

Non-formale Bildung: Chance oder Herausforderung für die Jugendarbeit?

Erkenntnisse einer deutsch-französischen
Fachtagung



Nummer
30 2018
Arbeitstexte

Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW)
Deutsches Jugendinstitut (DJI)
Institut national de la jeunesse
et de l'éducation populaire (INJEP)

Non-formale Bildung: Chance oder Herausforderung für die Jugendarbeit?

Erkenntnisse einer deutsch-
französischen Fachtagung

Autorinnen und Autoren

Yaëlle Amsellem-Mainguy

Yaëlle Amsellem-Mainguy ist Soziologin und Forschungsbeauftragte am INJEP (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire¹) in der Beobachtungsstelle Jugend, assoziiertes Mitglied des Forschungszentrums Soziale Beziehungen (Centre de recherche sur les liens sociaux) der Université Paris Descartes. Sie ist Chefredakteurin der Zeitschrift „Agora débats/jeunesses“ (Presses de Sciences Po). In ihren Forschungsarbeiten beschäftigt sie sich mit Jugendgesundheit und –sexualität sowie Genderthemen.

Anne Berngruber

Dr. Anne Berngruber arbeitet seit 2009 als wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München, wo sie bis 2015 in der Abteilung „Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden“ tätig war. 2013 hat sie zum Thema des Auszugsverhaltens junger Erwachsener auf Basis der AID:A-Daten („Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“) an der FAU Erlangen-Nürnberg promoviert. Seit 2015 ist sie in der Fachgruppe „Lebenslagen und Lebensführung Jugendlicher“ der Abteilung Jugend und Jugendhilfe am DJI. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt hier auf der empirischen Untersuchung von Verselbständigungsprozessen Jugendlicher und junger Erwachsener.

¹ Die deutsche Übersetzung lautet: Nationales Institut für Jugend und Volksbildung.

Laurent Besse

Laurent Besse ist Dozent für Zeitgeschichte an der IUT Tours *Carrières sociales*, Université François Rabelais. Er forscht über die Geschichte der *Éducation populaire*² und der Jugendpolitik.

Régis Cortéséro

Der Soziologe Régis Cortéséro hat am INJEP geforscht und eine Studie zu den Akteuren und Praktiken im Bereich der Jugendarbeit und non-formalen Jugendbildung durchgeführt. Darüber hinaus forschte er zur Lebensrealität junger Menschen aus sozial benachteiligten Wohngebieten.

Wolfgang Gaiser

Dr. Wolfgang Gaiser war ab 1973 am DJI beschäftigt. Nach Studien über „arbeitende Jugendliche“ für die Erstellung des vierten Jugendberichts der Bundesregierung befasste er sich im Rahmen eines DFG-Projekts mit dem Thema „Sozialisation und Umwelt“. Anschließend war er Chefredakteur der DJI-Zeitschrift *DISKURS – Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft*. Bis 2011 war er Grundsatzreferent für Jugendforschung im DJI und Mitglied des Kompetenzteams „Jugend“ im Kontext des DJI-Surveys *AID:A*. Seine Arbeitsschwerpunkte waren vergleichende Lebenslagenforschung bezogen auf soziale, regionale und europaweite Ungleichheit unter dem Blickwinkel Herkunft, Bildung, Arbeit und Partizipation.

Nora Gaupp

Dr. Nora Gaupp arbeitet seit 2003 als wissenschaftliche Referentin am DJI. Von 2003 bis 2013 war sie im Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“ tätig und führte dort zahlreiche Forschungsprojekte zu Themen der Bildungs- und Übergangsforschung durch, insbesondere zur beruflichen und sozialen Integration von bildungsbenachteiligten Ju-

² Siehe Glossar der Jugendarbeit in Frankreich hier im Anhang.

gendlichen und jungen Erwachsenen. Schwerpunkte waren quantitative wie qualitative Längsschnittstudien zu den Übergangswegen Jugendlicher mit Hauptschulbildung von der Schule in Ausbildung und Arbeit. Im Jahr 2013 hat sie die Leitung der Fachgruppe „Lebenslagen und Lebensführung Jugendlicher“ übernommen. Im Fokus der Fachgruppe stehen mit einer jugendsoziologischen Perspektive Fragen nach der Vielfalt jugendlicher Lebenslagen und der Bedeutung gesellschaftlicher Entwicklungen und institutioneller Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Marius Harring

Jun.-Prof. Dr. Marius Harring hat an der Universität Bielefeld Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie studiert. Seine Promotion zum Dr. phil. hat er 2011 an der Universität Bremen abgeschlossen. Seit 2012 ist er Juniorprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Schulforschung/Schulpädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der empirischen Bildungs-, Jugend- und Sozialisationsforschung. Er befasst sich insbesondere mit informellen Bildungsprozessen in schulischen und außerschulischen Kontexten sowie quantitativen und qualitativen Methoden.

Francine Labadie

Francine Labadie ist Politologin und derzeit Projektleiterin im Beobachtungszentrum Jugend sowie Koordinatorin des Fachbereichs Beobachtung/Evaluierung im INJEP. Sie forscht zu Jugendpolitik, Kulturpolitik und zur Autonomie junger Menschen.

Patricia Loncle-Moriceau

Patricia Loncle unterrichtet und forscht in den Bereichen Soziologie und Politikwissenschaft an der Verwaltungshochschule für den Gesundheitsbereich (École des hautes études en santé publique) in Rennes, im Rahmen des Forschungszentrums für öffentliche Maßnahmen in Europa (Centre de

recherches sur l'action politique en Europe). Sie ist Professorin für Jugendforschung und mitverantwortlich für die Koordinierung des Projekts Partispace (Spaces and styles of participation. Formal, non-formal and informal possibilities of young people's participation in European cities).

Aurélie Maurin

Aurélie Maurin, klinische Psychologin, Psychotherapeutin und Psychodramatikerin, Doktorin der Erziehungswissenschaften, Dozentin für Psychologie an der Universität Paris 13, Sorbonne Paris Cité.

Liane Pluto

Dr. Liane Pluto studierte Erziehungswissenschaften, Germanistik und Psychologie (Magister) in Jena und Tübingen. Danach arbeitete sie in einem Projekt zur Erstellung des ersten Landesberichtes zur Situation der Kinder und der Kinder- und Jugendhilfe in Thüringen. Seit 1998 ist sie am DJI im Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ beschäftigt. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören Strukturen und Leistungen öffentlicher und freier Jugendhilfe, Partizipation, Hilfen zur Erziehung und Kinderschutz.

Sidonie Rancon

Sidonie Rancon, Doktorandin im Bereich Bildungssoziologie unter der Leitung von Daniel Frandji (ENS, École normale supérieure, Ifé, Institut français d'éducation) im Rahmen eines CIFRE-Vertrags, einer Forschungsausbildungsvereinbarung mit einem Unternehmen zwischen den Jugendverbänden Ligue de l'Enseignement, Francas, Céméas und der ENS Lyon. Sie ist Studienbeauftragte bei der Beobachtungsstelle für lokale Bildungspolitik und Bildungserfolg (Observatoire des Politiques Locales d'éducation et de la Réussite éducative, PoLoc, Ifé/ENS).

Jean-Claude Richez

Jean-Claude Richez ist Historiker im Ruhestand. Er war bis Oktober 2013 Leiter des Fachbereichs Beobachtung/Evaluierung im INJEP. Seine Forschungsschwerpunkte sind Beteiligung, Jugendlokalpolitik und Éducation populaire.

Barbara Rink

Dr. Barbara Rink, Dipl.-Pädagogin und Soziologin (DEA, Diplôme d'études approfondies in Soziologie an der EHESS, École des Hautes Études en Sciences Sociales), war von September 2007 bis Juni 2016 wissenschaftliche Referentin am DJI. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten dort gehörten: Jugendforschung, Politikevaluation, Migration, europäische jugendpolitische Zusammenarbeit, interkulturelle Kompetenz sowie kommunale Beratung im Bildungsmanagement. Seit Juli 2016 ist sie im Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München, in der Stabstelle Bildung im Quartier, als lokale Bildungsmanagerin tätig und leitet das BildungsLokal Berg am Laim/Ramersdorf.

Eric van Santen

Dr. Eric van Santen studierte Personalwissenschaft in Den Haag und Soziologie in München. Nach Forschungstätigkeiten bei der Münchener Projektgruppe für Sozialforschung und dem Institut für Strahlenhygiene ist er seit 1996 als wissenschaftlicher Referent in der Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“ am DJI beschäftigt. Er promovierte 2003 an der Freien Universität Berlin. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören die Strukturen und Leistungen öffentlicher und freier Jugendhilfe, interinstitutionelle Kooperationsbeziehungen, Institutionenforschung sowie Hilfeverläufe.

Mike Seckinger

Dr. Mike Seckinger studierte Psychologie in München. Er arbeitet seit 1992 als wissenschaftlicher Referent in der Abteilung „Jugend und Jugendhilfe“ am DJI und übernahm 2013 die Leitung der neu gegründeten Fachgruppe „Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe“. Er promovierte 2003 an der Freien Universität Berlin. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören die Strukturen und Leistungen öffentlicher und freier Jugendhilfe, interinstitutionelle Kooperationsbeziehungen, Institutionenforschung, Jugendarbeit sowie Gemeindepsychologie.

Ivo Züchner

Dr. Ivo Züchner, Studium der Erziehungswissenschaft mit Abschluss Diplom an der Universität Dortmund, von 1997 bis 2003 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Dortmund, 2003 bis 2007 wissenschaftlicher Referent am DJI, 2007 bis 2009 Vertretung einer Professur für Sozialpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt, 2009 bis 2013 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, Frankfurt), seit 2013 Professor für außerschulische Jugendbildung an der Philipps-Universität Marburg. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendarbeit, Ganztagschule, u.a. langjährige Mitarbeit an der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), empirische Bildungs- und Jugendforschung, soziale Berufe.

Inhaltsverzeichnis

Grußwort der Generalsekretärin
und des Generalsekretärs
des Deutsch-Französischen Jugendwerks 1

Vorwort der Forschungsdirektorin
des Deutschen Jugendinstituts 4

Vorwort des Direktors des Institut national
de la jeunesse et de l'éducation populaire 5

Francine Labadie & Barbara Rink
Einleitung

Erster Teil: Gekreuzte Blicke auf die Jugend Frankreichs und Deutschlands

I. Panorama der Jugend

Wolfgang Gaiser
Einleitung 21

Yaëlle Amsellem-Mainguy
1. Der Eintritt in das Erwachsenenleben in
Frankreich: das Gewicht des Bildungsabschlusses 27

Nora Gaupp & Anne Berngruber

2. Erwachsen werden: Bedingungen des Aufwachsens
Jugendlicher in Deutschland

47

II. Jugendliche in benachteiligten Stadtvierteln

Jean-Claude Richez

Einleitung: Die „Welt der Straße“
im deutsch-französischen Vergleich

65

Régis Cortéséro

1. Politisierung und Entpolitisierung von sozial
benachteiligten Jugendlichen der sogenannten
quartiers populaires. Die „Verräumlichung“
der Herrschaft

69

Barbara Rink

2. Das „Universum Straße“ eine Alternative
zur „dominanten Moral“ – Orientierungen und
Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher
aus benachteiligten Sozialräumen – ein
deutsch-französischer Vergleich

87

Zweiter Teil: Einblicke in die Jugendarbeit in Frankreich und Deutschland

Francine Labadie

Einleitung: Jugendarbeit und non-formale Bildung
in Frankreich und Deutschland: eine vergleichbare
Entwicklung?

107

Liane Pluto und Eric van Santen

1. Jugendarbeit als non-formale Bildung
in Deutschland – bewährte Tradition unter
neuen Bedingungen 111

Laurent Besse und Patricia Loncle

2. Non-formale Bildung und Jugendarbeit
in Frankreich: ein historischer und soziologischer
Blick auf Angebote und Zielgruppen 135

Dritter Teil: Aktualität der non-formalen Bildung und Auswirkungen auf die Jugendarbeit in Frankreich und in Deutschland

I. Schule und non-formale Bildung: die Entstehung neuer Beziehungen?

Mike Seckinger

- Einleitung 163

Ivo Züchner

1. Jugendarbeit und Ganztagschule – Zum Stand
der Kooperation in Deutschland 167

Sidonie Rancon

2. Schule und Freizeit – ein neues Verhältnis? 181

II. Die Rolle der Jugendlichen in der non-formalen Bildung: Welche Lehren für die Jugendarbeit?

Marius Harring

1. Der Zugang zum informellen Lernen im Kontext der Freizeitwelten Jugendlicher – die Bedeutung des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals 201

Aurélie Maurin

2. Zur Konzeptualisierung der Idee des „Informellen“ 223

Anhang

Glossar der Jugendarbeit in Frankreich 241

Glossar der Jugendarbeit in Deutschland 251

Grußwort der Generalsekretärin und des Generalsekretärs des Deutsch-Französischen Jugendwerks

Das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) fördert die Beziehungen zwischen der deutschen und französischen Jugend mit innovativen Begegnungsformaten in einem vielfältigen Europa. Deshalb verfolgt das DFJW auch die Entwicklung aktueller gesellschaftspolitischer Fragen, um die Lebensrealität junger Menschen in Deutschland und Frankreich besser zu verstehen und so das Programmangebot auf die Bedürfnisse der jungen Generation auszurichten. Diesen Fragen und Forschungsmöglichkeiten vertieft nachzugehen, war das gemeinsame Anliegen von DFJW und den beiden derzeit wichtigsten Jugend-Forschungsinstitutionen in Deutschland und Frankreich: Gemeinsam mit dem Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI) und dem *Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire* (INJEP) wurden in den vergangenen Jahren zwei Fachtagungen veranstaltet.

Ziel dieser Zusammenarbeit war es, gemeinsam über die Lebenswelt von Jugendlichen zu reflektieren. Gleichzeitig boten die Fachtagungen eine Austauschplattform für Aktive in der Jugendarbeit in Deutschland und Frankreich. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterstrichen, wie wichtig die Vernetzung von Wissenschaft und Praxis sei, um eine nachhaltige und wirkungsvolle Zusammenarbeit auch im Anschluss an die Tagungen gewährleisten zu können. Ferner ging es darum, voneinander zu lernen und neue Ideen und Konzepte kennenzulernen. Die vorliegende Publikation ist das Ergebnis dieses fruchtbaren Austausches. Jugendrelevante Themen wurden dabei in bilateral besetzten Foren erläutert und anschließend im Plenum diskutiert. Darüber hinaus berichteten Expertinnen und Experten anhand von konkreten Projektbeispielen aus der lokalen Jugendarbeit und veranschaulichten die strukturellen Unterschiede der Jugendarbeit in Deutschland und Frankreich.

Die staatlichen Rahmenbedingungen in beiden Ländern unterscheiden sich stark und sind zugleich im Wandel begriffen. Die Frage, auf die Deutschland und Frankreich eine Antwort finden müssen, ist jedoch gleich: Wie können sich junge Menschen soziale Kompetenzen aneignen, damit

sie mit bürgerschaftlichem Engagement an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben können?

Der Deutsch-Französische Ministerrat beschloss in seiner Sitzung am 13. Juli 2017 in Paris, dass die Vertiefung der deutsch-französischen Beziehungen eine unersetzliche Grundlage für die Fortentwicklung Europas ist. Der gemeinsame Austausch über die historisch gewachsenen Strukturen der Jugendarbeit und die damit einhergehenden Unterschiede in der Jugendpolitik beider Länder sind Grundlage für gemeinsame Überlegungen und neue Konzepte. Vorrangiges Ziel bleibt, allen jungen Menschen Perspektiven in einem erweiterten Europa zu schaffen und aufzuzeigen.

Der vorliegende Arbeitstext fasst die Forschungsergebnisse zusammen. Er soll allen Interessierten die Möglichkeit geben, ihre Kenntnisse zu vertiefen und das Interesse wecken, sich für die deutsch-französischen Beziehungen zu engagieren.

Markus Ingenlath

Béatrice Angrand

Vorwort der Forschungsdirektorin des Deutschen Jugendinstituts

Bildung ist ein Schlüsselthema unserer Zeit. Angesichts rasanter technologischer Entwicklungen und komplexer wirtschaftlicher Vernetzungen in einer globalisierten Welt gewinnt Bildung entscheidend an Gewicht als gesellschaftliches Kapital und als Ressource für die individuelle Lebensgestaltung. Höhere (formale) Bildungsabschlüsse eröffnen Zugänge zu einträglicheren, besser bezahlten und sicheren Berufen. Bildung beeinflusst die Lebensführung, das Gesundheitsverhalten und die Lebenserwartung. Und nicht zuletzt erleichtert Bildung die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Bildung hat also gravierenden Einfluss auf Lebenschancen – und steht doch nach wie vor nicht allen gleichermaßen offen. Die Durchlässigkeit unserer Gesellschaften ist an dieser Stelle sehr beschränkt.

Diese Erkenntnis hat Bildungsprozesse ins Blickfeld gerückt, die sich jenseits von Bildungs- und Lernrichtungen vollziehen, die sich – im Sinne informeller Bildung – beiläufig im Alltag ergeben oder die – wie non-formale Bildung – in Kontexten außerhalb von Schulen und Berufsbildungsstätten durchaus gezielt und systematisch verfolgt werden. Denn Lernen findet nicht nur im Kontext von Schule statt, sondern ist Teil unseres Alltags, ist eingebettet in soziale Beziehungen und wird ermöglicht durch die Vielzahl von Erfahrungen, die wir in der Auseinandersetzung mit unserer Umwelt machen. Und Lernen meint den Erwerb zahlreicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, deren Vielzahl von sozialen Kompetenzen wie Empathie und konstruktiver Konfliktlösung über Fähigkeiten der Selbstorganisation und Selbststeuerung bis hin zu vielfältigen Sachkompetenzen reichen.

Non-formale Bildung, die nicht auf Zertifizierung abzielt, wird zunehmend in ihrer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und Verselbständigung junger Menschen anerkannt. Sie birgt ein großes Potenzial und leistet vielfach einen entscheidenden Beitrag zum Erwerb von sozialen und interkulturellen Kompetenzen, von Aushandlungs- und Konfliktfähigkeit und in der Vermittlung medialer und technologischer Kompetenzen. Sie richtet sich an eine Vielzahl von Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen und Lebensphasen, nicht zuletzt auch an Jugendliche. Und sie nutzt eine große Bandbreite pädagogischer Ansätze, die Kreativität und Reflexi-

onsfähigkeiten des einzelnen fördern sollen.

In ihren Zielen trifft *non-formale Bildung* sich mit den Anliegen der *Jugendarbeit*. Ist es doch wesentliche Aufgabe der Jugendarbeit, einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Verselbständigung junger Menschen zu leisten. Die Bandbreite der Zielgruppen, Organisationsformen, Kontexte und Angebote ist jedoch groß. Auch wenn sich der Begriff des „Youth work“ im Rahmen der Umsetzung der EU-Jugendstrategie auf europäischer Ebene als Begriff eingebürgert hat, ist damit noch nicht gesagt, dass überall auch das gleiche mit diesem Begriff gemeint ist.

Umso wichtiger ist es auszuloten, welche Strukturen und Praktiken sich hinter dem Begriff der Jugendarbeit bzw. des „Youth work“ im jeweiligen nationalen oder regionalen Kontext verbergen, welche Zielgruppen in den Blick genommen werden, welche Angebote für sie entwickelt wurden und wie sich diese bewährt haben. Der vorliegende Band greift in seinen Beiträgen diese Fragen auf und diskutiert, wie Jugendarbeit in Deutschland und Frankreich als Ort non-formaler Bildung zu sehen ist. Er dokumentiert den Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Fachpraxis beider Länder, der im Rahmen einer gemeinsamen Tagung des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW), des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Institut National pour la Jeunesse et l'Éducation populaire (INJEP) ermöglicht wurde.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern eine interessante und informative Lektüre und bin sicher, dass wir von dem wechselseitigen Blick über den Tellerrand ins Nachbarland profitieren.

Sabine Walper

Vorwort des Direktors des Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire

Non-formale Bildung und Jugendarbeit sind am INJEP, das zu leiten ich die Ehre habe, schon lange ein Thema. Zwar werden sie in Frankreich mit etwas anderen Begriffen bezeichnet. So spricht man auch heute noch von *Éducation populaire* und *animation socio-culturelle*¹, wenn auch angesichts der „Krise“ der Demokratie und der Entstehung neuer zivilgesellschaftlicher Praktiken mit etwas anderen Anklängen. Doch werden neuerdings, wohl im Zusammenhang mit den über die europäischen Programme verbreiteten Ideen und Konzepten, immer häufiger auch die neuen, aus der angelsächsischen Welt übernommenen Begriffe („non formal education“, „Youth work“) benutzt.

Zwischen non-formaler Bildung und Jugendarbeit gab es schon immer einen engen Zusammenhang. Die *Éducation populaire* kann mit J.-C. Richez als „integraler Bestandteil der non-formalen Bildung“ betrachtet werden, „die in ihren Grundwerten den Prinzipien des Zugangs aller zu Kultur und Wissen [...] als Voraussetzung für die Wahrnehmung ihrer Rechte als Staatsbürger verpflichtet ist.“ Und da die *Éducation populaire* eine aktive, das lernende Subjekt als Akteur der eigenen Bildung begreifende Pädagogik fördert, kommt die professionelle Jugendarbeit, deren Zielsetzung die Persönlichkeitsentwicklung und Selbständigkeit der Jugendlichen ist, gar nicht an ihr vorbei. Außerdem haben (non-formale) *Éducation populaire* und *animation socio-culturelle* (Jugendarbeit) noch eine weitere Gemeinsamkeit, nämlich dass sie außerhalb der Schule stattfinden; was nicht unbedingt heißt, dass sie gänzlich von den formalen Lernzusammenhängen abgeschnitten sind.

Dieses Ineinandergreifen von non-formaler Bildung und Jugendarbeit, *Éducation populaire* und *animation socio-culturelle* hat sich im Übrigen auch in der Geschichte des INJEP niedergeschlagen. Aus der 1940 gegründeten „École des cadres de jeunesse“ (Schule für Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit) wurde 1953 zunächst das „Institut national de

¹ *Éducation populaire* und *animation socio-culturelle*, siehe Glossar der Jugendarbeit in Frankreich im Anhang.

l'éducation populaire" (Nationales Institut für Volksbildung), dessen Aufgabe die Ausbildung von „Fachkräften in der Kinder- und Jugendarbeit“ und „Animateuren in der Volksbildung“ war, dann 1987 das „Institut de la jeunesse“ (Jugendinstitut), und 1990 schließlich das „Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire“ (Nationales Institut für Jugend und Volksbildung). Bei dieser Bezeichnung ist es bis heute geblieben, was aber auch von der wachsenden Bedeutung der Jugend auf der politischen Agenda zeugt. Nebenbei unterstreicht dieser kleine historische Exkurs die strukturgebende Rolle des Staates in Frankreich, die sowohl die Institutionalisierung eines ganzen Beschäftigungssektors (*Éducation populaire*) als auch die Professionalisierung der Animateure möglich machte.

Wie könnte die Zukunft dieses Erbes aussehen? Wie wird sich angesichts des tiefgreifenden Wandels, der sich in der Verbreitung und Verteilung des Wissens und der Kultur vollzieht, das Verhältnis von non-formaler Bildung und Jugendarbeit verändern – eines Wandels, bei dem die Schule ihre zentrale Stellung verliert; bei dem neue, die traditionellen demokratischen Systeme ins Wanken bringende Formen des staatsbürgerlichen Engagements und der zivilgesellschaftlichen Praxis in unseren individualistischen Gesellschaften entstehen; bei dem aber auch, und vor allem unter den Jugendlichen, die sozialen Ungleichheiten stärker zu Tage treten, was sich auf die Gestaltung der Lebensläufe auswirkt? Dieser Kontext scheint eine gewisse Re-Legitimierung der *Éducation populaire* zu begünstigen, wovon vor allem die Förderung der non-formalen Bildung und damit auch der Jugendarbeit durch die Europäische Union und ihren strategischen Rahmen für die europäische Bildungszusammenarbeit (ET 2020) einerseits, ihre Jugendstrategie 2010–2018 andererseits, zeugt.

In diesem Kontext und auf Basis dieser Fragestellung hat das INJEP die Einladung des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) zu einem Vergleich der französischen und der deutschen Tradition in den Bereichen non-formale Bildung und Jugendarbeit angenommen, bei dem auch und vor allem die aktuellen Entwicklungen in Frankreich und Deutschland unter möglichst unterschiedlichen Gesichtspunkten hinterfragt werden sollten. Die vom Deutschen Jugendinstitut (DJI), dem INJEP und dem DFJW partnerschaftlich organisierten Fachtagungen, die einen Austausch über die jeweiligen Praktiken, Überlegungen und Forschungsergebnisse ermöglichten, bieten eine Fülle von Material, das es zu verwerten und nutzbar zu machen galt; dies ist der Zweck des vorliegenden Bandes.

Alle hier versammelten Beiträge bemühen sich um eine Antwort auf die Fragestellung „Non-formale Bildung: Chance oder Herausforderung für die Jugendarbeit?“ Sie betonen vor allem grundsätzliche Unterschiede, etwa

die höhere Wertschätzung der non-formalen Bildung als pädagogischem Verfahren in Deutschland oder, in Frankreich, eine Jugendarbeit, deren Angebot eher den Erwartungen der Institutionen als denen der Jugendlichen entspricht; sie heben aber auch Gemeinsamkeiten zwischen beiden Ländern hervor, etwa die Ausweitung der Kooperationen zwischen Jugendarbeit und Schule beim Aufbau von außerschulischen Aktivitäten, die derzeit als bloße Dienstleistungen verstanden werden und infolgedessen keine Auswirkungen auf die Grundlagen der Jugendarbeit haben. So wird das Thema verteilte Bildung in seiner ganzen Komplexität analysiert, vor allem im Sinne der Feststellung, dass die wechselseitige Ergänzung von formalen, non-formalen und informellen Methoden zur Dynamik der Lernprozesse beiträgt. Eine Chance, ja, eine Herausforderung, nicht minder...

Thibaut de Saint Pol

Francine Labadie & Barbara Rink

Einleitung

Ein wichtiges strategisches Ziel des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) ist es, den Austausch zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Fachkräften im Jugendbereich zu unterstützen und den Wissenstransfer zu fördern. Dieses Ziel teilen auch beide Forschungsinstitute – das Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) und das Deutsche Jugendinstitut e. V. (DJI): Es ist u.a. ihr Auftrag Wissen über Jugendliche, deren Lebenslagen und darauf bezogene Politiken zu generieren und dieses Wissen Politik und Praxis sowie der breiten Öffentlichkeit im jeweiligen Land zugänglich zu machen.

Vor diesem Hintergrund führte das DFJW im März 2014 und im Oktober 2015 gemeinsam mit dem DJI und dem INJEP eine deutsch-französische Fachtagung durch. Die erste Veranstaltung widmete sich dem Thema Jugend unter dem Aspekt „Aufwachsen in Deutschland und in Frankreich – Herausforderungen und Bewältigungsstrategien“. Sie ermöglichte, ein erstes Grundwissen über Jugend und die Lebenslagen Jugendlicher in beiden Ländern zu schaffen und dadurch eine Art gemeinsame Sprache herzustellen.

Die zweite Fachtagung stellte dann die non-formale Bildung im Jugendalter in ihren Mittelpunkt. Dabei richteten Expertinnen und Experten u.a. aus der Perspektive der Jugend(verbands-)arbeit den Blick auf die non-formale Bildung mit ihren vielseitigen non-formalen Bildungsangeboten in beiden Ländern. Während der Tagung diskutierten die Referentinnen und Referenten und die Teilnehmenden die Chancen und Herausforderungen für die Jugend(verbands-)arbeit vor dem Hintergrund der zunehmenden Anerkennung der Bedeutung non-formaler aber auch informeller Bildungsprozesse für die Persönlichkeitsentwicklung und die Bildungsbio-graphie eines Menschen.

Die vorliegende Publikation reiht sich in diese Zusammenarbeit ein. Sie hat zum Ziel, wissenschaftliche Erkenntnisse aus Deutschland und Frankreich zum Thema „Jugend und Bildung“ für die interessierte Fachöffentlichkeit

in einem deutsch-französischen Werk zugänglich zu machen und einen Vergleich zu ermöglichen.

Das Jugendalter ist eine der bedeutendsten Lebensphasen in der Biografie eines Menschen: Der Weg zur Selbstständigkeit stellt eine der zentralen Herausforderungen für Heranwachsende in dieser Lebensphase dar. Jugendliche und junge Erwachsene bei der Entwicklung wichtiger Fähigkeiten und Kompetenzen auf dem Weg zum selbständigen Akteur ihres eigenen Lebens zu fördern und zu begleiten, ist ein zunehmendes Anliegen gesellschaftlicher Verantwortung geworden. Ganzheitliche Bildung ist der Schlüssel dazu.

Lange Zeit führte die non-formale Bildung ein Schattendasein neben der formalen Bildung, denn vor allem der Schule wurden die Funktionen der Sozialisation und der Bildung zugeschrieben. In zahlreichen europäischen Ländern und auf europäischer Ebene hat die Kritik am formalen Bildungssystem zugenommen. Diese richtet sich, besonders stark z. B. in Frankreich, gegen ein Schulsystem, das den gesellschaftlichen Erwartungen an Schule als zentrales Element des sozialen Aufstiegs und gegen soziale Ungleichheit nicht immer gerecht wird und vielmehr soziale Ungleichheit abbildet. Diese Entwicklung hat auch auf europäischer Ebene – aber auch in Deutschland und in Frankreich – zu einer stärkeren Anerkennung der Bedeutung non-formaler und informeller Bildungsprozesse für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und Verselbstständigung geführt.

