensionen der Interaktionsprozesse gerichtet ist. Im Anschluss werden die vier Hauptkomponenten des SSCO-Modells durchdekliniert und die für den Beratungskontext herausgearbeitete Semantik der Unterrichtsforschung gegenübergestellt. Leitend ist dabei immer die Frage, inwiefern die Konstrukte des Beratungskontexts mit jenen des SSCO-Modells abgebildet werden können, welche Einschränkungen oder Ergänzungen nötig sind.

Beginnend mit der Orientierungsdimension, die einen übergeordneten Charakter einnimmt, werden zunächst die Werte und Normen der Beraterinnen und Berater entfaltet, die beispielsweise das eigene Rollenverständnis, lerntheoretische Überzeugungen oder die Erwartungen an die Klientinnen und Klienten inkludieren. Der Facettierung dieser übergeordneten

Dimension folgen die übrigen Hauptkomponenten, also Struktur und Klarheit, Unterstützung und Herausforderung. Komplettiert wird das Set mit Aussagen zur Angebotsnutzung sowie den subjektiv wahrgenommenen Beratungsergebnissen der Klientinnen und Klienten.

In *Kapitel 8* erfolgt die Diskussion der Frage, welche Impulse aus den Befunden einerseits für die Kinder- und Jugendhilfe und andererseits für Unterrichtsforschung und -praxis abgeleitet werden können. Anknüpfend daran soll schließlich ausgelotet werden, welches Potenzial das SSCO-Modell als Grundkonzept zur Erforschung der Angebotsqualität von Lernsettings insgesamt haben könnte.