Mittlerweile hat sich in unseren multikulturellen Gesellschaften ein Einvernehmen darüber entwickelt, dass das in der Schule vermittelte Wissen, so unverzichtbar es für eine wettbewerbsfähige und wissensbasierte Wirtschaft auch ist, durch den Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen ergänzt werden muss, die für die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen, das gesellschaftliche Zusammenleben, die gesellschaftliche Integration und bürgerschaftliches Engagement förderlich sind. Damit ist das Thema Bildung als Aufgabe in gemeinsam geteilter Verantwortung (Gesellschaft, Familie, Vereine/Verbände, Gebietskörperschaften etc.) wieder auf der politischen Tagesordnung beider Länder angekommen. In Deutschland zum Beispiel in der Entwicklung und dem Ausbau der Ganztagschule und im Aus- und Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements. In Frankreich hingegen in der Entwicklung der *rythmes éducatifs*¹ sowie in der Verbreitung territorialer Bildungsprojekte (*Projets éducatifs de territoire*, PEdT).

Auch die Europäische Union setzt sich seit dem „Memorandum über Le-

¹ Siehe Glossar der Jugendarbeit in Frankreich im Anhang.

benslanges Lernen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) und mit diversen europäischen Strategien (Lissabon-Strategie, Europa 2020, EU-Jugendstrategie etc.) für eine Anerkennung und Validierung des non-formalen Lernens ein. Dahinter steht ein doppelter Zweck: die Autonomie des Einzelnen vor dem Hintergrund der schnellen gesellschaftlichen Entwicklungen bis ins hohe Alter zu fördern und zu erhalten, aber vor allem Humankapital zur Verfügung zu haben und die Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten.

In Deutschland und Frankreich hat sich mittlerweile ein ganzheitliches Bildungsverständnis durchgesetzt, das formale Bildung, non-formale und informelle Bildung umfasst.²

Non-formale Bildung leistet einen Beitrag zum Erwerb von transversalen Kompetenzen (z. B. soziale und interkulturelle Kompetenz, Lernkompetenz, Aushandlungskompetenz, Konfliktfähigkeit, technologische Kompetenz). Sie nutzt innovative und aktive pädagogische Ansätze, welche die Kreativität und Reflexionsfähigkeit des Individuums fördern, wird durch ein vielfältiges Angebot zahlreicher Träger ermöglicht und richtet sich an eine Vielzahl von Menschen, darunter Jugendliche. Informelle Bildung geschieht implizit, das heißt im Alltäglichen z. B. am Arbeitsplatz oder in der Peer-Group, und ist nicht gezielt von außen initiiert.

Einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Verselbstständigung junger Menschen durch ihre Angebote zu leisten, ist in beiden Ländern schon lange Teil des Selbstverständnisses der Jugend(verbands-)arbeit. Die Jugend(verbands-)arbeit als ein Ort non-formaler Bildung stellt daher einen guten Anhaltspunkt dar, um aktuelle Entwicklungen der non-formalen Bildung zu thematisieren, aber auch die informelle Bildung in den Blick zu nehmen.

Sich der non-formalen Bildung aus der Perspektive der Jugend(verbands-)arbeit in beiden Ländern zu nähern, einen Vergleich zu erbringen und auch die Bedeutung der informellen Bildung für Jugendliche zu berücksichtigen, erfordert nicht nur eine Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten der Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit und ihrer Bedeutung im jeweiligen Land, sondern auch eine Beschreibung dessen, was unter „Jugend“ im jeweiligen Land verstanden wird. Welche unterschiedlichen Perspektiven auf Jugend gibt es im jeweiligen Land? Was lässt sich über diese Bevölkerungsgruppe im Hinblick auf aktuelle demografische Entwicklungen in Deutschland und Frankreich aussagen? Welche gesellschaftlichen

² Siehe Glossar der Jugendarbeit in Frankreich und Glossar der Jugendarbeit in Deutschland im Anhang.

Rahmenbedingungen finden Jugendliche bzw. junge Erwachsene jeweils vor, zum Beispiel im Hinblick auf Bildungschancen, den Übergang von der Schule in den Beruf, die Arbeitsmarktsituation, Wohnen bzw. den Auszug aus dem Elternhaus? Welche Herausforderungen haben junge Menschen zu bewältigen, die in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf bzw. „quartiers populaires“ leben?

Der vorliegende Band umfasst entsprechend drei Kapitel mit drei thematischen Schwerpunkten. Zu jedem thematischen Schwerpunkt präsentieren deutsche und französische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Erkenntnisse ihrer eigenen Forschung.

Der deutsch-französische Vergleich wird durch einleitende Beiträge von Expertinnen und Experten erleichtert, die in die anschließenden Aufsätze einführen und dabei bereits auf zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinweisen.

Im ersten Kapitel steht das Thema Jugend und die Lebenslagen junger Menschen im Mittelpunkt. Auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse skizzieren die Beiträge ein Bild von „Jugend(en)“ in Deutschland und in Frankreich, um dem Leser ein Verständnis davon zu ermöglichen, wer „die Jugend“ in beiden Ländern ist, welche sozialen Realitäten damit verbunden sind und welchen Herausforderungen sich Jugendliche gegenüber sehen.

Das erste Kapitel umfasst zwei Teile. Der erste Teil widmet sich in allgemeiner Weise dem Thema Jugend und den Lebenslagen junger Menschen in Deutschland und in Frankreich. Er beginnt mit einem einführenden und zusammenfassenden Vergleich von Wolfgang Gaiser. Anschließend beschäftigen sich Yaëlle Amsellem-Mainguy sowie Nora Gaupp und Anne Berngruber in ihren Beiträgen differenziert mit der Bedeutung des Begriffs „Jugend“, den damit verbundenen Herausforderungen im jeweiligen Land und präsentieren Ergebnisse zu den Lebenslagen Jugendlicher.

Im zweiten Teil des Kapitels richten die wissenschaftlichen Beiträge den Fokus auf junge Menschen im Jugendalter, die in Deutschland in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf und in Frankreich in den sogenannten „quartiers populaires“ leben.

Régis Cortéséro präsentiert in seinem Aufsatz „Politisierung und Entpolitisierung von sozial benachteiligten Jugendlichen der sogenannten *quartiers populaires*. Die ‚Verräumlichung‘ der Herrschaft“ Ergebnisse aus seiner qualitativen Untersuchung in Frankreich. Er beschäftigt sich aus einer intersektionellen Perspektive heraus damit, inwiefern die soziale Frage, die „urbane Frage“ und die „ethnisch-religiöse Frage“ in den subjektiven

lebensweltlichen Konstruktionen der Jugendlichen zum Ausdruck kommen und welche gesellschaftliche Wahrnehmung der Lebensverhältnisse und der Problemlagen sich durchzusetzen scheint.

Barbara Rink stellt in ihrem Beitrag „Das ‚Universum Straße‘ eine Alternative zur ‚dominanten Moral‘ – Orientierungen und Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher aus benachteiligten Sozialräumen – ein deutsch-französischer Vergleich“ Erkenntnisse aus einer vergleichenden Studie vor. In dieser Untersuchung geht sie der Frage nach, wie männliche Jugendliche, die in Deutschland und in Frankreich in einem solchen Stadtgebiet aufwachsen, vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Lebenslage die an sie gestellten gesellschaftlichen Herausforderungen bewältigen.

Diesen beiden Beiträgen geht ebenfalls ein einführender Text von Jean-Claude Richez voran. Er diskutiert dabei die zentralen Erkenntnisse vor dem jeweils nationalen Kontext und setzt sie in Bezug zueinander. Das erste Kapitel ist als eine Annäherung an das Thema Jugend und eine Beschreibung der Lebenslagen Jugendlicher in Deutschland und in Frankreich zu verstehen und stellt somit eine notwendige Kontextualisierung dar.

Das zweite Kapitel umfasst eine Einführung in die non-formale Bildung und richtet dabei den Blick auf Jugendarbeit bzw. Jugendverbandsarbeit in beiden Ländern. Es stellt die non-formale Bildung und die Jugend(verbands-)arbeit und deren Bedeutungszusammenhang aus der jeweiligen länderspezifischen Perspektive in den Mittelpunkt. Das Kapitel beginnt mit einem einführenden Beitrag von Francine Labadie. Sie gibt einen kurzen Einblick in die zwei anschließenden Beiträge, arbeitet wesentliche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede heraus und stellt einen Bezug zu den Entwicklungen von „Youth Work“ auf europäischer Ebene her. Sie weist daraufhin, dass die jeweiligen Entwicklungen der Jugendarbeit letztlich in eine ähnliche Richtung gehen, fast zu einem „gemeinsamen terrain“ führen, um den Begriff der Abschlusserklärung des 2. Europäischen Kongresses zu Youth Work zu benutzen³.

Laurent Besse und Patricia Loncle liefern mit ihrem Beitrag „Non-formale Bildung und Jugendarbeit in Frankreich: ein historischer und soziologischer Blick auf Angebote und Zielgruppen“ eine länderspezifische Einführung in die Thematik. Sie erörtern in einem ersten Schritt die Entstehungsgeschichte der non-formalen Bildung und der Jugendarbeit in Frankreich. Dabei zeigen Sie den ursprünglich engen Bezug zwischen Schulen

³ Abschlusserklärung des 2. Europäischen Kongresses zu Youth Work, Brüssel 2015, download unter: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/eywc-website-declaration>

und Jugendarbeit auf und beschreiben dann, wie sich dieser nach und nach auflöste. In einem zweiten Schritt beschäftigen sie sich mit aktuellen Fragestellungen im Hinblick auf non-formale Bildung und Jugendarbeit in Frankreich und nehmen dabei Bezug auf 1) vorhandene professionelle Grenzen, 2) die Zielgruppe der Jugendarbeit und 3) die Begleitung von Jugendlichen.

Liane Pluto und Eric van Santen führen mit ihrem Aufsatz „Jugendarbeit als non-formale Bildung in Deutschland – bewährte Tradition unter neuen Bedingungen“ ebenfalls zunächst in die deutsche Jugendarbeit ein. Sie beschreiben im ersten Schritt die Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland, die ihren Ursprung am Ende des 19. Jahrhunderts hat und eine lange Tradition aufweist. Sie erörtern im zweiten Schritt den strukturellen Rahmen in Deutschland, der im Gegensatz zu Frankreich gesetzlich im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) verankert ist. Drittens widmen sie sich dem Selbstverständnis der Kinder- und Jugendarbeit und erläutern grundlegende Prinzipien und Zielgruppen dieses Handlungsfeldes. Daran anschließend differenzieren sie zwischen der offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendverbandsarbeit, zwei Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit, die sich nebeneinander entwickelt haben. Sie erläutern, was unter dem jeweiligen Bereich zu verstehen ist und gehen der Frage nach, welche Jugendlichen darüber erreicht werden. Im abschließenden Kapitel fokussieren sie die Kinder- und Jugendarbeit als informellen und non-formalen Bildungsort.

Das dritte Kapitel des vorliegenden Bandes thematisiert das Verhältnis von non-formaler und formaler Bildung und richtet abschließend den Blick auf die informelle Bildung. In seinem einführenden Beitrag gibt Mike Seckinger einen kurzen Einblick in die vier folgenden Beiträge und erbringt einen Vergleich.

Sidonie Rancon und Ivo Züchner beschäftigen sich mit dem Verhältnis von non-formaler Bildung und Schule als Ort formaler Bildung.

In ihrem Beitrag „Schule und Freizeit – ein neues Verhältnis“ zeigt Sidonie Rancon zunächst in einem historischen Rückblick, dass die Bedeutung „umfassender Bildung“ verstanden als ganzheitliche Bildung schon im 19. Jahrhundert in Frankreich thematisiert wurde. Bereits unter Jules Ferry sollten Ende des Jahrhunderts „komplementäre Aktivitäten“ zum Unterricht eingeführt werden. Und auch schon im Vorfeld seines Ausbaus des Schulsystems seien Forderungen nach solchen Aktivitäten existent gewesen und derartige auch schon vielerorts durchgeführt worden. Rancon zeichnet die Entwicklung der „Öffnung von Schule“ nach und beleuchtet

dabei auch die Rolle der Volksbildungsbewegungen, die vor allem auch zu einer Umsetzung außerschulischer Aktivitäten beigetragen haben. Sie erörtert schließlich die jüngsten bildungspolitischen Entwicklungen, die ihren Ursprung in der allgemeinen Dezentralisierung und in der Dezentralisierung der Bildungspolitik haben und zu sogenannten „Projets éducatifs locaux“ (Lokale Bildungsprojekte) und „Projets éducatifs de territoire“ (Regionale Bildungsprojekte) führten. Ziel dieser „Projekte“ ist es, auf kommunaler und regionaler Ebene in gemeinsamer Verantwortung aller relevanten Akteure wie Schule, Volksbildungsbewegungen, Kirchen etc. aufeinander abgestimmte, kohärente Bildungsangebote zu verwirklichen und ganzheitliche Bildung zu ermöglichen.

Ivo Züchner beleuchtet in seinem Beitrag „Jugendarbeit und Ganztagschule – zum Stand der Kooperation“, wie unterschiedlich sich der ab 2003 vorangetriebene Ausbau der Ganztagschule in einem föderalen Deutschland gestaltet und wie sich dieser auf das Verhältnis von Schule und Jugendarbeit ausgewirkt hat. Dabei macht er zunächst deutlich, dass in Deutschland jahrzehntelang Schule überwiegend auf den Vormittag beschränkt und die Zeit danach für Kinder und Jugendliche frei war, sich entweder in und mit der Familie abspielte oder durch Aktivitäten von vor allem „Jugendorganisationen“ oder „Jugendverbänden“ gestaltet war.

Der zweite und abschließende Teil des dritten Kapitels beschäftigt sich schließlich mit der informellen Bildung, die ebenfalls wichtiger Bestandteil eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses ist.

Aurélie Maurin setzt sich in ihrem Beitrag „Zur Konzeptualisierung der Idee des ‚Informellen‘“ zunächst mit den Begrifflichkeiten formale, non-formale und informelle Bildung auseinander und stellt unterschiedliche Definitionen vor. Sie kritisiert schließlich vor allem an diesen theoretischen Konzepten, dass sie die Bedeutung der subjektiven und sozialen Identitätsbildung im Informellen vernachlässigen. Sie setzt diesen theoretischen Konzeptionen ihre eigene Konzeption des Informellen entgegen und überwindet dabei die Gegenüberstellung von informeller, non-formaler und formaler Bildung.

Marius Harring analysiert in seinem Beitrag „Zugang zum informellen Lernen im Kontext der Freizeitwelten Jugendlicher – die Bedeutung des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals“ auf der Grundlage der theoretischen Konzepte Pierre Bourdieus von Habitus, Kapital und Feld, inwiefern der Zugang zu informeller Bildung im Rahmen der spezifischen Freizeitgestaltung Jugendlicher von dem Besitz der obengenannten drei Kapitalien bedingt wird und welche „Interdependenzen“ zwischen den unterschiedlichen Kapitalien bestehen.

Erster Teil

Gekreuzte Blicke auf die Jugend
Frankreichs und Deutschlands

I. Panorama der Jugend

Wolfgang Gaiser

Einleitung

Blickt man vergleichend auf die Jugend¹ in Frankreich und Deutschland und fragt sich: „Was ist anders, was ist gleich?“, so erweist sich: Unter jugendsoziologischer Perspektive ist in beiden Ländern gleich: DIE Jugend gibt es nicht. Die Übergänge von der Kindheit zum Erwachsensein sind *strukturell eingebettet* in sozialräumliche Kontexte (global, national, regional), zeitlich/historische Rahmenbedingungen (Ökonomie und Politik), staatliche Regelungen (Bildungswesen, Übergangssystem), zivilgesellschaftliche Institutionen u.a.m. Die Wege, Möglichkeiten aber auch Einschränkungen werden geprägt durch Gender und Herkunft; aber auch *persönliche Setzungen* spielen eine Rolle: Werte, Motivationen, Handlungsweisen. Somit sind die Jugendphasen in beiden Ländern durch ähnliche Markierungspunkte, aber auch jeweils innerhalb der Länder Deutschland und Frankreich hoch ausdifferenziert und durch soziale Ungleichheiten gekennzeichnet. Manche Ungleichheiten sind in dem einen Land stärker, manche im anderen. Die soziale Ungleichheit, die Spaltung zwischen „ganz oben“ und „ziemlich unten“ ist eine Gemeinsamkeit beider Länder. Die „regionale Ungleichheit“, die Stadt-Land-Unterschiede sowie in den urbanen Ballungsräumen die Spaltung zwischen Zentrum und Peripherie ist in Frankreich zugespitzter und politisch aufgeladener. Außerdem: Beide Gesellschaften altern, aber in Deutschland sind die abnehmenden Anteile jüngerer Menschen in Relation zu den älteren gravierender.

Soweit einige Sortierungen, die im Folgenden ausschnitthaft und knapp beleuchtet werden.

¹ Siehe auch die Begriffserklärung „Jeunesse (Jugend)“ im Glossar der Jugendarbeit in Frankreich im Anhang.

Sozioökonomische Lage

Aufwachsen in einem Land findet vor dem Hintergrund der jeweiligen wirtschaftlichen Lage und deren Bewertung durch die Bevölkerung statt. Die ökonomische Positionierung der beiden Länder in globaler Perspektive ist durchaus ähnlich und in der Bilanz nicht schlecht. Die wirtschaftlichen Daten fallen allerdings für Deutschland besser aus: In Frankreich wird von der Bevölkerung die Lebensqualität im Land als gut von 67% gegenüber in Deutschland von 91% wahrgenommen. Auch was die finanzielle Situation des persönlichen Haushalts angeht, wird diese seltener in Frankreich (68%) als in Deutschland (82%) als gut bewertet. Ebenso wird die eigene berufliche Situation in Frankreich deutlich seltener als gut angesehen (53%) als in Deutschland (72%) (Destasis; WZB 2016, 454). Somit findet die Jugendphase, die ja generell schon durch Unsicherheiten, Orientierungsprobleme und prekäre Einmündungsbedingungen in den Arbeitsmarkt gekennzeichnet ist, in Frankreich vergleichsweise zu Deutschland öfter in einem Klima von Sorgen und Skepsis statt.

Bildung

Durch Förderung und Bildung der nachwachsenden Generation wollen beide Länder Chancengleichheit und soziale Integration erzielen – das ist in Frankreich mit der zentralistisch gesteuerten Ganztagschule besser strukturiert als in Deutschland mit seinen föderalen und Schulwege unterscheidenden (damit selektiveren) Strukturen. Nach dem Abitur aber beginnt in Frankreich mit Differenzierungen und letztlich Zugangshürden zu den Grandes Écoles eine Selektion, die in Deutschland so stark nicht sozial differenzierend wirkt.

Übergang in die Arbeitswelt

Die Wege vom Bildungs- zum Beschäftigungssystem erleichtert in Deutschland das duale System mit seiner Verkopplung staatlich-schulischer und betrieblich-privatwirtschaftlicher Lernorte. Zudem sind in Deutschland vielfältige Strukturen im Übergangssystem institutionalisiert, die es optimalerweise ermöglichen, nach missglückten Bildungswegen erfolgreich

neue Optionen zu erhalten. Gegenüber solchen institutionalisierten „Übergangsstrukturen“ sind junge Menschen in Frankreich stärker von Herkunft und/oder Wohnquartier und damit verbunden Diskriminierungen belastet.

Einen Hinweis auf unterschiedliche Bedingungen für die Einmündung ins Erwerbsleben gibt der Jugenderwerbslosenanteil (Anteil der arbeitslosen 15- bis 24-Jährigen an den dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden der gleichen Altersgruppe). Dieser ist in Deutschland mit 4 Prozent nicht unproblematisch, liegt aber in Frankreich mit 9 Prozent etwa doppelt so hoch (Eurostat 2016).

Migrationshintergrund und Berufseinmündung

Gemeinsam produktiv tätig zu sein und in der Arbeitswelt zu kooperieren schafft soziale Integration. Die Wege in den Beruf sind aber für Einheimische leichter als für die Zugewanderten. Sowohl in Deutschland als auch in Frankreich sind die Bildungswege junger Menschen mit Migrationshintergrund häufiger prekär als jene junger Menschen ohne Migrationshintergrund. Nach den beiden Ländern differenzierend zeigen sich (Tucci u.a. 2011) jeweils Vor- bzw. Nachteile in beiden Bildungssystemen: In Frankreich gibt es für die zweite Generation eher eine Öffnung zur akademischen Bildung. In Deutschland dagegen gelingt es besser, Jugendliche mit schwierigen Verläufen institutionell anzubinden in dem Sinne, dass sie mit der Möglichkeit des Nachholens von Schulabschlüssen oder des Erwerbs von beruflichen Kompetenzen eine zweite Chance erhalten. Damit entwickeln sie vergleichsweise weniger Distanz zu Bildungsinstitutionen als junge Menschen mit Migrationshintergrund in Frankreich. In beiden Ländern spielen für die Reduzierung sozialer Ungleichheit durch Herkunft neben den staatlichen Bildungsangeboten non-formale und informelle Gelegenheitsstrukturen bei den biographischen Weichenstellungen in der Jugendphase eine nicht zu unterschätzende Rolle. Erweiterungen der Erfahrungskontexte über das eigene Quartier, Milieu und Land hinaus und dabei institutionelle Strukturen (wie beispielsweise das DFJW) und motivierende, erklärende, anerkennende Bezugspersonen zu haben, ist dabei von besonderer Bedeutung.

Einbindung in intermediäre Strukturen

Neben der Integration in die Arbeitswelt spielt für das Heranwachsen die soziale Integration, die Einbindung in intermediäre Strukturen und die politische Partizipation eine wichtige Rolle: Einbindungen in intermediäre Strukturen, die Aktivität in Organisationen, Mitgliedschaft in Vereinen und Verbänden sind Kennzeichen sozialer Integration. Sie gehen über die soziale Verbundenheit mit Familie, Nachbarschaft und Freunden hinaus und bieten für junge Menschen die Möglichkeiten der Interessenrealisierung, der Kommunikation, der Identitätsentwicklung und der sozialen Vernetzung. In zivilgesellschaftlichen Organisationen sind in beiden Ländern etwa die Hälfte der jungen Menschen (15- bis 30-Jährige) aktiv (Frankreich 53%, Deutschland 49%). Die Beteiligung bei politischen Organisationen ist deutlich geringer (Deutschland 26%, Frankreich 18%) (Gaiser; de Rijke 2016, 142). Als Gemeinsamkeit für beide Länder kann man also festhalten, dass für etwa die Hälfte der jungen Menschen institutionalisierte soziale Netze bestehen, etwa ein Viertel beschreibt sich darüber hinaus als im engeren Sinne politisch eingebunden. Problematisch in beiden Ländern ist aber, dass mit niedrigem Bildungsstatus auch geringere soziale und politische Beteiligung verbunden ist.

Sozialräumliche Verselbständigung

Außer dem Erreichen ökonomischer Selbständigkeit hat für das Erwachsenwerden die sozialräumliche Autonomie, also der Auszug aus dem „Elternhaus“, und das eigenständige Wohnen eine hohe Bedeutung. In beiden Ländern hat sich in ähnlicher Weise der biographische Zeitpunkt des Auszugs aus dem „Elternhaus“ hinausgeschoben. Das Phänomen „Nesthocker“ oder „Generation Kangourou“ ist aber in Deutschland stärker verbreitet als in Frankreich: Von den 18- bis 34-jährigen lebten 2015 19% in Deutschland bei ihren Eltern, in Frankreich nur 10%. In beiden Ländern sind dabei die geschlechtsspezifischen Unterschiede ähnlich deutlich: 27% der jungen Männer gegenüber 11% der jungen Frauen in Deutschland leben mit ihren Eltern, in Frankreich 13% der jungen Männer gegenüber 7% der jungen Frauen (EU-SILC, Aktualisierung 24-10-2016). Länderübergreifend scheint also der Wunsch nach sozialräumlicher Autonomie genderspezifisch genormt zu sein.

Manches anders, vieles ähnlich, einiges gleich

Die Jugendphase erfolgreich im Bildungssystem zu bewältigen und durch sichere ökonomische Selbständigkeit zu beenden ist sowohl in Deutschland als auch in Frankreich nicht einfach. Für gelingende Übergänge ist entscheidend, welche Ressourcen Jugendliche haben (z.B. Herkunft, Bildung) und welche Motivationen sie entwickelten. Erwachsenwerden ist dabei auf beiden Seiten des Rheins gleichermaßen mit persönlichen Herausforderungen je spezifisch für junge Frauen und Männer verbunden. Wenn sich die Jugendphase durch den Wunsch Kinder haben zu wollen einem Ende neigt, ist die öffentliche Verantwortungsübernahme für Kinder in Frankreich deutlich selbstverständlicher und institutionalisierter als in Deutschland. Hiervon profitieren die jungen Frauen in Frankreich, weil sie vergleichsweise weniger stark durch „Mutterpflichten“ in ihren Berufsplänen tangiert werden (BMFSFJ 2015).

Spannend ist nun, wie sich jeweils detailliert in Frankreich und Deutschland die Bedingungen, Wege und Differenzierungen des Heranwachsens darstellen, wie historische, bildungs- und sozialpolitische sowie ökonomische und demographische Faktoren eine Rolle spielen. Hierzu liefern Yaëlle Amsellem-Mainguy zur „Jugend in Frankreich“ sowie Nora Gaupp und Anne Berngruber zur „Jugend in Deutschland“ vertiefende Einblicke in die jugendsoziologischen Diskussionen, sozialen Kontexte und empirischen Ergebnisse.

Bibliographie

- BMFSFJ (2015). *Familienbilder in Deutschland und Frankreich*. Berlin, Destasis, WZB (Hrsg.) (2016). Datenreport. 2016 Bonn.
- Eurostat (2016). *Arbeitslosendaten nach Geschlecht und Alter – Jahresdurchschnitte*. URL: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=une_rt_a&lang=de (Zugriff: 17.11.2016).
- EU-SILC (2016). Zugriff: 24.10.2016.
- Gaiser, W. & de Rijke, J. (2016). Politisches Engagement junger Menschen in Europa. In: Gaiser, W.; Hanke, S. & Ott, K. (Hrsg.). *Jung – politisch – aktiv?!* Bonn: Dietz, S. 31-159.
- Tucci, I. u.a. (2011). *Erfolge trotz schlechter Startbedingungen: Was hilft Migrantennachkommen in Frankreich und Deutschland*, DIW Wochenbericht 41.2011.

Yaëlle Amsellem-Mainguy

1 Der Eintritt in das Erwachsenenleben in Frankreich: das Gewicht des Bildungsabschlusses

Zusammenfassung

Der Eindruck, dass die in Frankreich lebenden Jugendlichen eine homogene Generation darstellen, geht über ihre ungleiche räumliche Verteilung ebenso hinweg wie über die wachsenden Ungleichheiten zwischen ihnen. Denn beim Übergang ins Erwachsenenalter ist der Bildungsabschluss ein entscheidender Faktor, der immer noch das beste Bollwerk gegen die Arbeitslosigkeit darstellt und infolgedessen auch den Zugang zur Unabhängigkeit (vor allem beim Wohnen) beeinflusst.

Dieser Beitrag möchte anhand der wichtigsten uns vorliegenden Indikatoren einen Gesamtüberblick über die heute in Frankreich lebenden Jugendlichen geben.

Einleitung

„Jugend ist nur ein Wort“, so Bourdieu ([1978] 1993; 136) – Jugend bildet als solche nur deshalb eine soziale Gruppe, weil man sie so konstruiert hat.¹ Denn von der Jugend im Singular zu sprechen, heißt, über die grundsätzliche Heterogenität und die soziologischen Besonderheiten dieser Gruppe hinwegzugehen. Beim Eintritt in das Erwachsenenleben kommt es heute zu ganz unterschiedlichen Verläufen, eine direkte Folge der allgemeinen Verlängerung des Jugendalters und der Ent-Synchronisierung der „Schwellen“ des Übergangs in das Erwachsenenalter (das Ende der Ausbil-

¹ Siehe auch die Begriffserklärung „Jeunesse (Jugend)“ im Glossar der Jugendarbeit in Frankreich im Anhang.

dung bedeutet weder den Eintritt in den Arbeitsmarkt, der sich um das 28. Lebensjahr herum einpendelt, noch das Eingehen einer Partnerschaft, noch den Auszug aus dem Elternhaus; vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Lebensaltermedian der verschiedenen Etappen des Eintritts in das Erwachsenenleben

	Generation 1948–1957		Generation 1958–1967		Generation 1968–1977		Generation 1978–1980	
	Frauen	Männer	F	M	F	M	F	M
Ende der Ausbildung	16,5	16,8	17,8	17,5	19,3	19,2	19,8	19,7
Erste Arbeit	17,3	16,8	18,6	17,7	20,0	19,3	19,9	19,6
Erste wichtige Liebesbeziehung	19,0	21,0	18,9	21,3	18,8	20,8	18,4	20,2
Auszug aus dem Elternhaus	19,5	21,0	19,5	20,8	20,1	21,5	19,6	20,9
Erstes Zusammenleben mit einem Partner	21,4	23,5	21,9	24,5	22,7	25,4	22,5	24,9
Erstes Kind¹	23,8	27,0	26,6	29,8	28,2	31,5	///	///

¹Für die Generation 1978–1988 liegt kein Lebensaltermedian für das erste Kind vor, da über die Hälfte der betreffenden Personen zur Zeit der Erhebung noch kinderlos war.

Basis: Frankreich ohne Überseegebiete, 2013, Personen im Alter von 25 bis 65 Jahren.

Interpretation: 50% der zwischen 1968 und 1977 geborenen Männer waren bei der Geburt des ersten Kindes jünger als 31,5 Jahre.

Quellen: Ined-Insee, Épic, 2013-2014.

Es gibt also inzwischen nicht mehr nur ein einziges Modell des Übergangs in das Erwachsenenalter, sondern viele verschiedene und eher zufallsabhängige Modelle mit sich überschneidenden Zeitpunkten und Etappen. Erwachsenwerden ist sehr subjektiv: eine eigene Identität aufbauen, Verantwortung übernehmen, seinen Platz im Leben finden, selbstständig sein, unabhängig werden. Während der Jugend geht es hauptsächlich darum, sich Territorien zu erobern, die von den Eltern weniger stark kontrolliert werden. Mit anderen Worten, die Interaktionen zwischen dem objektiven und dem subjektiven Erwachsenwerden hängen sehr oft mit der Frage des Zeitpunkts zusammen; auch wenn bestimmte biografische Etappen durchaus „Schwellen“ darstellen (Bessin 2002), „macht“ einen das Überschreiten dieser Schwellen nicht unbedingt schon zum Erwachsenen.

In Interviews wird das Erwachsenenalter oft als seriös und ernst dargestellt, im Gegensatz zu einer Kindheit oder Adoleszenz voller Lachen, Freude, „Dummheiten“, Sorglosigkeit. Der Eintritt ins Erwachsenenleben ist in gewisser Weise eine Projektion des Selbst in einen größeren Zeitrahmen und ein Akzeptieren der von der Gesellschaft positiv besetzten Normen. Dies ist der Kontext, in dem von jungen Menschen heute verlangt wird, dass sie sich Bezugspunkte aufbauen und zugleich ihrer Herkunftsfamilie nahe bleiben. Junge Menschen sind also Akteure, Subjekte ihrer Geschichte, auch wenn sie manchen der erwarteten sozialen Rollen (als Arbeitskraft, Ehepartner oder Elternteil) noch nicht entsprechen. Der Eintritt in die Arbeitswelt reicht nicht zum Erwachsenwerden: Viele junge Menschen finden, dass man in einer Partnerschaft leben muss, um sich als erwachsen bezeichnen zu können, und manche meinen sogar, dass auch eigene Kinder dazugehören.

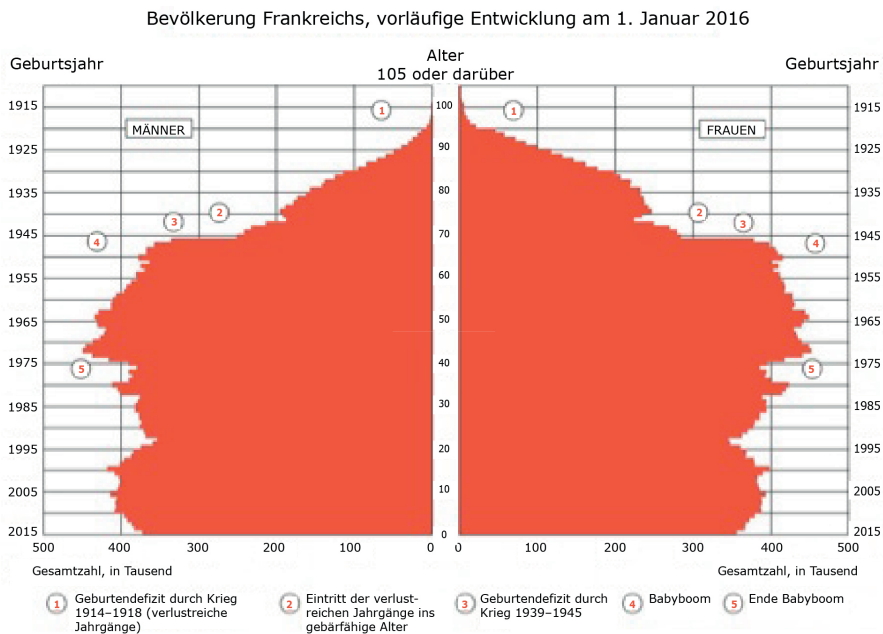
Zum genaueren Verständnis des sozialen Bilds der heute in Frankreich lebenden Jugendlichen werden wir zunächst die demografische Entwicklung in Frankreich darstellen, um zu verdeutlichen, wie groß der Anteil der Jugendlichen an der französischen Bevölkerung ist. Danach werden wir die entscheidende Rolle erklären, welche die Schule im Lebensverlauf der Jugendlichen spielt, und auch zeigen, mit welchen Schwierigkeiten diese Bevölkerungsgruppe bei der Eingliederung in das Berufsleben konfrontiert ist und welche Folgen dies für ihre Selbstständigkeit und ihre Unabhängigkeit hat.

1. Demografische Entwicklung in Frankreich

a) Allgemeine Entwicklung und Altersstruktur der Bevölkerung

Im Jahre 2015 hatte Frankreich, wie die Daten der Volkszählung zeigen, 66 Millionen Einwohner. Die französische Bevölkerung ist jünger als die europäische Bevölkerung (der Anteil der 20-Jährigen ist höher), aber auch sie altert: Fast ein Viertel der Population ist 60 Jahre oder älter (vgl. Alterspyramide, Abb. 1). Tatsächlich ist Anfang 2015 der Anteil der 60- und über-60-Jährigen größer als der Anteil der Null- bis 19-Jährigen, während Anfang 2014 beide Anteile noch gleich groß waren. So ist zu beobachten, dass der Anteil der unter 20-Jährigen seit 1966 kontinuierlich abnimmt (Mazuy u.a. 2015).

Abbildung 1: Bevölkerung Frankreichs, vorläufige Entwicklung am 1. Januar 2016



b) Regionale Unterschiede

Der Eindruck einer homogenen Generation geht über die ungleiche räumliche Verteilung der Jugendlichen hinweg: Zwei Drittel der Jugendlichen zwischen 15 und 29 Jahren leben in den städtischen Ballungsgebieten, und die fünf Übersee-Departements (Guadeloupe, Guyana, Martinique, Mayotte, Réunion) sind deutlich jünger als die Departements des Festlands. Die Lebensweisen, Wertvorstellungen und Freizeitgewohnheiten der Jugendlichen in den Städten und auf dem Land nähern sich zwar tendenziell einander an, aber die Jugendlichen auf dem Land haben das Gefühl, dass man sich um sie weniger kümmert als um die Jugendlichen in den Städten.

Da die Jugendlichen auf dem Land in einem Kontext leben, in dem das Ausbildungs- sowie das soziokulturelle und Freizeitangebot begrenzter und weniger vielseitig sind, machen sie beim Eintritt in das Erwachsenenleben ganz unterschiedliche Erfahrungen, wobei die Mobilität eine wesentliche Rolle spielt. Zwischen 15 und 30 Jahren, zu dem Zeitpunkt also, zu dem sie Anspruch auf Selbstständigkeit erheben, nach Unabhängigkeit streben und grundlegende Entscheidungen in Bezug auf ihren Wohnort und ihr Familien- und Berufsleben treffen müssen, stellt sich für sie die Frage der Mobilität (Coquard 2015). Wenn sie keinen Führerschein haben, begrenzt das ihren Zugang zum Arbeitsmarkt; wenn sie über kein Transportmittel verfügen, kann das ihre Berufswahlmöglichkeiten auf Ausbildungsangebote in der Nähe einschränken, die nicht unbedingt etwas mit ihren eigenen Wünschen zu tun haben. Dieses Mobilitätsdefizit trägt zu großen Ungleichheiten zwischen Stadt- und Landbewohnern sowie zwischen sozialen Gruppen bei. Man findet auf der einen Seite eine sehr *bewegliche* Jugend, die über ein gewisses Verlangen nach Mobilität und eine entsprechende Kultur wie auch über die Mittel verfügt, sie erfolgreich umzusetzen; auf der anderen Seite eine „abgehängte“ Jugend, die sozial und materiell deutlich ausgebremst wird, und dazwischen eine „eingeschränkte“, ja auf sich selbst „zurückgeworfene“ Jugend, der die Lösungen oder die Mittel fehlen und die daher eher die kurzen Wege wählt.

2. Die Bedeutung der Schule in den Lebensverläufen

Das Abitur hat in Frankreich immer noch einen hohen Symbolwert. Zwar gab es in den 1980er-Jahren die politische Zielsetzung, 80% einer Altersklasse auf dieses Niveau zu bringen (der Anteil stieg von einem Viertel

auf fast ein Drittel einer Abiturientengeneration, alle Zweige zusammengekommen), aber dafür entstanden neue Ungleichheiten, vor allem im Zusammenhang mit den diversen Typen des Abiturs (vgl. Abb. 2).

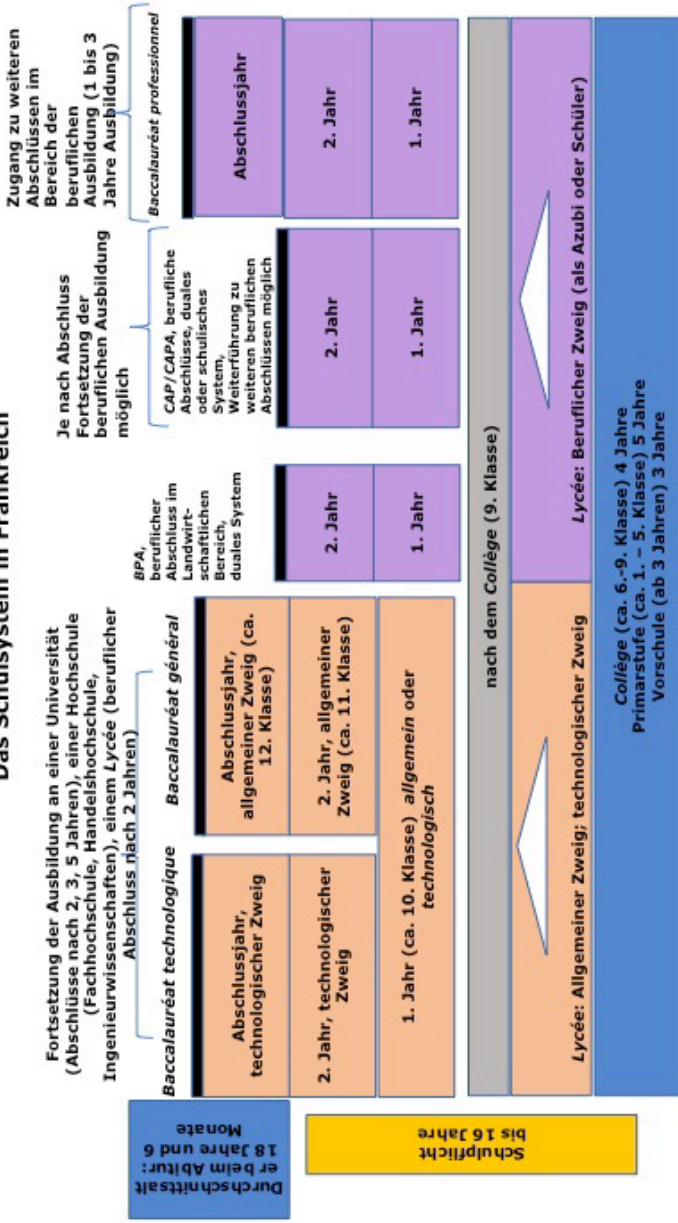
Die Demokratisierung der Schule hat den Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss und sozialer Herkunft nicht aufgehoben: je höher der Bildungsabschluss, desto geringer der Anteil der Schüler aus den am stärksten benachteiligten sozialen Klassen. In der Eingangsklasse des *Collège* (6^{ème}, Sekundarstufe I) sind die Arbeiter- und Angestelltenkinder noch in der Mehrheit, bei den Abiturienten machen sie nur noch ein Viertel aus, und in den Vorbereitungsklassen für die *Grandes Écoles* sind es dann weniger als einer von fünf. Auch die Aufspaltung in immer mehr Zweige, Fachrichtungen und Wahlmöglichkeiten sowie die geografische Ungleichverteilung trägt zu einer starken Hierarchisierung der Organisation des Sekundarschulbereichs bei. Beim Abitur wird offensichtlich, wie abhängig die Erfolgsaussichten von der sozialen Herkunft sind: Ein Schüler, dessen Vater Lehrer ist, hat eine um das 14-fache größere Chance, das Abitur zu machen, als ein Schüler, dessen Vater ungelerner Arbeiter ist.

Auch die Entscheidung für die verschiedenen Zweige ist deutlich schichtabhängig: Bei den Kindern von höheren Angestellten haben drei Viertel ein *bac général*, an die 15% ein *bac technologique* und weniger als 10% ein *bac professionnel*. Bei den Arbeiterkindern entfällt auf jeden der Zweige ein Drittel. Die sozialen Ungleichheiten sind teilweise bereits eine Folge des unterschiedlichen Schulerfolgs, der die Schullaufbahn dieser Jugendlichen von klein auf geprägt hat. Noch deutlicher ist der Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft beim *bac général* und *bac technologique*. Verstärkt werden diese Unterschiede im Schulerfolg dann durch die Unterschiede in den Entscheidungen für bestimmte Oberstufenzweige. Kinder aus den sozial benachteiligten Schichten entscheiden sich seltener für die Zweige, die zum *bac général* oder *bac technologique* führen (Amsellem-Mainguy/Timoteo 2012).

Für die Ausbildungsverläufe der Jugendlichen auf dem Land gilt, dass sie sich in sozialen, ökonomischen und geografischen Kontexten vollziehen, die in vielerlei Hinsicht anders sind als die der Jugendlichen in der Stadt. Die geografische Distanz zu den Ausbildungsangeboten setzt den Bildungsmöglichkeiten sowie den Bildungsambitionen der Jugendlichen Grenzen. So kommt es bei Schülern, die in einer Universitätsstadt leben, nach dem *Collège* häufiger zum Übergang in den Hochschulbereich als bei Schülern, die in einer Landgemeinde wohnen und in einem Kontext leben, in dem auf dem Arbeitsmarkt ohnehin weniger anspruchsvolle Qualifikationen nachgefragt werden.

Abbildung 2: Das Schulsystem in Frankreich²

Das Schulsystem in Frankreich



² Siehe auch „Système scolaire français (französisches Schulsystem)“ im Glossar der Jugendarbeit in Frankreich im Anhang.

Dies bleibt nicht ohne Folgen und leistet einer Mobilität Vorschub, die zur Verarmung dieser Gebiete führt (Amsellem-Mainguy/Coquard 2014; Champollion 2008).

a) Mädchen und Jungen im Rennen um den Bildungsabschluss

In Frankreich sind die Mädchen die besseren Spieler im Schulspiel: Sie gehen länger zur Schule und häufiger in die allgemeinbildenden Zweige. Diese Tendenz erklärt sich dadurch, dass die traditionellen Formen der weiblichen Sozialisation eher zu den Erwartungen der Schule passen.

Einschulungsrate von Mädchen und Jungen im Alter von 14 und 17 Jahren, 2013–2014

	Mädchen 14 Jahre	Jungen 14 Jahre
<i>quatrième</i>	14%	19%
<i>troisième</i>	77%	71%
andere	9%	10%
	Mädchen 17 Jahre	Jungen 17 Jahre
Eingangsklasse <i>générale</i> und <i>techno</i>	11%	11%
Abschlussklasse <i>générale</i> und <i>techno</i>	45%	40%
Berufsorientierte Zweige	30%	33%
in keiner Schule	9%	11%
andere	5%	5%

Basis: Frankreich (außer Mayotte), staatliche und private Schulen.

Quellen: MENSER-Depp, MENESR-DGESIP-DGRI-SIES; SSP; Dree; Insee ; Datenaufbereitung Depp.

Die Mädchen gehen auch eher auf weiterführende Schulen als die Jungen und haben höhere Schulabschlüsse: Sie schließen häufiger als die Jungen mit dem Abitur ab. Die INED-Befragung *Trajectoires et Origines*

(Schulverlauf und Herkunft) zeigt im Übrigen, dass Mädchen aus Einwandererfamilien in der Schule genauso erfolgreich sind wie Mädchen aus der Mehrheitsbevölkerung, während die Jungen weniger gut abschneiden: Nur 48% der Jungen aus Einwandererfamilien haben ein Abitur, gegenüber 59% der Jungen aus der Mehrheitsbevölkerung (Beauchemin u.a. 2016).

Nach dem Abitur entscheiden sich die Mädchen trotz ihres längeren Schulbesuchs im Gegensatz zu den Jungen seltener für ein Studium an einer der Elitehochschulen und meist für ein Studium an einer Universität: In den Vorbereitungsklassen für die *Grandes Écoles* und in den Ingenieurwissenschaften sind die Jungen in der Mehrheit. Da der Elitecharakter des Studiums an den *Grandes Écoles* eine Garantie für hohes Prestige und hervorragende Berufsaussichten ist, sind die Mädchen trotz ihrer guten Schulerfolge bei der Studienwahl nach dem Abitur nicht im Vorteil (Duru-Bellat/Van Zanten 2012).

b) Wer sind die Schulabbrecher?

In Frankreich (ohne Überseegebiete) verlassen jedes Jahr rund 140.000 Jugendliche das Schulsystem ohne Abschluss der Sekundarstufe II. Rund 620.000 Jugendliche von 18 bis 24 Jahren befinden sich in keinerlei Bildung oder Ausbildung und haben keinen Abschluss der Sekundarstufe II (Insee 2014). Sie kommen mehrheitlich aus den sozial am stärksten benachteiligten Schichten, haben sehr oft Klassen wiederholt und haben schon seit der Primarschule Probleme mit dem Lesen. Diese Jugendlichen, die vorzeitig aus dem Schulsystem ausscheiden, sind dann überproportional häufig von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen, befinden sich häufiger in prekären Beschäftigungsverhältnissen und weisen einen schlechteren Gesundheitszustand auf als die übrige Population ihrer Altersgenossen.

An der Frage des Schulabbruchs zeigt sich vor allem, wie wichtig in Frankreich der Schulabschluss ist. In einem von Arbeitsplatzmangel und starker Konkurrenz geprägten Kontext ist der Bildungsabschluss für die Arbeitgeber ein Faktor der Beschäftigungsfähigkeit, wie man indirekt an den Arbeitslosenzahlen ablesen kann. Die Frage dieser jungen Schulabbrecher macht deutlich, wie viele junge Menschen angesichts der Schwierigkeiten, die bei Jugendlichen mit einem niedrigen oder gar keinem Bildungsabschluss konzentriert auftreten, alles andere als gleich sind.

3. Der schwierige Eintritt ins Berufsleben

In Frankreich (ohne Überseegebiete) sind 2014 an die 54% der jungen Leute zwischen 15 und 29 Jahren auf dem Arbeitsmarkt präsent (44% als Beschäftigte, 10% als Arbeitslose), aber fast 14% sind weder in einer Beschäftigung noch in einer Ausbildung (Galtier/Minni 2015). Die Erhebungen zum Eintritt von Jugendlichen in das Arbeitsleben (insbesondere die Céreq-Erhebung *Génération*) zeigen, dass zwar alle schließlich irgendeine Arbeit finden, dies aber weder über die ungleiche Qualität der Beschäftigungen noch über die Heterogenität der individuellen Übergänge hinwegtäuschen darf. So ist für Jugendliche – und vor allem für Mädchen – auf dem Land der „Ertrag“ aus ihrem Bildungsabschluss geringer, wenn sie in ihrer Herkunftsregion bleiben wollen. Auch wenn es in manchen ländlichen Arbeitsmarktregionen unter Umständen noch Chancen für Arbeitskräfte ohne Qualifikation gibt, so landen junge Arbeiter(innen) aufgrund des Abbaus der Industriearbeitsplätze doch oft im Abseits (Coquard 2015; Sulzer 2010).

Kehren wir nun zu den Ungleichheiten beim Typ der Beschäftigungen und der Arbeitsverträge zurück; auch wenn prekäre Beschäftigungsverhältnisse nicht die Regel sind, so sind sie doch für die Jüngeren – und insbesondere für die gering Qualifizierten – eine obligate Durchgangsschleuse für den Eintritt in die Beschäftigung, in der ein Teil von ihnen auch viele Jahre steckenbleiben kann. Die Prekarisierung der Beschäftigung war besonders stark von Anfang der 1980er- bis Anfang der 2000er-Jahre. Während Anfang der 1980er-Jahre, wie aus der Insee-Erhebung *Emploi* (Beschäftigung) hervorgeht, fast einer von fünf Beschäftigten zwischen 15 und 24 Jahren eine prekäre Beschäftigung hatte, war es Anfang der 2000er-Jahre fast jeder zweite. Seit 2005 liegt die Rate der prekären Beschäftigungen bei den 25- bis 49-Jährigen bei etwa 9%, während sie bei den 15- bis 24-Jährigen zwischen 46% und 50% schwankt.

Betrachtet man den Vertragstyp, dann stellt sich heraus, dass 2015 etwas über die Hälfte der Beschäftigten von 15 bis 24 Jahren einen Zeitvertrag oder einen staatlich subventionierten Eingliederungsvertrag (*contrat aidé*) hat oder sich in einem Praktikum oder in einer Lehre befindet, gegenüber 44,9% mit einem unbefristeten Vertrag (Beck/Vidalenc 2016). Zusammen mit den niedrigeren Gehältern bleibt der Eintritt in die Arbeitswelt ein Hindernislauf, oft verbunden mit zahlreichen Praktika und langen Zeiten der Instabilität. Diese Situation bleibt natürlich nicht ohne Folgen für den Eintritt der jungen Menschen in das Erwachsenenalter und in die Lebensweisen von Erwachsenen: Ohne Garantien und ohne feste Beschäftigung ist es schwierig, eine eigene Wohnung zu finden, eine

Paarbeziehung einzugehen, Freizeitaktivitäten zu planen, usw. Die ENRJ 2014-Erhebung zu den Ressourcen von 18- bis 24-Jährigen ergab, dass das Arbeitseinkommen dieser jungen Menschen im Mittel bei 1.060 Euro im Monat lag (Castell 2016) (vgl. Tabelle 2).

Beschäftigungsstatus und Vertragstyp, nach Alter, im Jahr 2015 (in %)

	15–24 Jahre	25–49 Jahre	50 Jahre oder darüber	Alle Altersgruppen zusammen
Selbstständige	2,2	10,3	16,7	11,5
Arbeitnehmer	97,8	89,7	83,3	88,5
<i>Aushilfskräfte</i>	6,2	2,3	0,9	2,2
<i>Lehrlinge</i>	16,1	0,2	0,0	1,4
<i>Befristete Verträge (1)</i>	31,5	8,4	4,8	9,2
<i>Unbefristete Verträge (2)</i>	43,9	78,8	77,6	75,7
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
Beschäftigung insgesamt (in Tausend)	2 054	16 160	7 630	25 844

(1): inkl. staatlich subventionierte Eingliederungsverträge.

(2): inkl. staatlich subventionierte Arbeitsplätze, Arbeitnehmer ohne Vertrag sowie Beamte im Praktikum und Beschäftigte im Öffentlichen Dienst.

Interpretation: 2015 sind im Durchschnitt 16,7% der Berufstätigen im Alter von 50 Jahren oder darüber keine Arbeitnehmer.

Basis: Frankreich ohne Überseegebiete, normale Haushalte, Beschäftigte im Alter von 15 Jahren oder darüber.

Quelle: Insee, *Enquêtes Emploi*.

a) Beschäftigungsniveau und Beschäftigungsquote

Mit 17 Jahren sind 90% der Jugendlichen noch in der Schule oder in der Erstausbildung, mit 20 Jahren sind es 6 von 10 und mit 25 Jahren nur noch 1 von 10. Auch wenn ein großer Teil der Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren sich noch in der Schule oder in einer Ausbildung befindet, wächst mit fortschreitendem Alter der Anteil derer, die arbeiten (10% der

18-Jährigen, 30% der 23-Jährigen). Die Beschäftigungsquote der 15- bis 29-Jährigen ist seit 2012 relativ stabil und liegt Ende 2014 bei 54%, doch sind die Jugendlichen, wenn sie Arbeit haben, eher als die Älteren von Unterbeschäftigung betroffen (Galtier/Minni 2015) (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Entwicklung der Beschäftigungsquote von jungen Menschen in Frankreich zwischen 2003 und 2014

Jahr	2003			2007			2014			
	Geschlecht	Männer	Frauen	Insgesamt	M	F	I	M	F	I
Gesamt- population		5564	55614	11179	5628	5682	11311	5483	5512	10994
davon Alter 15-19		1908	1857	3766	1939	1878	3817	1877	1809	3686
20-24		1826	1876	3702	1828	1879	3707	1763	1777	3540
25-29		1830	1881	3711	1861	1925	3786	1843	1926	3768
Beschäfti- gungsquote		58,6	49,8	54,2	58,9	50,5	54,7	57,7	50,0	53,8
davon Alter 15-19		18,5	10,6	14,6	20,6	12,4	16,6	16,8	11,6	14,3
20-24		92,5	80,6	86,5	93,2	81,0	87,0	91,9	80,4	86,0
25-29		92,5	80,6	86,5	93,2	81,0	87,0	91,9	80,4	86,0
15-64		75,6	64,0	69,7	74,7	64,9	69,7	75,5	67,5	71,4

Quelle: Insee, *Enquêtes Emploi* 2003, 2007, 2014; Berechnungen Dares.

Interpretation: 2014 sind 53,8% der Jugendlichen im Alter von 15 bis 29 Jahren beschäftigt.

Basis: Population der Haushalte in Frankreich (ohne Überseegebiete).

Die geringere Beschäftigungsquote der jungen Frauen ist zunächst dadurch zu erklären, dass sie länger zur Schule gehen und seltener eine Lehre machen, bei den 25- bis 29-Jährigen dann auch dadurch, dass sie kleine Kinder haben.

b) Arbeitslosigkeit als strukturelle Realität für junge Menschen

Seit den 1960er-Jahren „stehen wir vor einem Paradox: junge Leute gehen immer länger zur Schule, studieren immer länger, aber laufen immer häu-

figer Gefahr, auf Facharbeiterstellen oder in Büroberufen zu landen, das heißt, trotz immer höherer Qualifikationen in wenig qualifizierten Beschäftigungen" (Bantigny 2013, S. 20f.). Seit dieser Zeit gibt es das Phänomen der Deklassierung, verstanden als die Diskrepanz zwischen dem Ausbildungsniveau der Jugendlichen und der Realität der Beschäftigungen, die sie bekommen können. Gleichzeitig waren junge Menschen immer häufiger mit Arbeitslosigkeit konfrontiert, und seit Anfang der 1980er-Jahre ist die Jugendarbeitslosigkeit nie mehr unter die 15-Prozent-Marke gesunken. Die Schwierigkeiten der heute in Frankreich lebenden Jugendlichen sind mittlerweile struktureller Art, denn die 18- bis 30-Jährigen sind nicht die erste Krisengeneration:

„In mancherlei Hinsicht hatte auch die Generation vor ihnen schon die Schwierigkeiten, mit denen sie im Bereich Beschäftigung und Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu kämpfen haben, auch wenn sich diese Schwierigkeiten durch den Ausbruch der Finanzkrise 2008 natürlich noch verschärft haben, in Frankreich wie in Europa" (Peugny 2013, S. 27).

Der Bildungsabschluss bleibt für die jungen Franzosen das wichtigste Bollwerk gegen die Arbeitslosigkeit, auch wenn sich seine Effekte nicht unmittelbar beim Eintritt in die Arbeitswelt bemerkbar machen. Tatsächlich sind fast 12% der Hochschulabsolventen in den ersten vier Jahren nach dem Studienabschluss auf Arbeitssuche, und bei jungen Leuten ohne Abschluss oder nur mit einem Abschluss der Sekundarstufe I (*Brevet*) ist es über die Hälfte.

	2003	2005	2013	2014	2015
Abschluss Brevet oder ohne Abschluss	33,4	38,2	48,8	53,0	51,4
Abschluss Sekundarstufe II (u.a. BEP¹, CAP², Bac, und Äquivalente)	14,7	17,8	24,9	24,1	24,2
Hochschulabschluss	10,0	9,5	10,8	11,6	11,6

¹BEP: *Brevet d'études professionnelles*.

²CAP: *Certificat d'aptitude professionnelle*.

Anm.: Retrospektive Daten für den Zeitraum 2003–2012 nach Veränderung des Fragebogens der *Enquête Emploi* 2013. Diese retrospektiven Daten erlauben keine Korrektur von eventuellen Brüchen im Zusammenhang mit der Veränderung der Fragen zur Ausbildung.

Basis: Frankreich (ohne Überseegebiete), Population: Haushalte, Personen im Alter von 15 Jahren oder darüber.

Quelle: Insee, *Enquêtes Emploi*.

Unbestreitbar sind es die jungen Leute mit niedrigen (oder gar keinen) Abschlüssen oder Qualifikationen, für die die Situation am längsten schwierig bleibt.

Abschluss	2003	2005	2011	2012	2013	2014	2015
Abschluss Collège, CEP¹ oder ohne Abschluss	11,3	12,3	14,4	15,2	16,1	16,2	16,8
Bac, CAP, BEP	7,4	7,7	8,5	9,4	10,1	10,3	10,5
Bac + 2²	5,3	5,7	4,9	5,5	5,7	6	6,3
Abschluss über Bac + 2	6,4	6,1	5,4	5,4	6,2	6,5	6,2
Insgesamt	8,1	8,5	8,8	9,4	9,9	9,9	10,0

¹CEP: *Certificat d'études professionnelles*, Fachhochschulreife.

²BAC + 2: Abschluss nach zweijährigem Kurzstudium an einer Fachhochschule.

Interpretation: 2015 sind im Durchschnitt 10,5% der Personen im erwerbsfähigen Alter mit *baccalauréat*, CAP oder BEP arbeitslos.

Basis: Frankreich (ohne Überseegebiete), Population: Haushalte, Personen im Alter von 15 Jahren oder darüber.

Quelle: Insee, *Enquêtes Emploi*.

c) Junge Leute aus Immigrantenfamilien: immer wieder länger arbeitslos

Seit fast 30 Jahren haben junge Menschen, und vor allem diejenigen mit den niedrigsten Bildungsabschlüssen, stark unter Arbeitslosigkeit zu leiden. Vor allem für Kinder aus Einwandererfamilien scheinen die Hürden beim Eintritt in den Arbeitsmarkt schwer überwindbar zu sein. An dieser Stelle wird ganz deutlich, dass sich die soziale und kulturelle Herkunft

auch bei der beruflichen Eingliederung und bei Diskriminierungen bei der Einstellung auswirkt (Beauchemin u.a. 2016; Silberman/Fournier 2006; Eckert/Primon 2001). Für diese Jugendlichen ist der Eintritt in den Arbeitsmarkt daher sehr instabil. Dabei bestehen erhebliche Ungleichheiten zwischen ihnen: Die Arbeitslosenquote nach drei Jahren Arbeitsleben (Céreq-Erhebung *Génération*) zeigt, dass sich junge Leute mit südeuropäischer Herkunft kaum von jungen Leuten mit französischer Herkunft unterscheiden, während über 20% der Jugendlichen aus dem Maghreb und dem subsaharischen Afrika zu Beginn ihres Arbeitslebens immer wieder mit längeren Perioden der Arbeitslosigkeit konfrontiert sind (gegenüber 7% der Jugendlichen französischer Herkunft).

Außerdem ist die ethnische Herkunft für Arbeitgeber offensichtlich ein starker negativer Indikator, was für die betroffenen Jugendlichen zu komplexeren Verläufen auf dem Arbeitsmarkt führt. So ist bei gleichem Bildungsabschluss und vergleichbarem Bildungsverlauf ihr Risiko, arbeitslos zu werden, zwei Mal größer als das der Jugendlichen französischer Herkunft. Unabhängig von Beschäftigungssituation oder Bildungsabschluss geben darüber hinaus viele Jugendliche aus dem Maghreb, dem subsaharischen Afrika oder aus Südostasien an, schon mindestens einmal Opfer von Diskriminierungen bei der Einstellung gewesen zu sein. Dies gilt für über 40% der Jungen maghrebischer Herkunft, die ihren Namen als Diskriminierungsgrund angeben. Dies gilt auch für 40% der Jungen aus dem subsaharischen Afrika, die sich wegen ihrer Hautfarbe diskriminiert fühlen. Wie immer man dieses Gefühl der Diskriminierung interpretiert, es ist da, spielt eine Rolle im Verhältnis zwischen Arbeitgeber und Stellenbewerber und kann die Negativspirale, in der sich manche Jugendlichen aus Immigrantenfamilien befinden, weiter verschärfen. Unter diesen Bedingungen ist vom jüngsten – und im Übrigen begrenzten – Rückgang der Arbeitslosigkeit keine Lösung für die Schwierigkeiten zu erwarten, auf die diese jungen Menschen stoßen.

4. Folgen für das Streben nach Selbstständigkeit und Unabhängigkeit

Angesichts der Bedeutung, die in Frankreich dem Bildungsabschluss im Prozess des Eintritts in das Erwachsenenalter und in die Arbeitswelt zukommt, dürfte der zeitliche Abstand zum Ende der Ausbildung eine bessere zeitliche Maßeinheit für das Eintreten bestimmter Ereignisse sein, als

das tatsächliche Lebensalter. So zeigen demografische Analysen, dass die Geburt des ersten Kindes etwa vier Jahre nach Abschluss der Ausbildung erfolgt und dass sich dieser Abstand im Laufe der Zeit nur geringfügig verschoben hat, „was beweist, dass der Abstand zum Ende der Ausbildung ein guter Indikator für das soziale oder, wenn man so will, das sozial und ökonomisch relevante Alter ist“ (Ní Bhrolcháin/Beaujouan 2012). Schule und berufliche Erstausbildung verzögern den Übergang ins Erwachsenenleben und bereiten ihn zugleich vor. So gesehen sind die jungen Erwachsenen zwischen 20 und 30 Jahren heute sozial „jünger“ als die 20- bis 30-Jährigen vor fünfzehn Jahren (ebd.).

Zugleich wirkt sich die Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeiten auch auf das Alter des Eintritts in das Elterndasein aus, mit all den Problemen, die damit für die Vereinbarkeit von Studenten- und Familienleben verbunden sind. Bei Frauen mit guten Berufsaussichten führt sie außerdem dazu, dass sich das Alter, in dem sie ihr erstes Kind bekommen, nach hinten verschiebt.

a) Der Auszug aus dem Elternhaus

Weniger als die Hälfte der in Frankreich lebenden jungen Leute hat eine eigene Wohnung, ebenso wie die Jugendlichen in den 27 EU-Ländern. Genauer gesagt, in Frankreich lebt 2014 etwas mehr als die Hälfte der 18- bis 24-Jährigen ständig bei ihren Eltern (57%), einer der niedrigsten Anteile in Europa. Aus einer Erhebung zu den Ressourcen von jungen Menschen (ENRJ 2014) geht im Übrigen hervor, dass ein Viertel von ihnen in einer eigenen Wohnung und einer von fünf Jugendlichen zugleich bei den Eltern und in einer anderen Wohnung lebt (Castell u.a. 2016). Was das Zusammenleben in einer Partnerschaft betrifft, so ist festzustellen, dass mit 18 Jahren sieben von zehn in einer Partnerschaft lebenden Personen nicht zusammenwohnen. Mit 20 Jahren sind es nur noch vier von zehn, und mit 25 Jahren fünfzehn von hundert. Über die Hälfte der in einer Partnerschaft lebenden, aber nicht zusammenwohnenden Personen sind somit unter 30 Jahre alt. Diese in einer Partnerschaft lebenden, aber nicht zusammenwohnenden unter 30-Jährigen sind im Durchschnitt erst seit weniger als zwei Jahren zusammen (gegenüber mehr als vier Jahren bei Paaren, die auch zusammenwohnen). Das Nicht-Zusammenwohnen kann also eine Übergangsphase für Paare sein, die sich noch nicht zum Zusammenleben entschlossen haben. Sie kann auch die Entscheidung eines jungen Erwachsenen sein, der sich gegenüber seinem Partner seine

Unabhängigkeit bewahren will. Und schließlich kann die Entscheidung notgedrungen sein, vor allem wenn die jungen Leute über keine eigene Wohnung (ein Drittel von ihnen lebt bei den Eltern) oder keine ausreichenden Ressourcen verfügen. Ein Drittel der nicht zusammenwohnenden jungen Erwachsenen sind denn auch Studenten, gegenüber 6% ihrer zusammenwohnenden Altersgenossen (Buisson/Lapinte 2013).

Zudem ist festzustellen, dass die Jugendlichen, die keine Beschäftigung haben (Arbeitslosigkeit, Nichterwerbstätigkeit, Studium), seltener mit einem Partner zusammenleben und seltener eine stabile Partnerschaft haben als gleichaltrige Jugendliche, die erwerbstätig sind. Für junge Frauen ist der soziale Druck, Berufstätigkeit und Partnerschaft miteinander zu verbinden, weniger stark als für junge Männer. Auch das Studium als Warte- und Vorbereitungszeit in der beruflichen Laufbahn der jungen Menschen bringt Einschränkungen für das Eingehen einer Partnerschaft mit sich. So ist bei gleichem Alter bei Studentinnen (mehr noch als bei Studenten) die Wahrscheinlichkeit, dass sie verheiratet sind, um ein Vierfaches geringer als bei berufstätigen jungen Frauen.

In diesem Kontext ist die Situation der Jugendlichen, was eine eigene Wohnung angeht, nicht für alle gleich: Wer arbeitslos oder in einem prekären Beschäftigungsverhältnis ist, hat hier immer mehr Schwierigkeiten als die anderen (die in einer Beschäftigung, einem Studium oder einer Ausbildung sind). Abgesehen von den Vorbehalten der privaten Vermieter gegenüber einer Klientel, die weniger solvent ist und von vornherein als überdurchschnittlich mobil gilt, wird auch der Zugang zu Sozialwohnungen für junge Menschen immer schwieriger, und dies in einem Kontext, in dem die staatlichen Mietbeihilfen generell gekürzt werden und ohnehin kaum auf eine jugendliche Klientel zugeschnitten sind, sodass Mieterhöhungen nicht aufgefangen werden können (Coppoleta/Favre 2014).

In Frankreich ist der Auszug aus dem Elternhaus nach wie vor das, was sich junge Menschen wünschen, trotz der finanziellen Schwierigkeiten, die dann auf sie zukommen. Tatsächlich verstellen die Daten zum Lebensstandard den Blick auf eine wichtige und selten berücksichtigte Ungleichheit, die oft altersabhängig ist: die Kosten für die Unterkunft. Bei Personen unter 25 Jahren ist heute in Anbetracht ihrer geringen Einkünfte und der Tatsache, dass sie häufiger in privat vermieteten Wohnungen wohnen, die Mietbelastung besonders hoch.³ Auch innerhalb der Altersklassen gibt es

³ Dieser Indikator misst das Gewicht der Ausgaben für Wohnen im Budget eines Haushalts. Man spricht von einer *Netto*-Mietbelastung, wenn die staatlichen Mietbeihilfen von diesen Ausgaben abgezogen wurden; andernfalls ist es eine *Brutto*-Mietbelastung.

riesige Unterschiede zwischen jungen Menschen, deren Miete von den Eltern bezahlt wird, und denen, die sie selber aufbringen müssen, zwischen dem Rentner, der seine Wohnung abbezahlt hat, und dem Rentner, der die monatlichen Raten aus seiner Rente bestreiten muss.

Fazit

Junge Franzosen zwischen 18 und 30 Jahren erleben also heute eine Übergangszeit, deren Dauer viele Gründe haben kann: Das Arbeitseinkommen reicht nicht, um ihre Unabhängigkeit zu finanzieren, die staatlichen Beihilfen sind eher gering, Bankkredite und Wohnungen sind ohne elterliche Bürgschaft schwer zu bekommen, usw. So kommt es, dass 70% der jungen Menschen regelmäßig von ihren Eltern finanziell unterstützt werden (in Form von regelmäßigen Überweisungen oder als Beteiligung an ihren Ausgaben), dass sie nach Abschluss der Ausbildung seltener staatliche Unterstützung bekommen und dass deren Höhe, wenn sie sie doch bekommen, geringer ist als bei den sich noch in der Ausbildung befindlichen jungen Menschen (Castell u.a. 2016).

Die persönliche Gestaltung der freien Zeit und der Freundschaftsbeziehungen einerseits, der längere Schulbesuch andererseits, der dazu beigetragen hat, den Eintritt in den Arbeitsmarkt (und somit den Beginn der Unabhängigkeit) hinauszuzögern, erklären das Auseinanderklaffen von Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Anders gesagt, Unabhängigkeit lässt sich anhand von objektiven Kriterien definieren: Sie ist der Zustand, in dem sich das Individuum befindet, wenn es über genügend Ressourcen verfügt, um sein Leben ohne finanzielle und materielle Unterstützung der Familie zu führen. Dennoch ist „abhängig sein“ nicht unbedingt gleichbedeutend mit nicht selbstständig, nicht erwachsen sein. Die Unabhängigkeit von den Eltern wird von der Gesellschaft einschließlich der Eltern selbst sehr hoch bewertet; die Abhängigkeit vom Staat in Gestalt von Beihilfen, Stipendien usw. erscheint demgegenüber weniger problematisch (jedenfalls soweit es sich um anonyme Institutionen handelt), ausgenommen bei denjenigen, die eine Senkung der staatlichen Beihilfen befürworten, weil sie meinen, diese wären nur ein Anreiz zum Abgleiten in die Sozialleistungsabhängigkeit.

In diesem Kontext müssen die jungen Menschen daher einer Reihe von paradoxen Anforderungen genügen: Man erwartet von ihnen, sich als Bürger am Leben der Gesellschaft zu beteiligen (Wahlbeteiligung, Engagement in Vereinen usw.), betrachtet sie immer früher als strafmündig und hält

sie zugleich in einer Situation der Abhängigkeit von der Familie fest (die finanzielle Unabhängigkeit kommt spät, und ein Großteil der finanziellen Leistungen, die zum Unterhalt des Jugendlichen beitragen sollen, werden direkt an die Eltern ausgezahlt). Dies sind politische Entscheidungen, die dazu beitragen, junge Menschen in einer Situation der Abhängigkeit festzuhalten, in einer Situation, die besonders dann problematisch ist, wenn zum Beispiel der Kontakte mit der Familie abgebrochen wird.

Bibliographie

- Amsellem-Mainguy, Y. & Timoteo, J. (2012). *Atlas des jeunes en France*, Paris: Autrement.
- Amsellem-Mainguy, Y. & Coquard, B. (2015). Fiche statistique sur les jeunes vivant en milieu rural. In: Labadie, F. (dir.) *Parcours de jeunes et territoires. Rapport de l'Observatoire de la jeunesse 2014, La Documentation française*.
- Bantigny, L. (2013). Les chiffres clés des âges de la jeunesse. Jeunes d'hier, jeunes d'aujourd'hui. *Alternatives économiques HS*, n°60, L'état de la jeunesse en France.
- Beauchemin, C.; Hamel, C. & Simon, P. (dir.) (2016). *Trajectoires et origines : enquête sur la diversité des populations en France*, INED, coll. Grandes enquêtes.
- Beck, S. & Vidalenc, J. (2016). Une photographie du marché du travail en 2015. Le chômage se stabilise, mais les chômeurs de longue durée restent nombreux. *Insée première*, n°1602, juin.
- Bourdieu, P. ([1978] 1993). „Jugend“ ist nur ein Wort. In: Bourdieu, P. *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 136.
- Buisson, G. & Lapinte, A. (2013). Le couple dans tous ses états. Non-cohabitation, conjoints de même sexe, Pacs... *Insée première*, n°1435, février.
- Castell, L.; Portela, M. & Rivalin, R. (2016). Les principales ressources des 18–24 ans. Premiers résultats de l'enquête nationale sur les ressources des jeunes. *Insée Première*, n° 1603, juin.
- Coppoleta, R. & Favre, F. (2014). Trente ans d'évolution des dépenses de logement des locataires du parc social et du parc privé. *Dossiers solidarité et santé*, n°55, juillet.
- Coquard, B. (2015). *Que sait-on des jeunes ruraux*. Revue de littérature, INJEP [Online].

- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Armand Colin (4ème édition).
- Eckert, H. & Primon, J. L. (2011). L'expérience de la discrimination : les jeunes et l'accès à l'emploi. Dossier thématique. *Agora débats/jeunes*, n°57.
- Galtier, B. & Minni, C. (2015). Emploi et chômage des 15–29 ans en 2014. Stabilisation des taux d'activité, d'emploi et de chômage. *Dares analyses*, décembre, n°88.
- Mazuy, M.; Barbieri, M.; Breton, D. & d'Albis, H. (2015). L'évolution démographique récente de la France et ses tendances depuis 70 ans. *Population*, n°3, Vol. 70, p. 417-486.
- Ní Bhrolcháin, M. & Beaujouan, E. (2012). En France comme en Grande Bretagne, l'allongement des études retarde les maternités. *Populations et sociétés*, n°495.
- Peugny, C. (2013). Quelle confiance dans l'avenir ?. *Alternatives économiques HS*, n°60, L'état de la jeunesse en France.
- Silberman, R. & Fournier, I. (2006). Jeunes issus de l'immigration. Une pénalité à l'embauche qui perdure. *Bref*, Cereq, n°226, janvier.
- Sulzer, E. (2010). Les jeunes et l'emploi. Enseignements de l'analyse des premières années de vie active. *Agora débats/jeunesses*, n° 56.3, p. 103-118.

Nora Gaupp & Anne Berngruber

2 Erwachsene werden: Bedingungen des Aufwachsens Jugendlicher in Deutschland

Die Lebenssituationen Jugendlicher in Deutschland sind trotz der wirtschaftlich positiven Lage sehr verschieden und müssen entsprechend differenziert betrachtet werden. Soziale Ungleichheiten beeinflussen die Chancen und Risiken beim Aufwachsen von Jugendlichen. Dieser Beitrag gibt einen exemplarischen Überblick über relevante gesellschaftliche Rahmenbedingungen, in denen junge Menschen zurechtkommen müssen. Neben demografischen Entwicklungen, Reformen im Bildungssystem und der Arbeitsmarktsituation werden differenzierte Ergebnisse zu den Wegen von der Schule in den Beruf sowie zum Auszug aus dem Elternhaus diskutiert.

Einleitung

Der Beitrag gibt einen Überblick über relevante Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen in Deutschland. Er muss dabei notgedrungen ausschnitthaft und exemplarisch bleiben. Nach einigen knappen Überlegungen zur Definition von „Jugend“ richtet der Beitrag seine Aufmerksamkeit auf mögliche Verdichtungs- und Entstrukturierungsprozesse als Fragen des Timings im Aufwachsen von Jugendlichen. Daran anschließend werden demografische Entwicklungen sowie Reformen im Bildungswesen als für das Jugendalter bedeutsame gesellschaftliche Bedingungen diskutiert. Es schließen sich Befunde zu Wegen junger Menschen von der Schule in den Beruf und ihrer Arbeitsmarktsituation an. Zuletzt wird der Auszug aus dem Elternhaus als wichtiger Schritt ins Erwachsenenleben thematisiert.

Wer ist „Jugend“?

Wenn von „Jugend“ oder „Jugendlichen“ die Rede ist, stellt sich zunächst einmal die Frage, wann das Jugendalter anfängt und wann es aufhört. Eine eindeutige Abgrenzung zum Kindes- und Erwachsenenalter erweist sich dabei als schwieriges Unterfangen, da in der Jugendforschung keine einheitlich verwendete und allgemeingültige Zuschneidung dieser Lebensphase existiert. In jedem Fall wird „Jugend“ heutzutage als eigene Lebensphase verstanden und nicht allein als ein Übergang vom Kindesalter ins Erwachsenenleben.

Je nach Forschungsperspektive werden unterschiedliche Merkmale zur Charakterisierung von „Jugend“ verwendet. Als Markierung des Übergangs von der Kindheit zur Jugend gilt aus entwicklungspsychologischer Sicht die Pubertät und die damit zusammenhängenden körperlichen Veränderungen und Persönlichkeitsentwicklungen (Hurrelmann 2007, 26). Nach Havighurst (1974) definieren bestimmte Entwicklungsaufgaben das Wesen des Jugendalters (z.B. Ausbau von Gleichaltrigenbeziehungen, zunehmende emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen, Aneignung einer weiblichen oder männlichen Geschlechtsrolle, Stärkung des sozial verantwortlichen Handelns, Entwicklung eines ethischen Bewusstseins als Grundlage für das eigene Handeln). Aus einer lebenslaufsoziologischen Perspektive markieren bestimmte Statusübergänge den Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter. Dazu zählen Schritte hin zur Familiengründung (z.B. Zusammenziehen mit einem Partner/einer Partnerin, Heirat, Geburt von Kindern), zur finanziellen Selbständigkeit (z.B. Ausbildungsbeginn, Erwerbstätigkeit) und zum selbständigen Wohnen (vgl. Konietzka 2010).

Eine ausschließliche Definition von Jugend auf Basis des Lebensalters erscheint in der Zusammenschau als nicht sinnvoll – auch wenn dies in der Praxis häufig so geschieht¹. Als ungefähre Rahmung lässt sich das Jugendalter zwischen dem Eintritt in die Sekundarstufe und dem Verlassen der allgemeinbildenden Schulen verorten.

¹ Die Shell-Jugendstudie (2015) zieht für ihre Untersuchung von Jugendlichen die Altersgruppe der 12- bis 25-Jährigen heran. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) wiederum bezeichnet Personen zwischen 14 und 18 Jahren als Jugendliche.

De-Standardisierung oder Verdichtung der Jugendphase?

Die zeitlichen Rahmenbedingungen sind ein wesentlicher Aspekt für das Aufwachsen von Jugendlichen. In der Jugendsoziologie wird vielfach die Meinung vertreten, dass junge Menschen heutzutage später erwachsen werden und sich das Jugendalter damit im Lebenslauf zeitlich ausdehnt, d.h. de-standardisierter wird. Es besteht die Annahme, dass Statusübergänge, die den Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen charakterisieren, später im Leben erfolgen, weniger linear verlaufen, sich voneinander entkoppeln und reversibler werden.

Diesem Diskurs steht die Annahme einer „Verdichtung der Jugendphase“ (Lüders 2007) gegenüber: Übergänge würden heutzutage zunehmend stringenter und zeitlich enger verlaufen und damit eher zu einer Beschleunigung der Jugendphase führen. Hintergrund dazu sind Überlegungen zu den bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre, die auf eine Verkürzung der Schul- und Ausbildungszeit abzielen (z.B. früheres Einschulungsalter, Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre, die Aussetzung des Wehr- und Zivildienstes, die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen), so dass junge Menschen dem Arbeitsmarkt früher zur Verfügung stehen können. Diese institutionellen Möglichkeiten kürzerer Schul- und Studienzeiten erleben viele junge Erwachsene als Aufforderung zu glatten, stromlinienförmigen, schnellen und zielstrebigem Bildungswegen. Sie empfinden subjektiv einen Druck zu pragmatischen, (bildungs-)ökonomischen Entscheidungen. Eventuelle Pausen- oder Moratoriums-Zeiten müssen individuell verantwortet werden.

Zwar hat die verkürzte Schulzeit zu einem früheren Schulabschluss von Gymnasiasten und Gymnasiastinnen geführt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 94), ein schnellerer Übergang in Ausbildung oder Studium konnte bisher jedoch nicht nachgewiesen werden (Böwing-Schmalenbrock; Lex 2015).

Insgesamt gesehen erstreckt sich heutzutage der Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter, wenn man alle klassischen Marker in Summe betrachtet, vom zweiten bis zum dritten oder sogar vierten Lebensjahrzehnt hinein. Nichtsdestotrotz gibt es Hinweise darauf, dass der Übergang ins Erwachsenenalter weniger de-standardisiert ist als vermutet (z.B. Brückner; Mayer 2005).

Demografische Entwicklungen

Wird das Stichwort „Demografie“ im Kontext von Jugend gebraucht, wird häufig unmittelbar das Bild einer alternden Gesellschaft mit schwindenden Anteilen Jüngerer aufgerufen.

Im längeren Zeitvergleich sind die Anteile jüngerer Menschen an der Gesamtbevölkerung tatsächlich merklich gesunken. Wenn man sich die Entwicklung seit 1950 ansieht, bestätigen die Daten des Statistischen Bundesamtes, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen unter 20 Jahren an der Bevölkerung von 30,4% im Jahr 1950 auf 18,2% im Jahr 2014 gesunken und im gleichen Zeitraum der Anteil älterer Menschen über 60 Jahre von 14,6% auf 27,4% gestiegen ist, während der Anteil der mittleren Altersgruppen zwischen 20 und 60 Jahren im Wesentlichen unverändert geblieben ist. Für die jüngere Vergangenheit seit der Jahrtausendwende ergibt sich jedoch ein differenzierteres Bild. So ist der Anteil der jungen Generation „nur“ von 21,1% im Jahr 2000 auf 18,2% im Jahr 2014 gesunken, seit 2010 scheint er sich zu stabilisieren (Statistisches Bundesamt 2016a).

Ähnliches zeigt sich auch bei der Betrachtung des Jugendquotienten, der als die Anzahl der unter 20-Jährigen je 100 Personen von 20 bis unter 65 Jahren definiert ist. Lag dieser 1960 noch bei 46,9%, so lag er 2014 bei 29,9%. Wiederum sind die Veränderungen seit 2010 (30,3%) nur marginal (Statistisches Bundesamt 2016a).

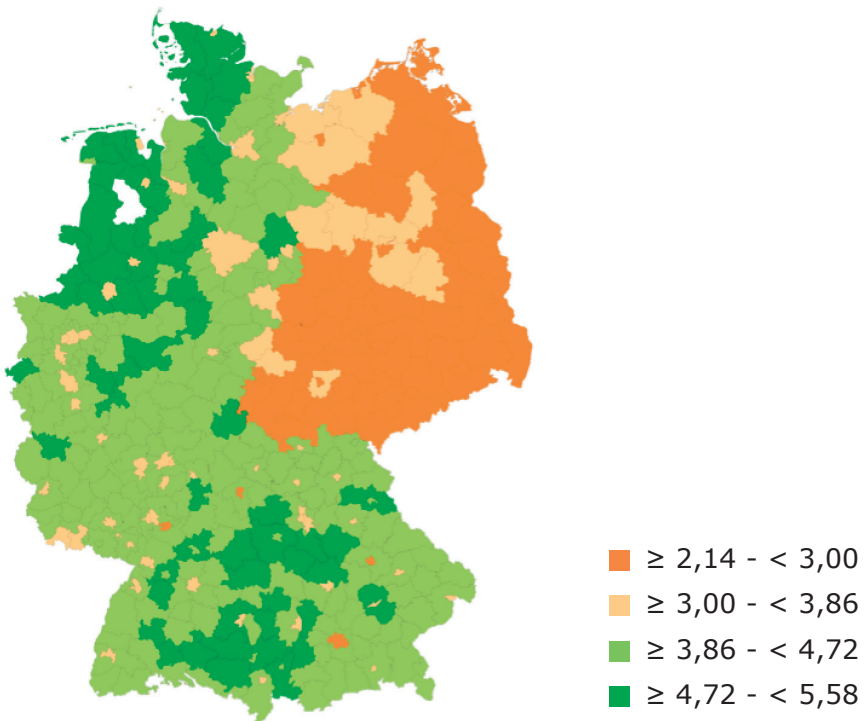
Für die künftige Entwicklung ist entgegen der Annahme einer in Zukunft dramatischen Abnahme des Anteils junger Menschen an der Gesamtbevölkerung anhand der Daten der jährlich erscheinenden Bevölkerungsforschreibung des Statistischen Bundesamtes ein anderes prognostisches Bild zu zeichnen: Es sind keine weiteren gravierenden Verschiebungen zu erwarten. Die Anteile Jugendlicher zwischen 14 und 17 Jahren und junger Erwachsener zwischen 18 und 25 Jahren werden entsprechend der Bevölkerungsvorausberechnungen des Statistischen Bundesamtes bis in die 2050er Jahre voraussichtlich relativ stabil bleiben (DJI-Regionaldatenbank auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamtes zur Bevölkerungsforschreibung 2016).

Innerhalb dieser Datenlage sind für die Bundesrepublik Deutschland regionale Unterschiede ausgeprägt und charakteristisch. Eine erste Differenzierung bezieht sich auf die westdeutschen und die ostdeutschen Bundesländer. Der Anteil Jugendlicher im Alter von 12 bis 17 Jahren an der Bevölkerung für das Jahr 2012 ist regional im Sinne eines deutlichen West-Ost-Gefälles zu Ungunsten des Ostens unterschiedlich verteilt, be-

dingt v. a. durch einen deutlichen Rückgang des Anteils Jugendlicher nach der Wiedervereinigung 1990 in den neuen Bundesländern u.a. durch bin-nendeutsche Wanderungsbewegungen von Ost nach West (Statistisches Bundesamt 2016a).

Die zweite Differenzierung betrifft die Unterscheidung zwischen ländlichen und städtischen Räumen. Abwanderung und Alterung betreffen nicht mehr nur ländlich geprägte Regionen Ostdeutschlands, sondern inzwischen auch westdeutsche ländliche Regionen. Abbildung 1 zur regionalen Verteilung Jugendlicher in Deutschland lässt beide Beobachtungen gut erkennen.

Abbildung 1: Anteil Jugendlicher zwischen 14 bis 17 Jahren an der Gesamtbevölkerung Ende 2012 (in %)



Quelle: DJI-Regionaldatenbank auf der Basis der Daten der Statistischen Landesämter.

Eine dritte Differenzierung demografischer Entwicklungen ist schließlich für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu treffen. In der Gruppe der Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren liegt der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund im Jahr 2014 deutlich über dem Bevölkerungsdurchschnitt (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, 39). Während bezogen auf die Gesamtbevölkerung der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund 20% beträgt, liegt er bei der Gruppe der 15- bis 20-Jährigen bei 28%. Das Aufwachsen von Jugendlichen in Deutschland ist dabei heute vor allem in den Städten eine multikulturelle Erfahrung.

Im gesellschaftlichen Diskurs zur demografischen Entwicklung dominiert demnach eine Sicht auf Jugendliche als knappe Ressource, die damit bildungs- und arbeitsmarktpolitisch an Bedeutung gewinnen. Diskussionen um den Nachwuchs- und Fachkräftemangel auf dem Arbeitsmarkt sind dafür ebenso Belege wie die vielfältigen Qualifizierungs- und Bildungsprogramme unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteure (Lüders; Gaupp 2016).

Bildungsreformen

Reformen im Bildungswesen in den letzten 10 bis 15 Jahren haben das Aufwachsen von Jugendlichen ebenfalls mit veränderten Rahmenbedingungen versehen. Wesentlich ist dabei der Ausbau schulischer Ganztagsangebote. In der Folge dehnt sich für die Jugendlichen die pädagogisch betreute Zeit aus; die selbst verfügbare, frei planbare Zeit wird in der Tendenz weniger. Der Lernort Schule nimmt damit erheblich an Bedeutung zu: Der Lernort Schule wird zum Lebensort Schule (BMFSFJ 2013).

Daneben wird in Deutschland intensiv über die Frage der Selektivität des Schul- und Bildungssystems debattiert. Nach wie vor werden im Anschluss an die Grundschule (Primarstufe) frühe selektierende Bildungsentscheidungen getroffen, die zu einer Zuweisung zu den stark differenzierten Schulformen der Sekundarstufe führen. Angesichts dieser frühen und oft dauerhaften Selektionen im Schulsystem finden sich seit einiger Zeit deutliche Bestrebungen hin zu einer besseren Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen. Ziele dabei sind leichtere Wechsel zwischen Schulformen (vor allem im Sinne einer Aufstiegsmobilität) und bessere Möglichkeiten des Nachholens von Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen. Ein Weg dies zu erreichen sind vermehrt integrierte Schulformen in der Sekundarstufe, in der Jugendliche unterschiedlicher Bildungswege

möglichst lange gemeinsam lernen und in denen verschiedene Bildungsabschlüsse erreicht werden können (Hurrelmann 2013). Ein zweiter Weg besteht in der besseren Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen, etwa indem Lehrpläne aufeinander abgestimmt und Bildungszertifikate leichter anerkannt werden (Frommberger 2009).

Unter dem Stichwort „Inklusion“ schließlich wird das Ziel einer inklusiven Beschulung behinderter Jugendlicher in Regelschulen verfolgt. Während Schülerinnen und Schüler mit einer körperlichen, geistigen oder seelischen Beeinträchtigung traditionell in eigenen Förderschulen unterrichtet werden, soll ihnen über gemeinsames Lernen mit Schülerinnen und Schülern ohne Beeinträchtigung eine stärkere Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie eine verbesserte Förderung zuteilwerden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014).

Eine weitere wesentliche Entwicklung im Bildungswesen betrifft die Umstellung auf die Bachelor- und Masterstudiengänge im Kontext der europäischen Bologna-Strategie. Inwieweit die mit der Bologna-Reform verfolgten Ziele erreicht wurden, wird intensiv diskutiert. Kritikpunkte und offene Fragen beziehen sich beispielsweise auf die Verschulung des Studiums und eine übermäßige Verdichtung des Stoffes oder die Chancen von Bachelor-Absolventen und Absolventinnen auf dem Arbeitsmarkt.

Wege von der Schule in den Beruf

Der Weg von der Schule in die Arbeitswelt führt in Deutschland traditionellerweise über zwei Wege. Allen Schulabsolventinnen und Schulabsolventen mit mindestens einem Hauptschulabschluss steht der Weg einer Berufsausbildung offen. Diese wird in zwei Formen angeboten: als vollzeitschulische Berufsausbildung (an beruflichen Schulen, Fachschulen oder Fachakademien) oder als duale Ausbildung, bei der neben dem Berufsschulunterricht für die theoretischen Ausbildungsinhalte der praktische Teil der Ausbildung in einem Ausbildungsbetrieb erfolgt. Nur Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung (Abitur oder Fachabitur) steht der Weg in ein Studium offen. Zu diesen beiden grundlegenden Optionen gesellen sich vielfältige weitere Möglichkeiten, sei es über duale Studiengänge, staatlich unterstützte Ausbildungsplätze für Jugendliche, die auf dem regulären Ausbildungsmarkt keine Ausbildung gefunden haben, teilqualifizierende Bildungsangebote im sogenannten „Übergangsbereich“ oder theorieredu-

zierte und zeitlich kürzere Ausbildungen für Jugendliche aus Förderschulen (Reißig; Gaupp im Erscheinen; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

Vor allem für die Gruppe von Jugendlichen mit niedrigen schulischen Abschlüssen zeigt sich eine große Vielfalt individueller Abfolgen von Bildungsschritten (Gaupp 2013), so dass für diese geringer qualifizierten Jugendlichen der Weg von der Schule in das Arbeitsleben nicht länger dem normalbiografischen Muster Schule – Ausbildung/Studium – Arbeit folgt, sondern vielmehr durch eine Vielzahl an Bildungsentscheidungen individuell hergestellt werden muss (Stauber et al. 2007). In diesem Sinne ist für das Feld Übergang Schule/Beruf zumindest für bestimmte Gruppen die oben diskutierte De-Standardisierung Realität.

Trotz einer insgesamt günstigen Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage in Deutschland finden Jugendliche mit niedrigeren Abschlüssen weniger leicht Zugang zu einer Berufsausbildung als Jugendliche mit höheren Schulabschlüssen, auch ihre Wege in den Beruf verlaufen häufig verzögert und bergen hohe Drop-out-Risiken (Gaupp 2013). Höhere Bildungsabschlüsse ermöglichen gute Chancen auf schnelle und glatte Wege in den Beruf. Für den Übergang Schule/Beruf ist damit insgesamt eine deutliche Abhängigkeit von der besuchten Schulform festzustellen. Das Gefühl einer begehrten Generation ist damit nur bei einem Teil der jungen Menschen angekommen – anders als es etwa die Debatte um Jugendliche im Verhältnis zu einer älter werdenden Gesellschaft nahelegen würde.

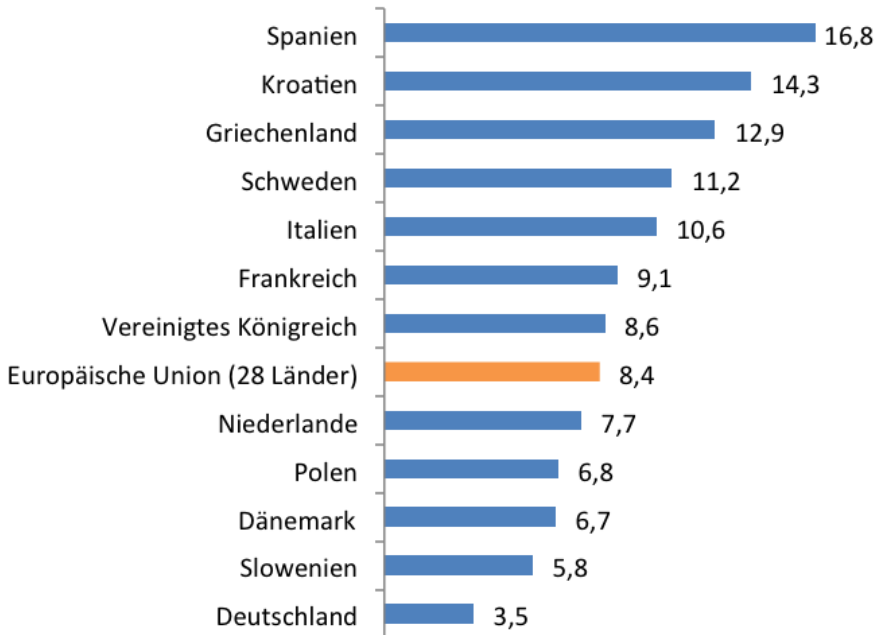
Die Arbeitsmarktsituation von Jugendlichen in Deutschland

Für das Jahr 2015 weist Eurostat (2016a, vgl. auch Abbildung 2), das statistische Amt der Europäischen Union, für Deutschland einen Jugenderwerbslosenanteil von 3,5% aus². Der EU-28-Durchschnitt des Jugenderwerbslosenanteils liegt im Vergleich dazu bei 8,4%. Im Gegensatz zu einigen Ländern der Europäischen Union, die von der Wirtschaftskrise besonders stark betroffen sind (z.B. Griechenland und Spanien), bewegt sich die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland damit seit einigen Jahren auf

² Der Jugenderwerbslosenanteil berücksichtigt den Anteil der erwerbslosen Jugendlichen im Alter von 15 bis 24 Jahren an allen Jugendlichen derselben Altersgruppe, definiert nach dem Erwerbsstatuskonzept der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO).

einem besonders niedrigen Stand. Seit 2005 ist die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland um mehr als die Hälfte gesunken (Eurostat 2016a).

Abbildung 2: Erwerbslosenanteil Jugendlicher im Alter von 15 bis 24 Jahren, ausgewählte EU-Länder für das Jahr 2015 (in %)



Quelle: Eurostat (2016a), eigene Darstellung.

Als Gründe für die vergleichsweise niedrige Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland sind die demografischen Entwicklungen und das duale Ausbildungssystem, d.h. die Kombination aus schulischer und beruflicher Ausbildung, zu nennen (Bundesagentur für Arbeit 2016, 28; Brenke 2013, 5). Berücksichtigt man die berufliche Vorbildung zeigen sich allerdings gravierende Unterschiede: Die überwiegende Mehrheit der arbeitslosen Jugendlichen kann keine abgeschlossene Berufsausbildung aufweisen (Bundesagentur für Arbeit 2016, 33).

Daneben lassen sich auch regionale Unterschiede festhalten: Einerseits findet sich die niedrigste Jugendarbeitslosigkeit in Bayern und Baden-Württemberg, andererseits weisen ostdeutsche Bundesländer, westdeutsche Industriegebiete wie das Ruhrgebiet oder Bremerhaven sowie Berlin die höchsten Quoten auf (Brenke 2013, 6-7).

Auch sind Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren in Deutschland (2015: 52,4%) überdurchschnittlich häufig (EU-28-Durchschnitt für 2015: 40,3%) befristet angestellt (Eurostat 2016c). Dieser hohe Anteil kommt im Wesentlichen dadurch zustande, dass sich die Mehrheit der befristeten Arbeitnehmer in dieser Altersgruppe noch in Ausbildung oder beruflicher Fortbildung befindet (Statistisches Bundesamt 2016b, 22). Gleichzeitig zeigt sich (Eurostat 2016c), dass der Anteil befristet Beschäftigter mit zunehmendem Alter deutlich abnimmt (2015: 25- bis 54-Jährige: 8,6%; 55- bis 64-Jährige: 3,0%). Berufseinsteiger haben also besonders häufig befristete Arbeitsverträge und sind so von der mit der Befristung einhergehenden Planungsunsicherheit betroffen (Gundert; Hohendanner 2011); ein Sachverhalt, der andere Lebensentscheidungen von jungen Menschen beeinflussen kann.

Auszug aus dem Elternhaus

Das Wohnen außerhalb des Elternhauses gilt in Deutschland als ein Kriterium für die Selbständigkeit junger Menschen. Für das Jahr 2015 zeigen Daten von Eurostat (2016d), dass in Deutschland mit 43,1% ein etwas geringerer Anteil junger Erwachsener im Alter von 18 bis 34 Jahren mit den Eltern zusammenwohnt als dies im EU-28-Durchschnitt (47,9%) der Fall ist. Vor allem in ost- und südeuropäischen Ländern ziehen junge Erwachsene deutlich später von zu Hause aus.

Sozialstaatliche Leistungen (z.B. BAföG, Wohngeld, Arbeitslosengeld) ermöglichen jungen Menschen in Deutschland eine (partielle) finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern. Zudem hat Deutschland im europäischen Vergleich den größten Mietwohnungsmarkt, so dass der Erwerb von Wohneigentum und damit die Aufnahme eines Immobilienkredits nicht notwendige Voraussetzung für ein Verlassen des Elternhauses ist.

Junge Männer verlassen später das Elternhaus als junge Frauen. Nach Berngruber (2013) liegt das Alter, in dem die Hälfte der jungen Erwachsenen in Deutschland zum ersten Mal von zu Hause ausgezogen ist (Altersmedian), für Frauen bei 21 Jahren und für Männer bei 23 Jahren. Ostdeut-

sche ziehen früher von zu Hause aus als Westdeutsche.

Selten findet ein Auszug bereits vor der gesetzlichen Volljährigkeit von 18 Jahren statt. Schülerinnen und Schüler wohnen in der Regel bis mindestens zum Schulabschluss bei ihren Eltern. Die meisten jungen Erwachsenen ziehen vor Vollendung ihres 30. Lebensjahres aus (Berngruber 2013). Doch auch wenn junge Menschen nicht mehr bei den Eltern wohnen, leben sie meist nicht allzu weit entfernt: Immerhin drei Viertel der Ausgezogenen wohnen in einer Entfernung von höchstens einer Stunde Fahrtzeit von den Eltern (Leopold et al. 2012).

Die Motive für einen Auszug von zu Hause haben sich mit der Zeit geändert, nichtsdestotrotz ist auch heute noch der Auszug in der Regel mit anderen Schritten ins Erwachsenwerden verknüpft. Während in früheren Zeiten der Auszug häufig mit einer Heirat einherging, findet die Familiengründung in Deutschland heutzutage meist erst dann statt, wenn die jungen Erwachsenen bereits einige Zeit selbstständig wohnen (Konietzka 2010). Das eigenständige Wohnen in der ersten Zeit nach dem Auszug ist damit geprägt von einer Vielfalt an Wohn- und Lebensformen, z.B. alleine, in Wohngemeinschaften oder mit Partner bzw. Partnerin.

Die Auszugsmotive und -anlässe junger Menschen lassen sich in Deutschland nach der erreichten Ebene der formalen Bildung unterscheiden (Berngruber 2015): Abiturientinnen und Abiturienten ziehen vor allem zu Ausbildungs- oder Studienbeginn aus und damit zu einem Zeitpunkt, zu dem sie meist noch finanziell von den Eltern abhängig sind (z.B. durch Finanzierung des Studiums oder der Wohn- und Lebenshaltungskosten). Bei jungen Erwachsenen mit niedrigerem Bildungsabschluss wird die Entscheidung, das Elternhaus zu verlassen, häufig erst dann getroffen, wenn sie bereits erwerbstätig sind und damit finanziell auf eigenen Beinen stehen. Je niedriger die formale Bildung, umso häufiger fällt das selbständige Wohnen mit einem Zusammenzug mit dem Partner oder der Partnerin zusammen.

Ziehen junge Erwachsene zum ersten Mal von zu Hause aus, dann heißt das nicht, dass die räumliche Selbstständigkeit endgültig ist. Die finanzielle Situation am Ende des Studiums kann beispielsweise dazu führen, dass junge Erwachsene nach Abschluss des Studiums wieder ins Elternhaus zurückkehren, wenn sie nicht sofort im Anschluss eine Arbeitsstelle finden. Daneben ist anzunehmen, dass auch andere Wendepunkte im Leben (z.B. Trennung, Arbeitslosigkeit) einen Wiedereinzug bei den Eltern begünstigen können (Stone et al. 2014). Generell lässt sich festhalten, dass das Zusammenleben mit den Eltern als Teil intergenerationaler Solidarität gewertet werden kann, das im Falle finanzieller Engpässe oder anderer

schwieriger Lebenssituationen als eine Art familiales Sicherheitsnetz genutzt werden kann.

Fazit

Jugendliche wachsen in einem wirtschaftlich starken Deutschland auf. Dennoch finden sich starke soziale Ungleichheiten in den Lebenslagen der jungen Generation. Abhängig davon, in welcher Region des Landes sie leben, welche Schulformen sie besuchen und welche Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse sie erwerben, ob sie über eine Zuwanderungsbiografie verfügen oder welches Geschlecht sie haben, unterscheiden sich ihre Chancen auf einen gelingenden Weg ins Erwachsenenleben. Die demografische Situation mit einem geringeren Anteil von jungen Menschen an der Gesamtbevölkerung hebt diese Abhängigkeiten nicht auf. Junge Menschen sind darauf angewiesen, einen jeweils für sie passenden Pfad zu finden und einzuschlagen: die Wege sind individueller geworden, und diese sind abhängig von den vorhandenen Ressourcen.

Entsprechend ist der Blick Jugendlicher in ihre private wie berufliche Zukunft deutlich von ihren Bildungsbiografien, ihrer Erwerbssituation oder ihrer ökonomischen Schicht abhängig (Shell 2015). Für die Zufriedenheit mit ihrer aktuellen Lebenssituation gilt das Gleiche (ebd.). Jugendpolitik und Jugendarbeit müssen damit – neben anderen Zielsetzungen – darauf abzielen, die sozialen Verhältnisse, unter denen Jugendliche in Deutschland aufwachsen, einander anzugleichen oder zumindest ein weiteres Auseinanderdriften zu verhindern.

Bibliographie

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Berngruber, A. (2013). *Von Nesthockern und Boomerang Kids. Der Auszug aus dem Elternhaus als ein Schritt im Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen*. Berlin: Mensch und Buch.

- Berngruber, A. (2015). Ohne Moos nix los? Wann und warum junge Erwachsene zum ersten Mal aus dem Elternhaus ausziehen. In: Walper, S.; Bien, W. & Rauschenbach, Th. (Hrsg.). *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*. München: Deutsches Jugendinstitut, 55-58.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.
- Böwing-Schmalenbrock, M. & Lex, T. (2015). Geht heute wirklich alles schneller? Übergänge von der Schule in Ausbildung und Studium im Kohortenvergleich. In: Walper, S.; Bien, W. & Rauschenbach Th. (Hrsg.): *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*. München, 51-54.
- Brenke, K. (2013). Jugendarbeitslosigkeit sinkt deutlich – regionale Unterschiede verstärken sich. *DIW Wochenbericht* 19/2013, 3-13.
- Brückner, H. & Mayer, K. U. (2005). De-Standardization of the Life Course: What it Might Mean? And if it Means Anything, Whether it Actually Took Place? In: Macmillan, R. (Hrsg.). *The Structure of the Life Course: Standardized? Individualized? Differentiated?*, Bd. 9. *Advances in Life Course Research*. Amsterdam u.a.: Elsevier, 27-53.
- Bundesagentur für Arbeit (2016). *Der Arbeitsmarkt in Zahlen. 2005 bis 2015*.
- Eurostat (2016a). *Arbeitslosendaten nach Geschlecht und Alter – Jahresdurchschnitte*. URL: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=une_rt_a&lang=de (Zugriff: 17.11.2016).
- Eurostat (2016b). *Nichterwerbstätige Jugendliche, die weder an Bildung noch an Weiterbildung teilnehmen, nach Geschlecht, Alter und Erwerbsstatus (NEET Rate)*. URL: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=yth_empl_150&lang=de (Zugriff: 17.11.2016).
- Eurostat (2016c). *Arbeitnehmer mit befristetem Arbeitsvertrag*. URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tps00073&language=de> (Zugriff: 17.11.2016).
- Eurostat (2016d). *Anteil von Jugendlichen im Alter zwischen 18 und 34, die mit ihren Eltern wohnen, nach Alter und Geschlecht*. URL: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc_lvps08&lang=de (Zugriff: 17.11.2016).
- Frommberger, D. (2009). „Durchlässigkeit in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik“. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. URL: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_

- profil2.shtml (Zugriff: 30.11.2016).
- Gaupp, N. (2013). *Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit. Bedingungen gelingender und misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung*. „Edition der Hans-Böckler-Stiftung, Bildung und Qualifizierung“, Band 277. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Gundert, S. & Hohendanner, C. (2011). Leiharbeit und befristete Beschäftigung. Soziale Teilhabe ist eine Frage von stabilen Jobs. *IAB-Kurzbericht*, 4/2011.
- Havighurst, R. J. (1974). *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay Company.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim; München: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2013). Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 455-468.
- Konietzka, D. (2010). *Zeiten des Übergangs. Sozialer Wandel des Übergangs in das Erwachsenenalter*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Leopold, T.; Geissler, F. & Pink, S. (2012). How Far Do Children Move? Spatial Distances after Leaving the Parental Home. *Social Science Research*, 41 (4), 991-1002.
- Lüders, C. (2007). Entgrenzt, individualisiert, verdichtet. Überlegungen zum Strukturwandel des Aufwachsens. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.). *SOS-Dialog 2007. Jugendliche zwischen Aufbruch und Anpassung*. München, 4-10.
- Lüders, C. & Gaupp, N. (2016). Der demographische Wandel und die Jugendpolitik – komplexe Antworten auf eine einfache Frage. *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 47(3), 11-17.
- Reißig, B. & Gaupp, N. (im Erscheinen). Übergänge Jugendlicher von Schule in Ausbildung aus soziologischer Perspektive. In: Lange, A.; Steiner, C.; Schutter, S. & Reiter, H. (Hrsg.). *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*. Reihe „Springer NachschlageWissen“. Wiesbaden: Springer VS.
- Shell Jugendstudie (2015): *Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.
- Statistisches Bundesamt (2015): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus*. Fachserie 1, Reihe 2.2, Wiesbaden. URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund.html (Zugriff: 30.11.2016).

- Statistisches Bundesamt (2016). *Fortschreibung des Bevölkerungsstandes*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2016a). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2016b). *Arbeitsmarkt auf einen Blick. Deutschland und Europa*. Wiesbaden.
- Stauber, B.; Pohl, A. & Walther, A. (2007). *Subjektorientierte Übergangsforschung Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Stone, J.; Berrington, A. & Falkingham, J. (2014). Gender, Turning Points, and Boomerangs: Returning Home in Young Adulthood in Great Britain. *Demography* 51(1), 257-276.

II. Jugendliche in benachteiligten Stadtvierteln

Jean-Claude Richez

Einleitung: Die „Welt der Straße“ im deutsch-französischen Vergleich

Die Gegenüberstellung der beiden nun folgenden Texte, in denen es um Jugendliche aus sozial benachteiligten Vierteln geht, ist in jeder Hinsicht spannend. Eine deutsche Wissenschaftlerin, Barbara Rink, und ein französischer Wissenschaftler, Régis Cortéséro, die in vergleichbaren Feldern über dasselbe Thema arbeiten, dabei aber ganz unterschiedlich vorgehen, kommen dennoch zu ganz ähnlichen Schlüssen, was die Bedeutung der Straßenkultur im Sozialisationsprozess der Jugendlichen angeht.

Für Régis Cortéséro „fungiert [das Viertel] als Sozialisationsrahmen für eine ‚Straßenkultur‘, in der das ‚Gesetz der Peers‘ gilt.“ Für Barbara Rink verweisen die Praktiken der Jugendlichen aus den sozial benachteiligten Vierteln „auf eine gemeinsam geteilte soziale Praxis und verschiedene Gesetzmäßigkeiten im Sinne des *univers de la rue* (Universum Straße)“. Zwar stützen sich Régis Cortéséro und Barbara Rink beide unter anderem auf die Arbeiten von Lapeyronnie und Sauvadet. Aber darüber hinaus ist ihr Vorgehen höchst unterschiedlich. Régis Cortéséro geht es darum, die üblichen soziologischen Deutungen dieser Realität als „soziale Frage“, „urbane Frage“ oder „kolonialer Bruch“ nach Prüfung des Sachverhalts infrage zu stellen, um einen „intersektionalen“ Ansatz zu verfolgen, wie ihn die Soziologin Sirma Bilge vertritt. Sirma Bilge lehrt *cultural studies* an der Universität von Montreal, und ihr Fachgebiet sind Gender-Studies am Schnittpunkt von Ethnizität, Klasse und Nationalismus. Sie dringt darauf, dass man bei der Analyse solcher komplexen Verhältnisse von einer Überschneidung und Interaktion dieser Deutungsebenen ausgehen müsse. Barbara Rink wiederum bevorzugt einen eher pragmatischen Ansatz und befasst sich anhand der Untersuchung ihrer beiden „Felder“, dem deutschen und dem französischen, vor allem mit den unterschiedlichen Abläufen der Dialektik von Anziehung und Abstoßung in Bezug auf die „Straßenkultur“ in den beiden Ländern. Die Franzosen machen gern aus der Neigung zur theoretischen (wenn nicht gar hochgestochenen) Speku-

lation etwas typisch Deutsches. Hier nun wird das Klischee durchbrochen, denn am theoretischsten geht es nicht dort zu, wo man es am ehesten erwartet hätte!

Ansetzend bei der Straßenkultur zeigt Régis Cortéséro, wie ein hoch komplexer Prozess in Gang kommt, der zur Verschleierung der sozialen und politischen Bedingungen der Ungleichheit und der Herrschaftslogik beiträgt, mit denen die Jugendlichen der sozial benachteiligten Viertel konfrontiert sind. So führt dieser Prozess unter anderem dazu, dass die Verantwortung für ihre Probleme auf die Jugendlichen selbst abgewälzt wird, denn „dann ist es wieder Sache des Individuums, seine Probleme zu lösen, indem es sich vom verhängnisvollen Einfluss seines Umfelds ‚löst‘.“ Barbara Rinks Schlussfolgerungen sehen eigentlich nicht viel anders aus, aber indem sie stärker auf den „Hintergrund [der] lebensweltlichen Strukturen“ der Jugendlichen eingeht, liegt bei ihr der Akzent eher auf der unterschiedlichen Dynamik dieser Abläufe in Frankreich und in Deutschland. Zum Nachweis führt sie zwei Parameter ein, die deutlich machen, dass es in Deutschland im Gegensatz zu Frankreich mehr Räume gibt, die es dem Einzelnen ermöglichen, sich als soziales Subjekt zu verwirklichen, das mit der „Straßenkultur“ gebrochen hat, und sich dem zu entziehen, was Régis Cortéséro als eine „Suchtgeschichte‘ im Verhältnis zum Raum“ – also zum Viertel – bezeichnet.

Der erste von Barbara Rink eingeführte Parameter ist unserem Verständnis nach das Bildungs- und Ausbildungssystem. Das deutsche System, das – anders als das französische – nicht ausgrenzt, ist nicht das obligate „A und O“ der Sozialisation, sondern bietet im Gegenteil alternative Wege zur Integration in die Gesellschaft, nämlich über den Zugang zum Unternehmen und damit zu einer anderen Modalität der Ausbildung und des Übergangs in die Beschäftigung. Das deutsche System ermöglicht es den Jugendlichen, sich der Alternative „Schule oder Straße“ zu entziehen. Hinzu kommt, und das ist der zweite Parameter, dass die Jugendlichen in geringerem Maße mit Ungleichheiten konfrontiert sind, die in Frankreich, wie Barbara Rink betont, ein viel größeres Gewicht haben. In diesem Kontext hat die Vorstellung vom „Zusammenleben“ natürlich noch einen Sinn, und so gesehen ist das Phänomen der neuerdings auch in Deutschland wachsenden Ungleichheiten durchaus besorgniserregend. Die Armutsrate in Deutschland ist mit 20% höher als in Frankreich (17%), aber dafür liegt die Rate der Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland mit nur 4,2% deutlich unter der von Frankreich mit seinen immer noch 24%. Diese Situation ist für Barbara Rink schließlich Anlass zu der pessimistischen Frage, ob die Beschäftigung mit „Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf“ nicht

ganz oben auf die Tagesordnung gehöre, um zu verhindern, dass sich wie in Frankreich „ein Universum Straße mit vergleichbarer Wirksamkeit herausbildet“ – falls es dafür nicht schon zu spät ist.

Wie wichtig der Raum ist, in dem sich Jugendliche als soziale Subjekte konstituieren können, wird vielleicht noch deutlicher, wenn man einen dritten Parameter einführt, der bei Barbara Rink nicht vorkommt, nämlich der koloniale Bruch. Deutschland erlebt diesen Bruch zwar nicht direkt, hat aber dafür mit dem Erbe eines anderen Bruchs zu tun, dem des Nationalsozialismus. Und die Hypothese ist: Barbara Rink hebt die größere Autonomie und Distanz der Jugendlichen in Deutschland gegenüber der Straßenkultur der Peer-Group hervor. Könnte diese Distanzierung unter den von ihr beschriebenen Bedingungen nicht irgendwo auch eine Folge der verheerenden Erfahrung des Nationalsozialismus sein, die zu einem gewissen – und immer noch sehr lebendigen – Misstrauen gegenüber der Konformität mit der Gruppe und der Tyrannei der Gemeinschaft geführt hat?

Der Beitrag von Barbara Rink lädt uns auch dazu ein, beim Lesen von Régis Cortéséros Artikel über das Viertel als öffentlichen Raum nachzudenken, einen Begriff, den Barbara Rink mehrfach benutzt. Folgt man nämlich Régis Cortéséros Beschreibung der Dynamik der „Straßenkultur“ in Frankreich, erscheint diese Charakterisierung von vornherein fragwürdig. Was er anhand dieser „Straßenkultur“ zutage fördert, und darauf besteht er, ist die Logik der ausschließenden Aneignung des öffentlichen Raums im juristischen Sinne, die jede kritische Konfrontation ausschließt und die Tyrannei der Gruppe über das Territorium durchsetzt. Dem könnte man natürlich entgegenhalten, dass wir trotz allem im Bereich des öffentlichen Raums bleiben, definiert, wie bei Habermas, als „[d]er Prozess, in dem die obrigkeitlich reglementierte Öffentlichkeit vom Publikum der rasonierenden Privatleute angeeignet und als eine Sphäre der Kritik an der öffentlichen Gewalt etabliert wird“ (Habermas 1990, 63). Kann man in diesem Falle wirklich wie Régis Cortéséro von der „Entpolitisierung der lebensweltlichen Erfahrung“ sprechen? Haben wir es da nicht auch mit anderen Formen der Politisierung zu tun?

Bibliographie

Collins, P. H. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge, UK: Polity Press, Key Concepts series.

Habermas, J. ([1962] 1990). *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Régis Cortéséro

1 Politisierung und Entpolitisierung von sozial benachteiligten Jugendlichen der sogenannten *quartiers populaires*. Die „Verräumlichung“ der Herrschaft¹

In Frankreich kommen soziologische Studien zu Jugendlichen in sozial benachteiligten Vierteln zu gegenteiligen Schlüssen, was die zentralen gesellschaftlichen Verhältnisse angeht, die ihre Erfahrungen bestimmen (Cortéséro & Marlière, 2015). Einige gehen bei ihrer Analyse von der „sozialen Frage“ aus und führen das Verhalten der Jugendlichen darauf zurück, dass aus den einstmals „roten Vorstädten“ die Arbeiter und damit die von der Arbeiterbewegung bereitgestellten sozialen und ideologischen Bezugsrahmen verschwunden sind. Andere sind der Meinung, dass an die Stelle der sozialen Frage die Frage der urbanen Räume getreten ist. Bestimmend für die zentralen sozialen Spaltungen seien mittlerweile die Praktiken einer räumlichen Segregation, die die Jugendlichen der segregierten Viertel in ghettoartige Territorien einsperre, geprägt von Chancenlosigkeit und von Sozialisationsformen, die ihre „Selbstaussgrenzung“ in die Marginalität begünstigen (Lapeyronnie & Courtois, 2008). Eine dritte Sichtweise schließlich legt nahe, die Herrschaftsverhältnisse im Zusammenhang mit dem kolonialen Erbe und dem daraus resultierenden „kolonialen Bruch“ (Bancel u.a., 2005) zu sehen, der mittlerweile die Struktur der französischen Gesellschaft bestimme. Verhalten und Erfahrungen der aus der postkolonialen Immigration hervorgegangenen Jugendlichen folgten einer Sichtweise, basierend auf den Rückerinnerung an die Kolonialherrschaft, die durch „farbenblinde“ Institutionen ebenso wie auch durch den Verlust des Migrationsgedächtnisses in den Familien jedoch negiert und unsichtbar gemacht werde.

Der vorliegende Beitrag vertritt die – durch den Ansatz der Intersek-

¹ Dieser Artikel stützt sich auf ein aufmerksames Lektorat von Leya Arlsan, die auch an der zugrunde liegenden Forschung beteiligt war.

tionalität (Bilge, 2010) angeregte – Hypothese, dass diese Sichtweisen einander nicht widersprechen, sondern die unterschiedlichen und zugleich eng miteinander verflochtenen Raster beschreiben, welche die konkreten sozialen Erfahrungen der Jugendlichen bestimmen. Die soziale Frage, die Frage der urbanen Räume und die „Rassen“-Frage strukturieren ihre ganze Welt, ihren sozialen Werdegang und ihre Subjektivität. Vor allem addieren sich diese Ebenen nicht im Sinne einer einfachen „Häufung“ von Hürden und Schwierigkeiten. Sie interagieren miteinander, und ihre Beziehungen bilden ein „System“, dessen Gesamtlogik die Natur der sozialen Herrschaft, der die Jugendlichen unterliegen, ebenso bestimmt, wie die ihnen zugänglichen Möglichkeiten des Widerstands.

Viele Studien haben gezeigt, wie stark das Gefühl der Ungerechtigkeit bei den Jugendlichen in den sozial benachteiligten Wohngebieten ist (z.B. Marlière, 2008), aber auch, wie schwer es ihnen fällt, dieses Gefühl ins Politische zu übersetzen, eine Schwierigkeit, die in den „Krawallen“ ihren paradigmatischen Ausdruck findet (Cortéséro & Marlière, 2015). Der hier vorgestellte Ansatz der Intersektionalität bietet Werkzeuge zu einem Versuch, die Gründe für diese Schwierigkeit aufzuzeigen.

Anhand von Interviews mit Jugendlichen aus verschiedenen Vierteln „mit besonderem Entwicklungsbedarf“ in der Île-de-France und in Grenoble² möchten wir zeigen, wie sich diese drei Ebenen zu einem System der *Entpolitisierung der lebensweltlichen Erfahrung* zusammenfügen, als ein Ergebnis der Vorherrschaft einer bestimmten „urbanen“ Sicht der Ungleichheiten, die andere Interpretationsmöglichkeiten verdrängt hat. Aus dieser Sicht stellen sich die Wohnviertel der *Banlieues* als Sammelbecken einer Kultur der Verantwortungslosigkeit und prädestiniert für Straffälligkeiten dar, die junge Menschen in das Scheitern und in die Absage an die Gesellschaft treiben.

Die territoriale Dimension: eine „Suchtgeschichte“ des Verhältnisses zum Raum

Die territoriale, geografisch „verortete“ Dimension ihrer Existenz ist das erste Merkmal, das die Jugendlichen nennen, wenn man sie bittet von sich zu erzählen, von ihrer Identität und davon, wie sie ihre Position in der Gesellschaft sehen.

² 32 teilstandardisierte Interviews, geführt zwischen Dezember 2014 und März 2016.

„Eine Rose voller Dornen“

Das Viertel fungiert als Sozialisationsrahmen für eine „Straßenkultur“, in der das „Gesetz der Peers“ gilt. Diese in der soziologischen Literatur (Coutant, 2005; Sauvadet, 2006) ausgiebig dokumentierte „Straßenkultur“ ist Teil des Gesamtgefüges einer Jugendsoziabilität, in der die jungen Männer dominieren, das Machogebaren, die Kleinkriminalität, die wiederkehrenden Konflikte mit den Repräsentanten der Institutionen (Lehrer, Polizisten) und das Verbot jedweder Kompromisse mit ihnen, das *business*, das „Mist bauen“.

Dabei tragen die Jugendlichen eine gewisse Distanz zu diesen Formen der Soziabilität zur Schau.³ Selbst die am stärksten in ihr Engagierten weisen unweigerlich auf ihre Gefahren hin und darauf, wie wichtig es für sie ist, sich dem Druck der Peers entziehen zu können:

also, im Collège, da darfst du nicht bei den Kumpels bleiben, das geht gar nicht [...] nämlich, wenn du mit den Kumpels bleibst, dann hast du gleich Ärger [...] da geht das dann gleich los, komm, den Fahrstuhl taggen, die Lehrerin anmachen. (Adil⁴)

Zwar scheint das Verhältnis zur Straßenkultur distanzierter und reflexiver zu sein (Cortéséro, 2013), als gewöhnlich vermutet wird, doch ist bei allen, die direkt oder indirekt mit ihr zu tun haben, ein ambivalentes Verhältnis zu beobachten. Auf ihrer „Lichtseite“ repräsentiert sie die Wärme der Soziabilität unter Gleichgesinnten gegenüber einer kalten und feindlichen Außenwelt. Auf ihrer Schattenseite ist sie eine Gefahrenquelle (so ist im Zusammenhang mit der Kleinkriminalität oder den Interaktionen mit den Ordnungskräften nicht selten von Todesangst die Rede), Ursache des Persönlichkeitsverlusts im Würgegriff einer allgegenwärtigen Gruppe, des sozialen und persönlichen Scheiterns in der obligaten Verweigerungs-

³ Viele von ihnen beteiligen sich im Übrigen überhaupt nicht an ihr. Es gibt eine ganze Randgruppe von Jugendlichen in den Problembezirken, die am Leben des Viertels gar nicht teilnimmt: Sie meiden sämtliche lokalen Formen der Soziabilität, oft unter dem Einfluss von Eltern, die diese Distanzierung organisieren, indem sie beispielsweise versuchen, die örtlichen Schulen zu umgehen. Dennoch bleibt dieses Vermeidungshandeln der Jugendlichen, die im Viertel wohnen, ohne sein Leben zu teilen, ein von diesem Viertel *bedingtes* Handeln, bedingt durch das Image des „schädlichen“ Milieus mit den schlechten Einflüssen und dem „schlechten Umgang“, vor dem man sich schützen muss. Diese spezielle Figur des Jugendlichen aus dem Viertel müsste eingehender analysiert werden, aber fest steht, dass auch für sie das Territorium und seine „Kultur“ der Dreh- und Angelpunkt ihrer Vorstellungswelt ist.

⁴ In dem vorliegenden Text wurden die Namen der Jugendlichen anonymisiert.

haltung gegenüber Schule und Gesellschaft. Deshalb ist das Viertel, wie Aziz sagt, „eine Rose voller Dornen“. Selbst bei denen, die auf dem Weg des sozialen und schulischen Erfolgs den größten Abstand zu diesem Territorium gewonnen haben, bleibt es konstitutiv für das Identitätsgefühl (Truong, 2015).

Von „Wir“ gegen „Sie“ zu „Wir“ gegen „Wir“

Das Viertel ist das Produkt von umfassenderen sozialen Verhältnissen, in denen sich Konkurrenzkämpfe um die Aneignung der am höchsten bewerteten Räume mit den Praktiken der Abwertung und Stigmatisierung der Räume des sozialen Abstiegs und der Segregation vermischen (Wacquant, 2014).

In der Geschichte der sozial benachteiligten Schichten ist die klassische Form dieses Konfliktmusters der Wir-Sie-Gegensatz: „Wir“, die Angehörigen einer im Raum des Wohngebiets versammelten Gemeinschaft der sozial Benachteiligten, gegen „Sie“, die Bewohner der Innenstädte, der Reichenviertel usw. Dieser Gegensatz hat sich bis heute gehalten, und die Straßenkultur dient zum Teil auch dazu, die sozialen Antagonismen zwischen dem „Drunnen“ – den Bundesgenossen in der Gemeinschaft der sozial Benachteiligten – und dem „Draußen“ zu symbolisieren. Diese Einheit ist mittlerweile jedoch infolge der Stigmatisierung und des vom externen Blick aufgezwungenen Unwert-Gefühls deutlich geschwächt. So erhält der Wir-Sie-Gegensatz, der die Einheit der Gemeinschaft der sozial Benachteiligten gegenüber den widrigen sozialen Umständen betont, Konkurrenz in Gestalt vermehrter *interner* Trennlinien. Diese machen sich den missbilligenden und stigmatisierenden externen Blick zu eigen. Sie trennen die *Guten* von den *Schlechten* im Viertel. Die Schlechten sind diejenigen, die den schlechten Ruf „rechtfertigen“: die Dealer, Unruhestifter, Rüpel, Gewalttäter usw. Die Guten sind Opfer dieses schlechten Rufs, auch wenn sie an der Straßenkultur und ihren Praktiken nicht (oder nicht mehr) teilhaben. Das Gefühl der sozialen Ungerechtigkeit richtet sich nicht mehr gegen die *Bourgeois* der Innenstadtviertel („Wir“ gegen „Sie“), sondern gegen die Peers („Wir“ gegen „Wir“), die anderen Jugendlichen im Viertel, unter deren Fehlverhalten man wie unter einem negativen Außeneinfluss zu leiden hat.

Zwischen Ringen um Ansehen und „therapeutischer“ Entpolitisierung

Dieses territoriale Raster bestimmt die ganz besondere Auffassung, die die Jugendlichen von ihrem Platz in der Gesellschaft wie auch von der Natur des sozialen Wandels haben, der in Gang kommen müsste, um die Probleme zu beheben, die sie an sich selbst erleben oder um sich herum beobachten.

Diese Politisierung äußert sich überwiegend in Form von Erklärungen, die eine Art „Suchtgeschichte des Verhältnisses zum Raum“ schildern. Dabei bilden die Erfahrungen der Jugendlichen mit dem „Viertel“ oder der „Straßenkultur“ (oder, bei Jugendlichen, die sich von ihr fernhalten, ihre Vorstellungen von diesen Erfahrungen) das wichtigste Raster für ihre Interpretation der sozialen Probleme. Während sie ihr eigenes Anziehungs- und Abstoßungsverhältnis zur Straßenkultur beschreiben, nehmen sie zugleich eine Verallgemeinerung vor, bei der das Viertel schließlich zu einem Raum unheilvoller, zu Schulversagen und sozialem Scheitern führender Versuchungen wird. Die Anziehungskraft dieser Straßenkultur wird zum entscheidenden Erklärungsmoment für ihre Schwierigkeiten. Das Viertel ist eine Art „Droge“: Es ist verführerisch, weil es – per „Flucht“ – beim Umgang mit gegenwärtigen wie künftigen Problemen hilft, und seiner Verlockung zu widerstehen ist genauso schwer wie von ihm loszukommen, wenn man von ihm gekostet hat: „Das ist wie ein Magnet, das Viertel“, sagt ein Jugendlicher.

Die mit diesem Bild einhergehende Verallgemeinerung kann verschiedene Formen annehmen. Bei einer Minderheit kann sie von Sicherheitsdenken getragen sein und zum Anlass für ein *defensives* Engagement gegen die „üblen Subjekte“ des Viertels werden. Ousmane zum Beispiel demonstriert zusammen mit anderen Bewohnern „gegen die Leute, die Drogen verkaufen, die die Wände mit Graffitis zupflastern“. Aber Jugendliche, die der Straßenkultur fern stehen, sind aufgrund der oben erwähnten, tiefsitzenden Ambivalenz oft auch vorsichtiger oder umsichtiger, so wie Reda, ein Student, der das *Collège* des Viertels besucht hat: „Ich komme oft durch das Viertel, da begegne ich oft auch alten Freunden. Einmal bin ich einem begegnet, der war in Handschellen: ist das nun die Lösung?“

Die Haltung, die sich aus dieser Vorstellung ergibt, ist meist weniger Ablehnung als vielmehr das Bild eines durch die Sozialisation nach den Normen der Straßenkultur dysfunktional gewordenen Individuums. Diesem Individuum muss man wie einem mit seiner Sucht ringenden Drogenabhängigen helfen, „loszukommen“ und zugleich wieder Anschluss an die Codes des Lebens in der Gesellschaft und das Projekt einer Teilnahme an

der Außenwelt von Schule oder Arbeit zu finden. Unter diesen Bedingungen wird die Handlungsperspektive „therapeutisch“: Der Hebel wird beim Individuum angesetzt, das man dazu bringen muss, sich aufzuraffen, sich von der Kultur der Selbstaufgabe abzusetzen und sein Leben selbst in die Hand zu nehmen.

Samia beispielsweise geht in die Viertel, um den „kleinen Brüdern, die dealen, ... die Leviten zu lesen“:

Da gibt's dann eine kleine Moralpredigt, in Anführungszeichen, ich sag ihnen, hey, das ist schmutziges Geld, was ihr da macht, damit kommt ihr nicht ins Paradies, in Anführungszeichen. Da sind auch welche dabei, die haben ein BAC+5, BAC+3, BAC+2,⁵ zu denen sage ich, warum, warum? Ich halte denen eine Moralpredigt, in Anführungszeichen, ich sag ihnen: „passt bloß auf, wenn ihr so weitermacht“ [...] damit sie sich das mal klarmachen, dass sie da was Schlimmes machen, und ungesund ist es auch noch [...].

Seltener wird dieses Bild des Jugendlichen, der sich unter dem Einfluss der „Peer-Effekte“ dazu verführen lässt, seine „Präferenz“ im Scheitern zu sehen, in einen allgemeineren Kontext gestellt. Die „Straßenkultur“ ist dann nicht mehr *Ursache* sondern *Wirkung*. Dann spiegelt sie zum Beispiel die Segregationsmechanismen und territorialen Diskriminierungen wider, unter denen die Jugendlichen zu leiden haben, die ihrerseits in der Gruppe der Gleichgesinnten nur einen Raum suchen, in dem sie ihre versehrte Identität wieder aufbauen können. So betont Zied, die eigentliche „Quelle“ dieses Verhaltens sei die Perspektivlosigkeit:

Es gibt so viele Probleme in den Vierteln, weil es so viel Arbeitslosigkeit gibt, so viele Leute mit Problemen, das sind ja nicht unbedingt schlechte Leute, aber die stecken da so tief drin, dass sie da nicht mehr rauskommen, dass sie es nicht mehr schaffen, da rauszukommen.

Damit verschieben sich auch die Handlungsperspektiven: es geht nicht mehr nur darum, das handlungsunfähig gewordene, in der Versagenskultur steckengebliebene Individuum zu mobilisieren, sondern auf die Verhältnisse einzuwirken, die zu dieser Haltung führen und damit schon eher

⁵ Das entspricht ungefähr einem Master, einem Bachelor, einem Vordiplom bzw. einem zweijährigen Kurzstudium an einer Fachhochschule.

Bac+3 bedeutet ein Abschluss, der nach 3 Jahren (Regelzeit) Studium absolviert wird, wie zum Beispiel ein Bachelor, Bac+5 kann zum Beispiel ein Master-Abschluss bedeuten. (Anm. d. Ü.)

als soziale Verhältnisse im eigentlichen Sinne kenntlich werden.

Dies scheint jedoch eine Minderheitenposition zu sein, während im Allgemeinen die „Politisierung“ im Rahmen des territorialen Rasters eher die paradoxe Form einer Entpolitisierung annimmt: Dann ist es wieder Sache des Individuums, seine Probleme zu lösen, indem es sich vom verhängnisvollen Einfluss seines Umfelds „löst“.

Das ethnisch-religiöse Raster: zwischen Regierung des Selbst und Recht auf Leben

Das Gefühl, aufgrund ihrer „Herkunft“ oder ihrer Religion auf einen Sonderstatus in der Gesellschaft verwiesen zu sein, wird von den Jugendlichen, die wir interviewt haben, weitgehend geteilt. Diese Identitätszuweisung unterscheidet sich von der Identitätszuweisung durch die territoriale Zugehörigkeit. Zwar gehört die „Verschmelzung“ der beiden Identitäten zweifellos zur archetypischen Figur des „Jugendlichen aus der *Banlieue*“, aber in vielen Fällen ist die „ethnisch-religiöse“ Identität auch von der „territorialen“ getrennt.

Rassifiziertes Territorium, rassifizierende Mobilität und religiöse Subjektivierung

Die ethnische oder religiöse Identität ist wie die territoriale Identität ein Ergebnis *und* ein Ausgangspunkt von Sozialisations- und Lernprozessen. In den Interviews werden drei unterschiedliche „Wege“ zu diesen Identitäten deutlich.

Der *erste* Weg ist eine Folge der Sozialisation durch die Peers im Wohngebiet. Die rassische und die territoriale Identität scheinen dabei derart miteinander verschmolzen, dass sie einander wechselseitig „bedeuten“. Im Sprachgebrauch mancher dieser Jugendlichen sind die Begriffe „Araber“, „Schwarzer“, „Moslem“, „Viertel“ mehr oder weniger synonym. Diese Identität ist bei denjenigen unserer Interviewpartner anzutreffen, die am stärksten in die Straßenkultur eingebunden sind. Die Clique im Viertel ist der Ort, wo man die neuesten Attentate bespricht und das Gefühl des massiven Rassismus teilt und mit der man auch in die Moschee oder zur Diskussion mit dem Imam geht.

Ein *zweiter* Weg ist die soziale und schulische Mobilität. Im Viertel ist

die Ethnizität so unspektakulär, dass sie eher „unterschwellig“ und ganz selbstverständlich gelebt wird. Durch die Erfahrung einer Mobilität, die zu fast ausschließlich „nicht-islamischen“ und „weißen“ Orten führt (Innenstadt-Lycée, der eine oder andere Bildungsweg im Hochschulbereich usw.), gewinnt sie wieder an Schärfe. Auf einmal spiegelt sich die „Farbe“ in den erstaunten, mal fragenden, mal missbilligenden Blicken von Interaktionspartnern, die eher gewöhnt sind, als „Weiße“ unter sich zu sein. Die Konfrontation mit den stereotypen Vorstellungen rund um das Praktizieren des Islam hat vor allem den Effekt einer „Rückzuweisung“, welche die Betroffenen zwingt, sich in Bezug auf ihre Religionszugehörigkeit neu zu positionieren. So erklärt der Student Reda, der gerade von einem Erasmus-Aufenthalt zurückgekommen ist, wie durch die Art der Gespräche seiner „weißen“ Freunde nach den Charlie-Hebdo-Attentaten der Islam in seinem geistigen Universum wieder mehr Gewicht bekommen hat: „Ich bin nun mal Moslem, da hat das in der letzten Zeit mehr Bedeutung bekommen, also der Islam steht in meinem Denken allgemein mehr im Vordergrund.“

Die Konfrontation mit den stereotypen Ansichten über seine Religion zwingt ihn in der Tat, seine Zugehörigkeit zu ihr zu betonen, um seine Würde zu wahren:

Die Leute ... ich selber habe nach den Attentaten über so eine Gleichsetzung gar nicht nachgedacht. Das kam vor allem, wenn man mich provoziert hat. Wenn man die Moslems kritisiert hat, dann habe ich reagiert, dann fange ich an, sie zu verteidigen. [...] zu [einem Freund, der diese Gleichsetzung vornahm] habe ich gesagt: ‚also, weil ich Moslem bin, bin ich gleich auch Terrorist, oder wie?‘

Dank ihrer sozialen und räumlichen Mobilität machen diese jungen Menschen die paradoxe Erfahrung, dass die Zuweisung hier noch gründlicher erfolgt als die, welche sie als Jugendliche aus der *Banlieue* erfahren haben, und dass durch diese Zuweisung die rassische oder religiöse Dimension ihrer Identität auch für sie selber schärfer hervortritt.

Der *dritte* Weg zur Annahme dieser ethnisch-religiösen Identität kommt ins Spiel, wenn sie sich als Mittel zur Bewältigung von Schwierigkeiten anbietet, insbesondere Schwierigkeiten, die mit der Zugehörigkeit zum Viertel zu tun haben. Für viele Jugendliche stellt die Religion einen Ausweg aus der Straßenkultur dar, weil sie ihnen eben jene Prinzipien der Regierung des Selbst und der inneren Strukturierung vermittelt, die ihnen die Kraft geben, dem Konformitätsdruck der Gruppe der Peers zu widerstehen. So kann paradoxerweise die zur Straßenkultur gehörende Religiosität auch als Rückhalt dienen, um sich von dieser Kultur abzusetzen und „Bekeh-

rungswege“ einzuschlagen, die vom Gesetz der Peers zu den Gesetzen der individuellen Disziplin und Selbstkontrolle führen, die man in der Konfrontation mit den schulischen und sozialen Herausforderungen braucht.

Eine prekäre „Rassifizierung“ des sozialen Konflikts

Wie die territorialen Identitäten sind auch die rassischen und religiösen Identitäten vor allem das Produkt von externen Zuweisungen, die einem zugeschrieben werden, ehe man sich zu ihnen bekennt. Im aktuellen Kontext jedoch wird diese Figur des sozialen Konflikts, der aber als Rassen- oder Religionskonflikt erlebt wird, besonders prägnant durch das Gefühl einer Ablehnung und massiven Stigmatisierung des Islams und der Moslems, das die Jugendlichen haben. Die Folge ist mitunter eine Deutung der sozialen Welt, bei der die als solche erlebte Konfrontation zwischen „weiß“ und „nicht-weiß“ im Mittelpunkt steht und die Jugendlichen ihre Schwierigkeiten der rassistisch und religiös begründeten, systematischen Diskriminierung und Segregation zuschreiben.

Aber diese Deutung bleibt prekär, vor allem wegen des Gefühls der Unsicherheit, das die Diskriminierungsfrage umgibt. Weil Diskriminierungen per Gesetz verboten sind und bestraft werden, wird in der Praxis niemals ganz offen verfahren, sondern meist auf Kriterien zurückgegriffen – etwa das sehr unscharfe Kriterium „Präsentation“ –, die zulässig sind, aber statistisch häufig in Verbindung mit unzulässigen Kriterien auftreten (Cortéséro u.a., 2013). Wie beim territorialen „Stigma“ lassen sich diese Diskriminierungen dann nicht dem „Rassismus“ der Diskriminierenden zuschreiben, sondern der Häufigkeit des „Fehlverhaltens“ der diskriminierten Populationen.

Schließlich trägt der Bezug auf eine rassistische oder religiöse Identität genau wie die territoriale Identität zur Grenzziehung zwischen der Gruppe und ihrem jeweiligen „außerhalb“ bei. Wenn sich, wie oben beschrieben, Ethnizität und Territorium metonymisch zueinander verhalten, decken sich diese Grenzen mit den Wir-Sie-Grenzen der territorial begründeten Identität. Aber es gibt auch Fälle, in denen sich die beiden Figuren des Kollektivs gegeneinander verschieben. So können „Rasse“ oder „Religion“ auch *gegen* die Zugehörigkeit zum Territorium mobilisiert werden, etwa durch die Identifikation mit einer vom Viertel vollkommen getrennten Diaspora-Gemeinschaft.⁶

⁶ Neben unseren eigenen Beobachtungen dürften die türkischen Gemeinschaften unter diesem Gesichtspunkt am besten untersucht sein (Armagnague-Roucher, 2016).

Zwischen „Biopolitik des In-Erscheinung-Tretens“ und „therapeutischem Rückfluss“

Wenn die Jugendlichen über ihre Stellung als gläubige und rassifizierte Subjekte in der französischen Gesellschaft sprechen, rücken Fragen im Zusammenhang mit dem Recht auf „Sein“ und „In-Erscheinung-Treten“ in den Mittelpunkt. Es ist, als würden sie durch diese Identitäten zu einer existenziellen Prekarität verurteilt, mit der sich die politischen Probleme, die für ihre Anwesenheit und ihr In-Erscheinung-Treten im sozialen Raum eigentlich zentral sind, ins Symbolische oder auch Biologische verschieben sowie Fragen von Leben und Tod ins Spiel kommen. Damit wird das Problem zu einem *biopolitischen* Problem, bei dem das Politische auf die sozialen Subjekte als lebende Organismen ausgeweitet wird, deren Gestalt, Fortbestand und Entfaltung das Ergebnis einer politisch konstruierten Trennlinie ist: zwischen „Körpern, die zählen“, Leben, die als würdig, schützens- und erhaltenswert gelten, und „verlorenen“ Leben, auf die es nicht ankommt, um die man nicht trauert (Butler, 2010).

Dieses Problem kann ganz direkt „körperliche“ Formen annehmen. So wird die Infragestellung der legitimen Anwesenheit der „Araber“ auf dem französischen Territorium von Adil als Wille zur „Auslöschung“ erlebt. Über das Bild vom Schusswechsel bringt er diese Thematik in seinen etwas wirren Reden mit der physischen Vernichtung in Verbindung:

Das sagen alle, Marine Le Pen, die will das doch wieder einführen, um die Araber loszuwerden. Glaubst du, die Franzosen, die lassen auf sich schießen? Du bist gerade so drauf, da schießt wer auf dich, du sagst, was denn, das sind die Araber? Und wenn es keine Araber mehr gibt, was dann, dann sagst du, was denn, das sind Franzosen? Oh wir müssen miteinander leben ... du willst die Araber rauschmeißen, zurück in ihre Länder, und was soll dabei rauskommen? Die gehen zurück in ihr Land und was machen sie da? Sie machen die „hagra“,⁷ sie schießen auf dich. Also, schmeiß mich raus aus meinem Land und, bah, ich schieß auf dich.

Diese Problematik der „Auslöschung“ kann auch auf einer mehr symbolischen Ebene auftreten. Dies ist der Fall bei Alima, Fachhochschul-Absolventin mit BTS⁸, deren prägendste Erfahrung zweifellos die ist, wie sie

⁷ Begriff aus dem Arabischen: jemanden demütigen, auch ausrauben, schlagen.

⁸ *Brevet de Technicien Supérieur* (bac+2): Abschluss eines zweijährigen Kurzstudiums an einer Fachhochschule; Anm. d. Ü.

als Klassensprecherin die „Verteidigung“ ihrer Schleier tragenden Mitschülerinnen übernahm (sie selbst trägt keinen Schleier). Gebliieben ist ihr von dieser Erfahrung das Bild einer mörderischen „Verdinglichungsmechanik“ (Honneth, 2007), bei der die Auslöschung der Person hinter dem Schleier perspektivisch zu ihrer Auslöschung überhaupt führt:

Wenn's um die Religion geht, da gibt's keine halben Sachen, das ist die Regel, da guckt man nicht mehr auf den Kontext, da sucht man nicht mehr nach Kompromissen. Da sieht man die Person nicht mehr. Da kann einer drei Jahre lang Schüler beim selben Lehrer gewesen sein, aber da ist dann Schluss, das sind Terroristen, die schmeißt man raus.

Dieser Erfahrung, die die Grundlage ihres Verhältnisses zum Politischen bildet, verdankt Alima ihre besondere Sensibilität für alle Formen des Bestehens auf dem *Recht auf Sein und In-Erscheinung-Treten* im kollektiven Raum. So tritt sie zum Beispiel mit Nachdruck für das Recht islamischer Mädchen ein, den Schleier zu tragen. Aus dem gleichen Grund geht sie zur Wahl, seit sie 18 ist, nicht weil sie Vertrauen in die demokratischen Institutionen hätte, sondern viel eher, um symbolisch ihr Recht auf *Da-Sein* zu behaupten. Obwohl sie in Frankreich geboren und also Französin ist, hat das verinnerlichte Misstrauen, das sich an ihrer „Farbe“ festmacht, sie an der spontanen Identifikation mit der Gemeinschaft der französischen Staatsbürger gehindert: „Für mich war das kompliziert, ich bin *black*, ich bin keine Französin, ich bin Senegalesin.“

Wählen bedeutet damit ein Bestehen auf „Teilhabe“, dessen Notwendigkeit sich aus ihrem persönlichen Lebensweg ergibt: „Als ich älter wurde, da habe ich immer schon ein bisschen gedacht: ‚ich bin doch Französin, ich will da mitmachen‘, und als ich 18 wurde, da bin ich dann wählen gegangen.“

Heute wünscht sie sich, dass die Jugendlichen, die Opfer von rassistischen oder religiösen Stereotypen sind, ihrerseits wählen gehen, wenn auch nicht unbedingt im Vertrauen auf die Effizienz der repräsentativen Demokratie: Sie möchte einfach „den Leuten Mut machen, dass sie wählen gehen, um sich zu behaupten“.

Fazit

Die Politisierungsdynamik und die anklagenden Diskurse, die wir beschrieben haben, scheinen allerdings nur von wenigen Jugendlichen unserer Stichprobe geteilt zu werden, die es mehrheitlich eher mit einer „interna-

listischen“ Interpretation halten und die sozialen Probleme am Individuum und seinen Motivationen und Mobilisierungen festmachen. Zu diesem „therapeutischen Rückfluss“ des sozialen Bewusstseins trägt das religiöse Raster sogar indirekt bei, da es nicht Gegenstand einer gelungenen Politisierung ist, sondern meist nur der Konstruktion des Selbst, der Subjektivierung und der inneren Strukturierung gegenüber den „Herausforderungen“ dient. Der Erfahrung ihrer religiösen „Widerstandskraft“ entnehmen die Jugendlichen dann das entsozialisierende Bild eines „Selbst“, das potenziell stärker ist als die sozialen Hindernisse, mit denen es konfrontiert ist. Damit wird dieses schwache oder „starke“ (*empowered*) „Selbst“ zum Schlüssel für die Interpretation der Schwierigkeiten ihrer Peers. Meist tritt das religiöse Raster dann hinter dem territorialen Raster zurück, und die „therapeutische“ Solidarität mit den in der „Straßenkultur“ befangenen Peers wird wieder zum primären Handlungshorizont.

Die soziale Frage bleibt „am Boden haften“

Typisch für die Interviews ist schließlich, dass die Jugendlichen selten oder nie durchgängig und kritisch auf die sozialen Ungleichheiten insgesamt Bezug nehmen. Dabei ist ihnen ihre untergeordnete Stellung durchaus bewusst, und die Ungerechtigkeit wird oft sehr heftig empfunden, aber es ist, als verstellten ihnen das Territorium und die Ethnizität den Blick auf den Raum der eigentlichen sozialen und ökonomischen Hierarchien, sodass der Bezug auf ein sehr viel umfassenderes Spektrum von Ungleichheiten in ihren Diskursen ganz in den Hintergrund tritt.

„Unten sein“: zwischen Herunterspielen und Erklärung durch den Raum

Je nach Fall wird die untergeordnete Position im sozialen Raum von den befragten Jugendlichen entweder heruntergespielt, wenn nicht überhaupt negiert, oder im Sinne der territorialen Identität erklärt.

Das Herunterspielen – oder Negieren – äußert sich zunächst in Form des Nichtverstehens oder Zurückweisens der Frage nach der eigenen sozialen Stellung. Auf die Frage, ob er und seine Familie seiner Meinung nach einer besonderen Schicht der Gesellschaft angehören, antwortet Adil lakonisch mit „nein“. Als der Interviewer genauer nachfragt („oben, unten, in der

Mitte?“), wird die Diskussion ebenso lakonisch mit „weiß nicht“ beendet.

Andere lehnen weniger die Frage ab als vielmehr überhaupt die Idee, sich *eher unten* zu positionieren. Karim, Sohn einer kinderreichen Familie algerischer Herkunft, die in einem der ärmsten Viertel von Grenoble lebt, antwortet folgendermaßen: „Also, dann bin ich in der Mitte. Ich kann mich nicht beklagen. Ich hab, was ich brauche [...] wir leben in einem Viertel, das ist schon arm, aber wir haben, was wir brauchen.“

In anderen Fällen bringen die Befragten zwar eine umfassendere Sicht der allgemeinen Ungleichheiten und der eigenen untergeordneten Position zum Ausdruck, erklären diese untergeordnete Position dann aber mit der Zugehörigkeit zu den stigmatisierten Zonen des urbanen Raums. Es ist, als wäre die Welt der sozial Benachteiligten und der Armen ganz und gar in der Welt der *Banlieue* „enthalten“, als wären das Gebiet der Wohnstädte und das Gebiet der Beherrschten deckungsgleich.

Das Territorium als Raster für die Erfahrung eines sozialen Konflikts

Infolgedessen nimmt die Tatsache, dass es einen „generellen“ sozialen Konflikt gibt, in dem sich bestimmte, durch ihre Position im allgemeinen System der Verteilung des Reichtums definierte soziale Gruppen gegenüberstehen, im Denken der Jugendlichen außerordentlich wenig Raum ein.

Diejenigen, die mit der Härte der Arbeitswelt konfrontiert sind, reden weniger von ihrem Lohnniveau als vielmehr von der Schwierigkeit, eine Stelle zu bekommen oder zu behalten. Auch das Verhältnis zur Arbeit und zur Eingliederung stellt kein Abgrenzungskriterium für eine nach sozioökonomischen Kriterien definierte „Gruppe“ und die Zugehörigkeit zu ihr dar. Keine(r) der befragten Jugendlichen identifiziert sich zum Beispiel mit einem „Präkariat“, was sie den Jugendlichen aus den Mittelklassen näherbrächte, die von denselben Veränderungen des Arbeitsmarktes betroffen sind und daher mit ganz ähnlichen Arbeitsbedingungen und Problemen des Zugangs zur Beschäftigung zu kämpfen haben (Cingolani, 2014). So besteht dank der territorial und rassistisch gefilterten Wahrnehmung weiterhin ein tiefer Graben zwischen diesen beiden Gruppen von Jugendlichen, wobei unsere Interviewpartner ihre eigenen Schwierigkeiten eher auf Diskriminierungen oder auf die Schwierigkeiten der Ablösung von der Straßenkultur zurückführen.

Noch einmal: Der „Boden“ scheint den Geltungsbereich der sozialen Frage erheblich zu verengen. Die Einkommensunterschiede zwischen den sozialen Gruppen werden auf den konkreten Ort ihres „Auftretens“ zurück-

geführt, als wäre der Raum zum einzig möglichen Gesichtspunkt geworden, unter dem sich die sozialen Gegensätze darstellen ließen. Mara, die einer sozialen Beschreibung der herrschenden, durch ihre Privilegien und ihr Vermögen definierten „bürgerlichen“ Klasse noch am nächsten kommt, stellt ihnen am Ende doch nicht die gemeinsamen Interessen des „Volkes“ oder des „Proletariats“ oder der „Armen“ oder irgendeiner „Unterschicht“ entgegen, sondern die Interessen der „jungen Leute aus dem Viertel“:

Die da oben, das sind die Reichen, die Bourgeois, die, die an den Grandes Écoles sind, die, die nicht arbeiten müssen und das Vermögen von Vater oder Mutter erben. Ob die Jugendlichen im Viertel Lust haben, sich für eine gemeinsame Sache stark zu machen? Ja (Schweigen).

Das gleiche Muster findet sich bei Nadia, die die Existenz der „Reichen“ in Gestalt der „Reichenviertel, die da oben“ wahrnimmt. Zwar bestimmt sie diesen Reichen gegenüber ihre eigene Position über die Enteignung, deren Objekt sie ist, über das „Nicht-Haben“ („wir leben doch bis heute in so einer Gesellschaft, die will doch gar nicht, dass du da irgendwie rauskommst“), doch die konkrete Materialisierung dieses Enteignungsverhältnisses ist auch in ihren Augen das ehrenrührige Stigma, das auf ihrem Territorium liegt: „Das fängt ja schon damit an, dass man in der *Banlieue* wohnt, und in der *Banlieue*, da ist man abgestempelt, das heißt, wenn du aus der *Banlieue* kommst, bist du weniger als nichts.“

So bleibt die soziale Frage „am Boden haften“ und auf den Raum der *Cités* beschränkt. Während unserer ganzen Befragung konnten wir bei unseren Interviewpartnern zu keiner Zeit (außer wenn sie mit Stimuli zur „Bewusstseinsbildung“ konfrontiert wurden) das Gefühl einer Interessen- oder Schicksalsgemeinschaft mit einem „Prekariat“ oder einer Welt der „sozial benachteiligten“ Jugendlichen jenseits der Grenzen der Wohnstädte beobachten.

Eine soziale Frage ohne politische Perspektive

Diese räumliche Eingrenzung der sozialen Frage muss mit einem allgemeineren Verhältnis zum Politischen und mit dem Gefühl der Ohnmacht in Zusammenhang gebracht werden, das die demokratischen Institutionen vermitteln, die traditionell eigentlich weiträumiges Handeln ermöglichen und für eine Gesellschaft stehen sollten, die größer ist als die lokale Gesellschaft. Immerhin werden die allgemeinen Ungleichheiten auch hinter dem territorialen „Filter“ sichtbar, aber da es an politischen Perspektiven

mangelt, führt dies zu nichts. Politik scheint sinnlos, und der Gegensatz von Links und Rechts scheint von den Politikern verraten. Also drängt sich erneut die territoriale Ebene auf, und der Handlungshorizont wird wieder der, den wir zu Beginn dieses Artikels beschrieben haben: Rettung der jungen Menschen vor den „Peer-Effekten“, die sie nach unten ziehen.

So meint Aziz, dass er selbst und seine Altersgenossen im „Viertel“ „auf der untersten Stufe gelandet sind. Man hat nicht viel, man hat überall Schulden, zum Essen gibt's Billignudeln. Man ist ganz unten auf der sozialen Stufenleiter“. Aber er sieht im Politischen kaum einen Ausweg: „Von der Politik erwarte ich nicht viel“, und nennt schließlich als einzige Handlungsperspektive, dass diejenigen Jugendlichen im Viertel, die es „geschafft“ haben, den Jüngeren bei Schulproblemen zur Seite stehen sollten.

Am Ende ist es Diane, die diesen Rückfluss zum Lokalen angesichts der allgemeinen Ungleichheiten, die gerade wegen dieser Allgemeinheit ungreifbar scheinen, am besten auf den Punkt bringt:

Man kann was ändern, aber man muss gute Politik machen, manchmal möchte man ja Anarchist werden, um Stopp zu sagen, aber naja, das bringt auch nichts. Wir brauchen einen starken Staat, um gegen die Ungleichheiten zu kämpfen, man muss weiter unten ansetzen, bei der Stadt, beim Viertel.

Fazit: Ein System der Entpolitisierung, beherrscht von der „Ungerechtigkeit der Räumlichkeit“

Seit Anfang der 1980er-Jahre stehen in Frankreich die „sensiblen Viertel“ auf der Tagesordnung von Politik und Medien. Dies ging einher mit der Konstruktion einer verräumlichten Darstellung der sozialen Frage, wie viele Studien dies zu zeigen versucht haben. Was ursprünglich als territoriale Erscheinungsform von Problemen begriffen wurde, die eine Folge von umfassenderen Prozessen waren (Rückgang der Industriearbeit und Zerfall der historisch von der Arbeiterbewegung konstruierten Bezugsrahmen, Schulversagen, Massenarbeitslosigkeit) bekam nach und nach den Status von Problemen, die mit bestimmten Territorien und ihren spezifischen „Merkmale“ zusammenhingen.

In diesen Studien ging es jedoch hauptsächlich um eine Analyse der Diskursproduktion und des Handelns der dominanten Akteure inner- und außerhalb der Viertel. Gern wurde die Rhetorik der Medien untersucht,

oder der Aufbau eines gemeinsamen Felds der Expertise von administrativen Akteuren und Sozialwissenschaftlern, oder die administrative Aufteilung des Territoriums nach den durch staatliches Handeln (Bebauungspläne) vorgegebenen Kategorien und deren performative Reichweite (vgl. zu diesen Fragen: Dikeç, 2007).

Anhand der oben vorgestellten Ergebnisse unserer Studie lassen sich die Effekte dieser „Verräumlichung“ ermessen, und zwar nicht mehr im Sinne der Kategorien des staatlichen Handelns oder der politisch-medialen Diskurse, sondern ganz dicht an der Subjektivität der Bewohner der Viertel selbst – und insbesondere der Jugendlichen. Sie zeigen, wie sich mit diesen Kategorien ein Vorstellungssystem etabliert hat, das die „Lebenswelt“ der Individuen strukturiert, und zwar nicht nur abstrakt und „rhetorisch“, sondern als „System greifbarer Selbstverständlichkeiten“, als eine von den Menschen selbst erfahrene und formulierte Ordnung des „Realen“ (Dikeç, 2007). Damit bildet sich ihr soziales Bewusstsein in einem vom „territorialen“ Raster dominierten System konkurrierender und interagierender „Probleme“ aus. Bei allen von uns interviewten Jugendlichen verweist eine Fülle von Erfahrungen immer wieder auf dieses Raster. Es macht die territoriale Zugehörigkeit zur Quelle der Übel, die zu beseitigen wären. In diesem Sinne zielt es eher auf die *Ungerechtigkeit der Räumlichkeit* als auf die *Räumlichkeit der Ungerechtigkeit* (ebd.).

Die „generellen“ sozialen Ungleichheiten geraten aus dem Blick, und diejenigen, die auf dem Territorium „auftreten“, bekommen den Status einer Ursache statt einer Folge. Am Ende führt diese Ungerechtigkeit der Räumlichkeit dazu, dass den Individuen die Aufgabe, ihre Probleme zu lösen, selber aufgebürdet wird, ganz im Sinne einer „klassischen“ Auffassung von Stadtpolitik, wie sie im Begriff „Quartiereffekt“ zum Ausdruck kommt. Das Territorium wird dabei als Sammelbecken einer Versagenskultur behandelt, die bedeutet, dass die Bewohner letztlich selbst für ihre Probleme verantwortlich gemacht werden (Slater, 2013): Die Armen sind arm nicht aus politischen oder systemischen Gründen, sondern weil sie „schlechten Einfluss“ aufeinander haben! Die soziale Frage geht in der „Raumfrage“ auf und verliert schließlich jede politische Substanz.

Dennoch ist das hier vorgeschlagene analytische Konzept keinesfalls deterministisch zu verstehen. Zuerst, weil die Entpolitisierung, zu der dieses Zusammenspiel der „Raster“ für die Wahrnehmung der sozialen Verhältnisse führt, nicht systematisch ist. Wir haben gesehen, wie sich innerhalb der Raster Wege zur Politisierung auftraten, und sei es auch nur bei einer Minderheit. Aber solche Minderheitenpositionen stehen bekanntlich für ein politisches Leben im Viertel, bei dem diese Kategorien anders mobi-

lisiert und miteinander verbunden werden, etwa in Gestalt von Versuchen, den Bezug auf Territorium, „Rasse“ oder Religion für eine – vor allem über soziale Aktivitäten vermittelte – (Re-)Politisierung zu nutzen. Dann aber auch, weil dieses Zusammenspiel nichts „Natürliches“ hat und eng mit der Geschichte der staatlichen Politik in Frankreich zusammenhängt.

Die Verräumlichung der sozialen Frage ist nicht von einer bestimmten – inzwischen zur sogenannten Politik der Gleichheit der Territorien erweiterten – Stadtpolitik zu trennen, so wie sich auch die Frage des politischen Status des Religiösen in einem Land, in dem es aufgrund der herrschenden Auffassung von Laizität nicht öffentlich zur Schau getragen werden darf, auf besondere Weise stellt. Somit wäre diese Fragestellung zu einem vergleichenden Ansatz auszubauen, zu einem Versuch, zu erfassen, wie unterschiedliche Konstellationen der staatlichen Sozial-, Stadt- und „Rassen“-Politik die Art und Weise beeinflussen, wie diese Probleme in der konkreten Erfahrung der Jugendlichen in den marginalisierten Stadtvierteln ineinandergreifen.

Bibliographie

- Armagnague-Roucher, M. (2016). *Une jeunesse turque en France et en Allemagne*. Le bord de l'eau.
- Bilge, S. (2010). De l'analogie à l'articulation : théoriser la différenciation sociale et l'inégalité complexe. *L'Homme et la société*, 2010/2, n°176-177, p.43-64.
- Butler, J. (2010). *Ce qui fait une vie*. Zone/La Découverte.
- Cingolani, P. (2014). *Révolutions précaires: essai sur l'avenir de l'émancipation*. La Découverte.
- Cortéséro, R. & Marlière, É. (2015). L'émeute est-elle une forme d'expression politique? *Agora débats/jeunesses*, no 2, pp. 57-77.
- Cortéséro, R. & Marlière, É. (2016). La diversité des formes d'engagement des « jeunes des quartiers ». *Diversité*, n° 184, 2e trimestre, p. 37-43.
- Cortéséro, R., et al. (2013). Recruteurs sous tensions. Discrimination et diversité au prisme de registres argumentaires enchevêtrés. *Sociologie du travail*, vol. 55, no 4, p. 431-453.
- Cortéséro, R. (2013). Le sujet après l'identité ? Réflexions à partir de l'expérience des jeunes des quartiers de banlieue en France. In: Gallant, N. & Pilote, A.: *Regard sur la construction identitaire des jeunes*. Presses de l'Université de Laval.

- Coutant, I. (2005). *Délit de jeunesse: la justice face aux quartiers*. La Découverte.
- Dikeç, M. (2007). *Badlands of the republic: space, politics and urban policy*. Blackwell.
- Honneth, A. (2007). *La réification. Petit traité de théorie critique*. Gallimard.
- Lapeyronnie, D. & Courtois, L. (2008). *Ghetto urbain : ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*. Robert Laffont.
- Marliere, É. (2008). *La France nous a lâchés*. Fayard.
- Nicolas B.; Pascal, B. & Sandrine, L. (2005). *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*. La Découverte.
- Sauvadet, T. (2003). *Le capital guerrier, concurrence et solidarité entre jeunes*. Armand Colin.
- Slater, T. (2013). Your life chances affect where you live: A critique of the „cottage industry“ of neighbourhood effects research. *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 37, no 2, p. 367-387.
- Truong, F. (2015). *Jeunesses françaises: Bac+ 5 made in banlieue*. La Découverte.
- Wacquant, L. (2014). *Parias urbains : Ghetto-Banlieues-État*. La Découverte.

Barbara Rink

2

Das „Universum Straße“ eine Alternative zur „dominanten Moral“ – Orientierungen und Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher aus benachteiligten Sozialräumen – ein deutsch-französischer Vergleich

1. Einleitung

Trotz jahrzehntelanger Stadtentwicklungspolitik und daraus resultierender städtebaulicher bzw. integrierter Handlungskonzepte auf lokaler Ebene in Deutschland und noch längerer Bemühungen in diesem Bereich in Frankreich wächst nach wie vor ein Teil des gesellschaftlichen Nachwuchses in Deutschland und in Frankreich in Stadtteilen mit „besonderem Entwicklungsbedarf“ auf (Bundesministerium für Verkehr, Bau und Wohnungswesen, 2005: 9). In beiden Ländern sind solche Stadtteile Ausdruck sozialer Ungleichheit; häufig leben dort Menschen unter multipler Deprivation. Junge Menschen wachsen in derartigen Quartieren unter Bedingungen auf, die deren Chancen auf eine erfolgreiche Sozialisation und auf erfolgreiche Bildungsbiografien deutlich verschlechtern (vgl. Baum, 1998; Dangschat, 1996; Palentien, 2005).

Welche Bedeutung messen Jugendliche dem Sozialraum, in dem sie leben, bei? Wie bewältigen diese Jugendlichen, die in Deutschland und in Frankreich unter multipler Deprivation in solchen Stadtgebieten leben, vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Lebenslage die sich ihnen im Alltag stellenden Herausforderungen? Und welche Orientierungen weisen sie auf?

Der folgende Beitrag geht diesen Fragen nach und fokussiert dabei die Zielgruppe männliche Jugendliche. Er basiert auf den Erkenntnissen aus einer empirischen deutsch-französischen Vergleichsstudie, die in Auber-

villiers, in Frankreich, und in Mainz, in Deutschland, durchgeführt wurde. Die Untersuchung wurde in je einem Stadtteil pro Land durchgeführt, der nach offiziellen Charakteristika als benachteiligt zu betrachten ist. Um der Komplexität des Forschungsgegenstandes gerecht zu werden, wurden mit Hilfe einer Methodentriangulation aus sozialräumlicher Beschreibung, narrativen biografischen Interviews und teilnehmender Beobachtung folgende Untersuchungsdimensionen in den Blick genommen: 1) der Sozialraum, 2) die Konstruktion des Sozialraums und lebensweltlicher Strukturen durch ausgewählte Jugendliche, 3) die Orientierungen und Bewältigungsstrategien dieser Jugendlichen.

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, dass sich vor allem zwei Orientierungen als handlungsleitend herauskristallisiert haben: die „Orientierung am Universum Straße“ und die „Orientierung an der dominanten Moral“. Er verdeutlicht vor allem für das französische Untersuchungsfeld, dass Bewältigung in einem Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und den Herausforderungen der gemeinsam geteilten alltäglichen Lebenswelt stattfindet. Zugleich wird deutlich, dass Orientierungen und Bewältigungsstrategien in beiden Ländern heterogen sind.

2. Ergebnisse

2.1 Der sozialräumliche Kontext

Als Forschungsfeld und sozialräumlicher Kontext wurde in Frankreich in der Region Île-de-France ein benachteiligter Stadtteil der *Banlieue*-Stadt Aubervilliers im Norden von Paris im 93. Département Seine-Saint-Denis gewählt.

In Deutschland stellte ein Stadtteil der Landeshauptstadt Mainz, in dem das Programm „Soziale Stadt“ Anwendung fand, das Forschungsfeld dar.

Gemeinsam ist beiden Stadtteilen zunächst, dass es sich in keinem der beiden Fälle um räumliche Enklaven handelt. Von beiden Stadtteilen aus ist das Stadtzentrum fußläufig in etwa 20 Minuten zu erreichen. Die vorhandene Verkehrsinfrastruktur ermöglicht einen direkten Zugang zum Stadtzentrum, aber auch zu anderen Stadtteilen. Im französischen Fall ist zudem eine direkte, schnelle Anbindung an die Metropole, Paris, vorhanden. Architektonisch haben beide Gebiete eine Bebauung gemeinsam, die

mit wenigen Hochhäusern auskommt. Im französischen Fall handelt es sich um eine vergleichsweise untypische Bebauung – große Hochhausiedlungen, *Grands Ensembles*, gibt es vor Ort nicht.

Beide Forschungsfelder sind aufgrund der sozio-ökonomischen Situation als „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf“ zu betrachten (vgl. BmVfW, 2005; DifU, 1999; Vieillard-Baron, 2001). Einschränkend ist mit Blick auf das französische Gebiet festzuhalten, dass es zum Zeitpunkt der Untersuchung nur wenige Stadtteildaten gab, jedoch die Daten der *Banlieue*-Stadt darauf hindeuteten, dass die Kommune insgesamt aus sozioökonomischer Perspektive im Verhältnis schlechtere Ausgangsbedingungen als der Bezugskontext – das 93. Departement, die Metropole Paris und die Île-de-France – aufweist. Ein wichtiges Indiz für die schlechte sozio-ökonomische Situation im Stadtteil ist die Tatsache, dass 60% der dort vorhandenen Wohnungen Sozialwohnungen sind.

Unterschiede zwischen dem französischen Untersuchungsfeld und dem deutschen finden sich erstens in Bezug auf das Siedlungsgefüge und den Bezugskontext. Der französische Stadtteil liegt in einer *Banlieue*-Stadt in unmittelbarer Nähe zur französischen Hauptstadt. Wenngleich die *Banlieue*-Stadt Teil des ärmsten Departements des Hexagones ist, liegt sie zugleich in der Region Île-de-France, der Region Frankreichs mit der größten sozialen Ungleichheit. Einen zentralen Bezugspunkt stellt für den Stadtteil neben der *Banlieue*-Stadt somit Paris dar. Für den deutschen Stadtteil ist die Landeshauptstadt der zentrale Bezugspunkt. Mit Blick auf den deutsch-französischen Vergleich und die Wahl der Stadtteile sei angemerkt, dass es in Deutschland keine vergleichbare urbane Konstruktion wie in Frankreich gibt. Dies liegt in einem unterschiedlichen Verwaltungsaufbau und einer divergierenden Urbanisierung begründet (vgl. Rink, 2013). Zweitens unterscheiden sich die beiden Stadtteile im Ausmaß der Benachteiligung der beiden Gebiete. Diese ist im französischen Fall wesentlich massiver. So sind beispielsweise die Arbeitslosenquote, die Quote der Sozialleistungsempfänger und der Anteil der Menschen ohne die Staatsbürgerschaft des Landes, in dem sie wohnen, wesentlich höher als im deutschen Fall. Angemerkt sei, dass die Arbeitslosigkeit seit Jahren in Frankreich generell wesentlich höher ist als jene in Deutschland.

Nichtsdestotrotz weisen in beiden Fällen die sozialräumlichen Daten insgesamt auf ungünstige Sozialisationsbedingungen und auf vergleichsweise schlechtere Chancen auf Bildungserfolg für die in den untersuchten Stadtteilen lebenden Jugendlichen hin (vgl. Beaud, 2003; Bourdieu, 1998, 2007). Sozio-ökonomische Daten sagen jedoch wenig aus über die Bedeutung, die der Sozialraum für die Jugendlichen

einnimmt. Und sie geben keinen Aufschluss über die Nutzung und Gestaltung des Raums durch diese (vgl. Deinet & Reutlinger, 2005).

2.2 Lebensweltliche Strukturen

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass zunächst für alle Interviewten gilt: Sozialraum und Lebenswelt sind nicht deckungsgleich. Alle männlichen Jugendlichen sind mobil und bewegen sich auch außerhalb des jeweiligen Stadtteils. Gründe für Mobilität sind in erster Linie Schule bzw. Ausbildung, Freizeitaktivitäten wie Auswärtsfußballspiele und die Übernahme von familiären Aufgaben.

Trotz vorhandener Mobilität stellt der Stadtteil als „ökologischer Nahraum“ (Baacke, 1994: 74 f.) für alle Interviewten beider Untersuchungsgebiete eine zentrale Komponente der alltäglichen Lebenswelt in den Bereichen Wohnen, Freizeit und Gleichaltrigenbeziehungen dar. Alle verbringen einen Großteil ihrer Freizeit im Stadtteil – im öffentlichen Raum, im halb-öffentlichen Raum, d.h. im Jugendzentrum oder im privaten Raum, in der elterlichen Wohnung oder der Wohnung von Freunden. Der Stadtteil stellt für alle einen Ort dar, an dem die Jugendlichen bedeutende soziale Beziehungen leben, teilweise auch Geschäftsbeziehungen im illegalen Bereich.

Allerdings zeigen sich im deutsch-französischen Vergleich bei teils ähnlichen lebensweltlichen Strukturen unterschiedliche soziale Gefüge und eine unterschiedliche Wirksamkeit der lebensweltlichen Strukturen auf das Alltagsleben der Jugendlichen.

Im französischen Fall deuten die erfassten lebensweltlichen Strukturen darauf hin, dass alle Befragten Mitglieder einer gemeinsam geteilten sozialen Lebenswelt sind, die vor allem im öffentlichen Raum ihren Ausdruck findet. Die rekonstruierten Strukturen beziehen sich auf das alltägliche Leben im öffentlichen Raum; auf die Nutzung und Aneignung des öffentlichen Raums durch Jugendliche und den Umgang untereinander. Sie verweisen auf eine gemeinsam geteilte soziale Praxis und verschiedene Gesetzmäßigkeiten im Sinne des *univers de la rue* (Universum Straße) (vgl. Lapeyronnie, 2006; Sauvadet 2006) bzw. auf eine „Kultur der Straße“ (Lapeyronnie, 2009: 35). Vor diesem Hintergrund können die interviewten Jugendlichen der Gruppe der *jeunes de cités* (Cité-Jugendliche) zugeordnet werden. Dabei handelt es sich um jene Jugendliche, die sich im Stadtteil den öffentlichen Raum aneignen, nutzen und diesen auch mitgestalten (Sauvadet, 2006: 289 ff.; vgl. Marlière, 2005).

Die gemeinsame soziale Lebenswelt der Jugendlichen kommt zunächst darin zum Ausdruck, dass die befragten sechs Personen zwar aus insgesamt drei unterschiedlichen Cliques stammen, zwischen den Cliques allerdings wiederum soziale Bezüge bestehen und alle drei Cliques Teil einer größeren Gruppe, „der großen Familie“, sind – wie sie von einem der Befragten bezeichnet wird. Das heißt, die sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen sind durch Mehrfachzugehörigkeit geprägt.

Die „große Familie“ stellt ein größeres soziales Netzwerk mit etwa 50 bis 60 Personen dar, das eine ambivalente Funktion innehat: einerseits bietet es Unterstützung, andererseits übt es sozialen Druck auf seine Mitglieder aus. Die Interviewauswertungen deuten darauf hin, dass die Mitglieder dieses sozialen Netzwerks mit besonderen „sozialen Verhaltensformen“ und mit einer spezifischen sich ausbreitenden Mentalität konfrontiert sind, die wiederum als Elemente der alltäglichen Lebenswelt im Sozialraum zu betrachten sind (vgl. Lapeyronnie, 2009: 1).

Bei dieser Mentalität handelt es sich um ein sich ausbreitendes Bedürfnis nach Geld. Dies wird von einigen Mitgliedern der „großen Familie“ durch Raub und Diebstahl befriedigt. Für sie ist diese Form der Gewaltanwendung zum alltäglichen Handlungsmuster geworden, welches als ein einfaches Mittel zum Erfolg propagiert wird. Wenngleich dieses Handlungsmuster nicht von allen Befragten geteilt wird, so werden sie doch häufig damit konfrontiert, da Gleichaltrige sie dazu ermuntern, es ebenfalls anzuwenden. Der Erfolg, der sichtbar ist, durch das Tragen von Markenkleidung oder origineller Frisuren sowie den Besitz neuester Handys, spricht für sich. Die Interviewten positionieren sich unterschiedlich hinsichtlich dieser Mentalität. Neben jenen, die sich dem zu entziehen versuchen, gibt es jene, die diesen Weg gehen. Zwei der Interviewten schaffen sich mittels Raub und Diebstahl den Zugang zu ökonomischem Kapital und somit zur Konsum- und Warenwelt. Konfrontiert mit diesem Handlungsmuster werden die Jungen mit dieser Mentalität allerdings nicht nur im öffentlichen Raum in der Peer-Group, sondern teilweise auch in der eigenen Familie. So sind bei drei Befragten die älteren Brüder in illegale Geschäfte verwickelt. Gerade vor dem Hintergrund mangelnden ökonomischen und kulturellen Kapitals im Stadtteil und einer überwiegend sozialschwachen Bevölkerung stellt eine derartige Strategie, die das schnelle Geld verspricht, eine nicht zu unterschätzende Versuchung gerade für Heranwachsende dar. Einer der Jugendlichen beschreibt im Interview sehr eindrücklich, wie schwierig es ist, sich dieser Versuchung zu entziehen.

Wenngleich Gewalt in Form von Raubüberfällen und Diebstählen als Handlungsmuster nicht von allen Interviewten angewandt wird, sind ande-

re Formen von Gewalt durchaus Bestandteil der gemeinsam geteilten sozialen Praxis. Gewalt wird von den männlichen Jugendlichen als Strategie zur Lösung von Konflikten mit Gleichaltrigen im Stadtteil angewandt, zum Beispiel in Form einer Schlägerei. Handelt es sich um Auseinandersetzungen zwischen einzelnen Personen innerhalb der großen Familie bzw. im Stadtteil, werden diese meist nicht öffentlich – also nicht vor den Augen anderer – ausgetragen, sondern unter vier Augen auf einer Toilette, in einem Hausflur etc. Entstehen Streitigkeiten zwischen Kleingruppen, zum Beispiel während eines Fußballspiels im Stadtteil, kann es durchaus sein, dass der Streit mittels Schlägerei ausgetragen wird, weil es von einer Gruppe explizit eingefordert wird. Dem kann sich die andere Gruppe nicht entziehen, will sie ihr Gesicht wahren. Auch wenn Gewalt als Konfliktlösungsstrategie von einem Teil der Jungen explizit abgelehnt und negativ bewertet wird, ist es schwer, sich dieser völlig zu entziehen. Das gilt vor allem, wenn es sich um Streitigkeiten zwischen Jugendlichen aus verschiedenen *Cités* handelt. Denn bei den Jugendlichen aus dem französischen Stadtteil liegt eine starke Identifizierung mit dem eigenen Wohngebiet im Stadtteil vor. Diese Identifikation sowie das damit verbundene Gefühl der territorialen Zugehörigkeit sind damit weitere Elemente der gemeinsam geteilten Lebenswelt. Sie gehen mit der Verpflichtung einher, „Freunde“ zu verteidigen bzw. zu rächen, wenn diese von außen „angegriffen“ wurden. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn sich einer der Jungen alleine auf dem Gebiet einer benachbarten *Cité* bewegt und von Jugendlichen dort in eine Schlägerei verwickelt wird. Die Mitglieder der „großen Familie“ sind dann verpflichtet, sich zu sammeln und gemeinsam, bewaffnet mit Stöcken, Steinen und in Einzelfällen auch mit Schusswaffen, die Gegner vor Ort zu attackieren: *Cité* verpflichtet.

Gleichzeitig gibt es andere Bereiche der sozialen Praxis, die auch allen bekannt sind, denen sich allerdings ein Teil der Jugendlichen entziehen kann: Die Zugehörigkeit zur *Cité* und die territoriale Identifikation führt im untersuchten Sozialraum zu Ausschließungsprozessen. So sind „Fremde“ der Willkür einiger männlicher Jugendlicher ausgesetzt, die den Zugang zur *Cité* bzw. zum Stadtteil regeln. Wer in den Stadtteil möchte, nicht bekannt ist und keine Beziehungen zu vor Ort dazugehörigen Personen vorweisen kann, läuft Gefahr, verprügelt oder beraubt zu werden. Wie ein Außenstehender behandelt wird, hängt auch davon ab, wie er sich Provokationen gegenüber verhält. Hält sein Blick jenem der anderen Jugendlichen stand oder beantwortet er Provokationen ebenfalls mit Provokation, dann ist das Risiko einer körperlichen Auseinandersetzung groß. Derartige Situationen können die Ursache für Auseinandersetzungen zwischen Grup-

pen von Jugendlichen aus unterschiedlichen *Cités* bzw. Stadtteilen sein.

Bestätigt werden die beschriebenen Ergebnisse durch andere Studien, die „die Straße“ – den öffentlichen Raum in den sogenannten *quartiers populaires* – als eine gemeinsam geteilte Lebenswelt der *jeunes de cité* (Sauvadet, 2006: 289 ff.) beschreiben, die mit spezifischen sozialen Verhaltensformen und einer territorialen Identifikation einhergeht und häufig als „Kultur der Straße“ bezeichnet wird (Lapeyronnie, 2009: 37; vgl. auch Kokoreff, 2002; Marlière, 2005; Sauvadet, 2006).

Dass das Universum Straße nicht auf den untersuchten Stadtteil bzw. die ausgewählte *Cité* begrenzt ist, belegen auch die Interaktionen mit Jugendlichen anderer *Cités*, die die Gesetze der Straße teilen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studie und vergleichbarer Untersuchungen wird die These aufgestellt, dass das „Universum Straße“ vor allem Teil der Realitäten des öffentlichen Raums der *quartiers populaires* ist.

Die Ergebnisse aus dem deutschen und dem französischen Forschungsfeld unterscheiden sich insofern, dass erstens nicht alle interviewten männlichen Jugendlichen im untersuchten Mainzer Stadtteil in ihrer jeweiligen Kleingruppe „wahre“ Freundschaften vorfinden und die Beziehungen als positiv bewerten.

Zweitens sind die drei Kleingruppen hier nicht in ein vergleichbares soziales Gefüge wie im französischen Fall eingebunden und darüber miteinander verbunden. Allerdings sind auch im deutschen Fall die sozialen Beziehungen alle sozialräumlich in einem bestimmten Gebiet im Stadtteil verortet. Sie werden vor allem dort gelebt.

Drittens gibt es deutliche Differenzen im Umgang mit lebensweltlichen Elementen des „Universums Straße“, die die Interaktionen der Jugendlichen tangieren. Körperliche Gewalt als Konfliktlösungsstrategie, die auch in der Mainzer Erhebung in unterschiedlichen Zusammenhängen zum Tragen kommt, ist ein Beispiel dafür. Der zentrale Unterschied zum französischen Untersuchungsfeld liegt in der Verankerung dieser sozialen Praxis. Im deutschen Fall handelt es sich um eine Strategie, die vor allem von einem Teil der Jugendlichen angewendet wird. Nicht alle unterliegen dem Zwang, Gewalt auszuüben, um das eigene Gesicht zu wahren. Es ist möglich, bei Konflikten der Gewalt aus dem Weg zu gehen, so beschreiben es zwei der interviewten Jugendlichen. Zugleich scheinen jedoch alle Jugendlichen mit Provokationen in Form von Beleidigungen von Jugendlichen aus dem gleichen Viertel konfrontiert zu sein, die wiederum im französischen Fall kaum thematisiert wurden. Diese Provokationen fanden auch immer wieder im deutschen Jugendzentrum statt. Im französischen Jugendzentrum waren Provokationen kaum zu beobachten.

Hinweise auf Auseinandersetzungen mit benachbarten Stadtvierteln, an denen wie im französischen Untersuchungsfeld alle Befragten aus Solidarität teilnehmen müssten, gab es im deutschen Fall ebenfalls nicht. Raub und illegale Aktivitäten (im deutschen Fall Drogenhandel) waren hingegen in beiden Untersuchungsfeldern ein Thema im Stadtteil. Allerdings wurde dies nur von einem der Mainzer Interviewten thematisiert. Er begründete seine räuberischen Übergriffe auf andere Jugendliche im Stadtteil damit, dass er selbst beraubt wurde – übrigens von jemandem, mit dem er Geschäftsbeziehungen unterhielt. Hier richtet sich Raub als Handlungsstrategie, ausgeführt von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, gegen Jugendliche aus dem Viertel. Allerdings gab es keinen Hinweis darauf, dass die übrigen Befragten mit derartigen Aktivitäten konfrontiert wurden.

Die Ergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass das deutsche Universum Straße für die Jugendlichen keine vergleichbare Wirksamkeit, im Sinne einer gemeinsam geteilten sozialen Lebenswelt, entfaltet, die mit einem starken sozialen Druck und mit Verpflichtungen einhergeht, denen sich die Jugendlichen kaum entziehen können. Diese unterschiedliche Wirksamkeit des Universums Straße im deutschen und im französischen Fall hat zur Folge, dass sich die interviewten Jugendlichen entsprechend unterschiedlichen alltagsweltlichen Herausforderungen gegenübersehen. Dies wirkt sich wiederum auf die Orientierungen und Bewältigungsstrategien der Jugendlichen aus.

2.3 Orientierungen und Bewältigungsstrategien

Zwei von insgesamt vier aus dem Interviewmaterial rekonstruierte Orientierungen – die übrigen werden in diesem Beitrag vernachlässigt (siehe hierzu Rink, 2013) – haben sich in beiden Teiluntersuchungen als zentral herausgestellt: 1) die Orientierung an der dominanten Moral und 2) die Orientierung am Universum Straße. Vier der Interviewten aus Frankreich und zwei Interviewte aus Deutschland weisen eine Orientierung an der dominanten Moral auf. Ein Jugendlicher aus dem französischen Stadtteil und einer aus dem deutschen orientieren sich am Universum Straße. Ein weiterer Junge aus Deutschland bringt Potenzial für die Orientierung am Universum Straße mit. Die Orientierung wird als bedeutsam eingestuft, obwohl sie nur von einem Jugendliche aus Frankreich vertreten wird, weil Ergebnisse französischer Studien darauf hinweisen, dass diese Orientierung bedeutend für einen Teil der *jeunes de cité* ist, nämlich vor allem

für jene, bei denen eine starke Identifikation mit dem Stadtviertel und seinen Regeln und Gesetzmäßigkeiten vorliegt. Gemeint sind insbesondere Jugendliche, die über das sogenannte kriegerische Kapital verfügen (vgl. Sauvadet, 2006).

Im Folgenden werden zunächst die beiden Orientierungen und die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen anhand der französischen Untersuchungsergebnisse beschrieben. Wie auch im vorherigen Kapitel wird dann zusammenfassend auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Jugendlichen aus dem deutschen Forschungsfeld eingegangen.

Eine „Orientierung an der dominanten Moral“ zu haben, bedeutet zunächst, sich an allgemein verbreiteten gesellschaftlichen Erwartungen, Normen und Werten zu orientieren. Die Orientierung an der dominanten Moral zeigt sich in dem Streben der Jugendlichen nach einer „Normalbiografie“. Jugendliche mit dieser Orientierung erkennen die Leistungsordnung in Frankreich an. Sie akzeptieren, dass gesellschaftliche Integration über das erfolgreiche Durchlaufen des französischen Bildungssystems geschieht. Entsprechend messen sie Bildung und Qualifizierung eine Bedeutung für die eigene Biografie bei und verfolgen das Ziel, die schulischen Herausforderungen entsprechend zu bewältigen. Außerdem erkennen sie gewisse gesellschaftliche Normen an. So erachten sie es als wichtig, „auf einem guten Weg“ innerhalb gesellschaftlich akzeptierter Bahnen zu bleiben. Hier deutet sich bereits das Spannungsverhältnis zwischen der Orientierung an der dominanten Moral und der alltäglichen sozialen Lebenswelt der Jugendlichen, dem Universum Straße an.

Alle Interviewten nutzen Bewältigungsstrategien, die dieser Orientierung entsprechen. Anwendung finden Strategien, die erstens auf die erfolgreiche Bewältigung der schulischen Anforderungen ausgerichtet sind und zweitens darauf abzielen, auf dem „rechten Weg“ zu bleiben, ohne sich jedoch völlig dem Universum Straße als alltäglicher Lebenswelt zu entziehen. Auf dem „rechten Weg“ bleiben bedeutet, sich den Versuchungen des Universums Straße zu entziehen und den Gesetzmäßigkeiten und Regeln der Straße nur soweit zu folgen, wie zwingend notwendig.

Kiano¹ beispielsweise besucht freiwillig die Hausaufgabenbetreuung/Nachhilfe im Jugendzentrum. Und es gelingt ihm, sich in der Schule selbst zu motivieren, wenn er einen Tiefpunkt beim Lernen erreicht (vgl. Rink, 2013: 191 ff.). An Raub beteiligt er sich nicht, auch wenn er aufgrund dessen weniger finanzielle Ressourcen zur Verfügung hat. Stattdessen ist

¹ In dem vorliegenden Text wurden die Namen der Jugendlichen anonymisiert.

er zum Zeitpunkt des Interviews dabei, einen Trainerschein zu erwerben, um sein finanzielles Budget aufzubessern. Es ist anzunehmen, dass er sich auch an den Schlägereien mit der benachbarten *Cité* beteiligt bzw. beteiligen musste, vor allem, weil sein ein Jahr älterer Bruder Ursache einer der Auseinandersetzungen war: Dieser wurde von den Jugendlichen im Nachbarviertel verprügelt. Zugleich ist es ihm wichtig, dass sich die Beziehungen zwischen den Jugendlichen seiner *Cité* und jener der benachbarten *Cité* wieder verbessern. Er erinnert im Interview an freundschaftliche Beziehungen in der Kindheit. Er beteiligt sich daher an einem ehrenamtlichen Rap-Projekt seiner *Cité*, um mit Jugendlichen der benachbarten *Cité* Kontakt zu knüpfen und die ehemals positiven Beziehungen wieder herzustellen.

Alle Befragten mit dieser Orientierung befinden sich noch im Bildungssystem und in der Sekundarstufe II, entweder in einem allgemeinbildenden Gymnasium oder in einem beruflichen Gymnasium. Die Option, den jeweiligen Bildungsweg erfolgreich abzuschließen, haben alle Interviewten zum Zeitpunkt der Untersuchung. Auch verfügen alle Interviewten über einen kleineren, engen Freundeskreis, der sich dadurch auszeichnet, dass die Mitglieder ähnliche Orientierungen verfolgen: Auch sie streben an, die Schule erfolgreich abzuschließen und auf dem rechten Weg zu bleiben.

Die Orientierung am Universum Straße hingegen ist geprägt durch eine völlige Anerkennung seiner Regeln und Gesetzmäßigkeiten, der Anwendung und Reproduktion der entsprechenden sozialen Praxis und einer starken territorialen Identifizierung. Die französische Leistungsordnung wird nicht anerkannt und scheint für die eigene Biografie keine Relevanz (mehr) zu haben. Soziale Integration wird im Viertel und im Universum Straße angestrebt, da die Chancen auf eine gesellschaftliche Integration über das Bildungssystem verschlossen scheinen.

Auch in dem französischen Einzelfall von Tito richtet sich das Leben und mithin die dominante Bewältigungsstrategie nach dem Universum Straße aus, das in vielerlei Hinsichten im Widerspruch zur dominanten Moral steht. Schulische Verpflichtungen nimmt er kaum wahr: Bei Prüfungen gibt er leere Blätter ab, die Schule besucht er selten. Tito erlebte überwiegend Misserfolge und Überforderung im französischen Schulsystem (Rink, 2013). Er verließ als schlechtester Schüler seines Jahrgangs das *Collège* und besuchte im Anschluss das berufliche Gymnasium, bis er durch richterliche Anordnung aufgrund eines kriminellen Delikts bis zur Urteilsfindung in einem offenen Heim untergebracht wurde. (Die Unterbringung erfolgte etwa eine Woche vor dem Interview.) Dort geht er einer Ausbildungsmaßnahme nach. In seiner Freizeit hält er sich in der *Cité* auf.

Tito gehört zu jenen, die die Gesetze der Straße einhalten und reproduzieren. Er wendet z. B. eine entsprechende soziale Praxis an: Gewalt in ihren verschiedenen Formen und Funktionen. Sein Tagesablauf ist – bis zur Heimunterbringung – am Universum Straße ausgerichtet. Illegales Business ist Teil des Alltags. Der Rückgriff auf „kriegerisches Kapital“ ermöglicht ihm Teilhabe im Universum Straße und darüber am Konsum- und Warenmarkt (Sauvadet, 2006). Tito ist vor Ort integriert, hat sich dort einen Namen gemacht. Er erlebt dort Anerkennung, die ihm in den Institutionen der französischen Gesellschaft aufgrund seines Scheitern verwehrt bleibt.

Für den interviewten Jungen stellt das Universum Straße eine realistische Perspektive dar. Denn im französischen Schulsystem ist er bislang nur gescheitert und die gesellschaftliche Integration ist, wie in Deutschland auch, in Frankreich stark vom Bildungserfolg abhängig. Gleichzeitig kann er sich nicht völlig der dominanten Moral entziehen.

Wie die anderen Jugendlichen auch, bewegt sich Tito im Stadtteil in einer Kleingruppe von Jugendlichen, die seine Orientierung teilen. Mit diesen Jugendlichen geht er auf nächtliche Raubzüge. Überfallen werden vor allem asiatische Frauen, denen häufig Aufenthaltspapiere fehlen. Für diese Gruppe von Jugendlichen steht vor allem die Integration und Teilhabe vor Ort im Universum Straße im Vordergrund.

Die Untersuchung im französischen Stadtteil zeigt, dass die interviewten Jugendlichen, auch wenn das Universum Straße eine gemeinsam geteilte soziale Lebenswelt für sie alle darstellt, nicht zwangsläufig eine „Orientierung am Universum Straße“ mit entsprechenden Bewältigungsstrategien entwickeln. Zugleich spielt das Universum Straße für alle Jugendlichen eine Rolle bei der Lebensbewältigung. Bewältigung geschieht vor allem bei jenen mit einer Orientierung an der dominanten Moral in einem Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und dem Universum Straße mit seinen besonderen lebensweltlichen Strukturen und einer mehr oder minder geteilten sozialen Praxis.

Im deutsch-französischen Vergleich zeigt sich, dass beide Orientierungen auch im deutschen Forschungsfeld zu finden sind, die Ausprägungen divergieren allerdings.

Im Hinblick auf die Orientierung an der dominanten Moral zeigt sich, dass auch die beiden Jugendlichen aus dem deutschen Stadtteil mit einer Orientierung an der dominanten Moral danach streben, ihre berufliche Eingliederung erfolgreich zu bewältigen. Das bedeutet konkret, einen dualen Ausbildungsplatz zu finden bzw. die Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Dazu gehört für sie, den beruflichen bzw. den schulischen Anforderungen

zu genügen, indem sie sich diesen Stellen und im System anpassen. Die Differenz zwischen den Jungen aus dem deutschen und dem französischen Forschungsfeld besteht darin, dass es für jene (mit der Orientierung an der dominanten Moral) aus Deutschland keine vergleichbare Herausforderung zu sein scheint, auf dem „rechten Weg“ zu bleiben. Eine Erklärung könnte sein, dass im deutschen Sozialraum die lebensweltlichen Strukturen des Universums Straße kaum Einfluss auf diese beiden Jugendlichen haben. Sie sind weniger stark sozialen Zwängen und einer sozialen Praxis ausgesetzt als die Jugendlichen aus dem französischen Sozialraum. Letztere haben es ungleich schwerer, ihrer Orientierung entsprechend zu handeln, da sie zugleich vor der Herausforderung stehen, in der gemeinsam geteilten sozialen Lebenswelt zurechtzukommen. Schließlich können sie dieser kaum entfliehen, wenn sie den öffentlichen Raum nutzen wollen.

Die „Orientierung am Universum Straße“ kann auch in einem starken Konsum illegaler Substanzen, einhergehend mit Suchtverhalten zum Ausdruck kommen. Dies ist bei einem der Interviewten aus Deutschland, Michael, der Fall. Drogen, wie beispielsweise Cannabis oder Haschisch, gehören zu den im Universum Straße gehandelten Gütern (vgl. Sauvadet, 2006). Durch Suchtverhalten entsteht eine Abhängigkeit zum Universum Straße, d.h. der Zwang sich hier regelmäßig zu bewegen, um Zugang zu Rauschmitteln zu erhalten. Anders als in dem beschriebenen französischen Fall, strebt Michael keine Integration im Universum Straße an, stattdessen beschreibt er seine eigene Abhängigkeit negativ. Es liegt keine Identifizierung mit spezifischen Gesetzmäßigkeiten vor. Michael fühlt sich nicht wie Tito verpflichtet, die Regeln und Gesetze der Straße einzuhalten und zu reproduzieren. An dieser Stelle sei erwähnt, dass in keinem der Interviews in vergleichbarer Weise zu den französischen in irgendeiner Weise „Gesetze der Straße“ zur Sprache kamen.

Michael bewegt sich in einer Kleingruppe, die ähnliche Interessen teilt, Drogenkonsum gehört dazu. Gewalt anzuwenden, um Konflikte zu lösen, gehört ebenfalls zu den Elementen des „Universums Straße“, die die Jungen in Michaels Kleingruppe gemeinsam haben. Teilweise kommt es sogar – meist unter Alkoholeinfluss – zu Schlägereien innerhalb der Gruppe. Michael bezeichnet die Personen in seiner Gruppe nicht als „wahre Freunde“, letztere fehlen ihm. Laut Michael ist er der Einzige in der Gruppe, der durch die Ausbildung einen geregelten Tagesablauf hat. Die übrigen folgen zwar einer Ausbildungsmaßnahme, wie beispielsweise dem Berufsvorbereitungsjahr, hätten allerdings bereits am Nachmittag frei.

Die Gruppe scheint das Universum Straße, wie es sich im deutschen

Untersuchungsfeld entfaltet, als konjunktiven Erfahrungsraum zu teilen. Michael nimmt in dieser sozialen Lebenswelt allerdings eine völlig andere Position als Tito ein. Denn er ist letztlich jenen Personen ausgesetzt, die im „Universum Straße“ das „kriegerische Kapital“ besitzen. Im deutschen Fall handelt es sich um jene Personen, junge Erwachsene, die ihm die Drogen verkaufen und ihn zugleich um seinen Lohn berauben, mit dem er die Drogen bezahlen will. Sauvadet (2006: 105 ff.) beschreibt in seiner Studie Jugendliche, die eine Abhängigkeit aufweisen und darüber hinaus wenig ökonomisches, kulturelles und kriegerisches Kapital besitzen, als die „Abhängigen“, die wiederum im Universum Straße die Außenseiter sind. Dies scheint bei Michael der Fall zu sein.

Die deutsche Leistungsordnung erkennt er zwar an, allerdings scheint die berufliche Qualifizierung eine untergeordnete Rolle zu spielen. So strebt er zunächst nach seinem Hauptschulabschluss an, erstmal länger nichts zu tun. Dies gelingt ihm jedoch nicht, weil er auf seine einzige Bewerbung direkt eine Zusage erhält. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Michael zwar noch in Ausbildung zum Maler, hat aber bereits Konflikte mit dem Vorgesetzten, weil er häufig zu spät erscheint. Wenige Wochen nach der Feldforschungsphase erhält er seine Kündigung, begründet mit Unzuverlässigkeit.

Eine Orientierung am Universum Straße kann auch ohne eine sozialräumliche Identifizierung und ein starkes Gruppenzugehörigkeitsgefühl Gestalt annehmen. Dies trifft auf Reduan aus dem deutschen Untersuchungsfeld zu. Reduan bewegt sich gleichzeitig in zwei verschiedenen Kleingruppen, die im Universum Straße unterschiedliche Positionen einnehmen. In keinem der beiden Fälle betrachtet er die Mitglieder als „wahre Freunde“. Ähnlich wie Tito weist Reduan ein großes Verlangen nach Geld auf, was mit seinem Wunsch zusammenhängt, tun und lassen zu können, was er will. Reduan verfügt wie Tito über das „kriegerische Kapital“. Dies zeigen seine Bewältigungsstrategien, welche wiederum Teil der sozialen Praxis im Universum Straße sind: 1) Reduan verschafft sich durch Diebstahl Zugang zu Gütern und darüber zur Konsumwelt. Er verkauft diese zum Teil und betreibt damit illegale Geschäfte. Mit dem gewonnenen ökonomischen Kapital wiederum besorgt er sich Rauschmittel. Drogenkonsum ist zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits Teil seines Alltags. 2) Konflikte mit Gewalt zu lösen – das bedeutet, jemanden zu schlagen – ist für ihn eine normale Handlungsstrategie, wenn der andere es „verdient“. 3) Respekt ist für Reduan wie auch für Tito sehr zentral, diesen fordert er notfalls mit körperlicher Gewalt ein. Als respektlos empfindet er verbale Provokatio-

nen, wie Beleidigungen, und auch ein Blick kann ihn herausfordern.

Wenngleich Reduan über jene Bewältigungsstrategien verfügt, die einer Orientierung am Universum Straße entsprechen, und er eine Machtposition dort einnehmen könnte, sieht er sich selbst nicht als zugehörig zu jenen Jugendlichen, für die das „Universum Straße“ eine soziale Lebenswelt geworden ist. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Reduan zum Zeitpunkt der Untersuchung erst seit zwei Jahren im Stadtteil lebt. Er stammt aus dem Irak und ist als Flüchtling nach Deutschland gekommen. Der deutschen Leistungsordnung ist er sich bewusst, allerdings spielt diese für ihn eine untergeordnete Rolle im Verhältnis zu seinem Verlangen nach Geld und Freiheit. Reduan wurde bereits nach seinem ersten Jahr an der Hauptschule von dieser verwiesen, weil er einen anderen Schüler körperlich angegriffen hat. Er befindet sich während der Feldforschungsphase in einem Berufsvorbereitungsjahr. Wie Tito scheint er mit den schulischen Anforderungen überfordert zu sein. Mögliche Gründe könnten seine mangelnden Sprachkenntnisse sein, aber auch die Tatsache, dass er, bevor er nach Deutschland kam, lange Zeit keinen geregelten Tagesablauf hatte.

3. Ausblick

Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen zunächst verschiedene französische Studienresultate, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten immer wieder auf die Heterogenität der *jeunes de cité* hingewiesen haben (Dubet, 1987; Lepoutre, 1997; Marlière, 2005; Sauvadet, 2006). Diese Heterogenität kommt in divergierenden Orientierungen und Bewältigungsstrategien zum Ausdruck. Dies gilt für das deutsche und das französische Untersuchungsfeld gleichermaßen.

Die Studie zeigt außerdem, dass Orientierungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer lebensweltlichen Strukturen zu betrachten sind. So sehen sich vor allem die Jugendlichen mit einer Orientierung an der dominanten Moral aus dem französischen Sozialraum anderen alltagsweltlichen Herausforderungen gegenüber als jene mit gleicher Orientierung aus dem deutschen Stadtteil. Letztere scheinen durch die herausgearbeiteten Elemente des Universums Straße kaum in ihrer Alltagsbewältigung beeinflusst. Sie können sich diesen leichter entziehen. Das Universum Straße entfaltet im deutschen Sozialraum demnach eine geringere Wirksamkeit als im französischen.

Dennoch kann daraus nicht geschlossen werden, dass es sich um eine rein französische Realität handelt. Im Gegenteil wird die These formuliert,

dass es auch in Deutschland Sozialräume gibt, in denen sich eine gemeinsam geteilte soziale Lebenswelt mit vergleichbarer Wirkung wie im französischen Fall herausgebildet hat. Hier besteht eine spannende Forschungslücke. Außerdem weisen die Ergebnisse auf politischen Handlungsbedarf in beiden Ländern hin: In Frankreich gilt es, sich mit dem Universum Straße als gesellschaftlicher Realität auseinander zu setzen, die vor allem für jene junge Menschen eine Alternative darstellt, denen eine gesellschaftliche Integration über das Bildungssystem verwehrt bleibt und die eine Chance auf Anerkennung und Respekt im Universum Straße suchen und haben. Es stellt sich die Frage, wie langfristig die Wirksamkeit und Reproduktion des Universums Straße durchbrochen werden kann. In Deutschland gilt es, der Frage nachzugehen, wie verhindert werden kann, dass sich in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf ein Universum Straße mit vergleichbarer Wirksamkeit herausbildet – sofern nicht schon vorhanden.

Bibliographie

- Baacke, D. (1974). *Die 13- bis 18jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters*. Weinheim/Basel, 7. Aufl.
- Beaud, S. (2003). *80% au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris.
- Bohnsack, R. (1998). Dokumentarische Methode und die Analyse kollektiver Biographien. In: Jüttemann, G. & Thomae, H. (Hrsg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim, S. 213-230.
- Bohnsack, R. (1998). Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des Orientierungsmusters. In: Eulenhöfer, P.; Siefkes, D. & Stach, H.: *Sozialgeschichte der Informatik: Kulturelle Praktiken und Orientierungen*. Frankfurt am Main, S. 105-121.
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Welt, Sonderband 2: Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main, 1. Taschenbuch-Aufl.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2007). *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz.
- Bundesministerium für Verkehr, Bau und Wohnungswesen (2005). *Verwaltungsvereinbarung über die Gewährung von Finanzhilfen des Bundes an die Länder nach Artikel 104 a Absatz 4 des Grundgesetzes zur Förderung städtebaulicher Maßnahmen (VV-Städtebauförderung 2005) vom 13. Januar 2005 / 5. April 2005*. Download unter: http://www.staedtebaufoerderung.info/StBauF/SharedDocs/Publikationen/StBauF/VVStaedtebaufoerderung2005.pdf?__blob=publicationFile&v=1, letzter Zugriff 09.10.2016.
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2005). Aneignung. In: Kessl, F.; Reutlinger, C.; Maurer, S. & Frey, O. (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden, S. 295-313.
- Difu (1999). *Vorbereitungspapiere zum Bund-Länder-Programm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“* Arbeitspapiere zum Programm Soziale Stadt Band 1. Berlin. Download unter : http://www.staedtebaufoerderung.info/StBauF/SharedDocs/Publikationen/StBauF/SozialeStadt/Arbeitspapiere/AP_Band1.pdf?__blob=publicationFile&v=2, letzter Zugriff: 09.10.2016.
- Dubet, F. (1987). *La Galère: jeunes en survie*. Paris.
- Lapeyronnie, D. (2009). Rassismus, städtische Räume und der Begriff des „Ghettos“ in Frankreich. In: Ottersbach, M. & Zitzmann, Th.: *Jugendliche im Abseits?* Wiesbaden, S. 21-50.
- Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue – Codes, rites et langages*. Paris.
- Marlière, E. (2005). *Jeunes en cité. Diversité des trajectoires ou destin commun?* Paris; Budapest; Torino.
- Palentien, C. (2005). Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut. Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg. *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 51, H. 2, S.154-170.
- Reutlinger, C. (2005). Gespaltene Stadt und die Gefahr der Verdinglichung des Sozialraums – eine sozialgeographische Betrachtung. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): *Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit*. Wiesbaden, S. 87-104.
- Riege, M. & Schubert, H. (Hrsg.) (2005). *Sozialraumanalyse: Grundlagen, Methode, Praxis*. Wiesbaden, 2. Aufl.
- Rink, B. (2013). *Leben und Aufwachsen in marginalisierten Lebensräumen – Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher. Ein deutsch-französischer Vergleich*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Sauvadet, T. (2006). *Le capital guerrier. Concurrence et solidarité entre jeunes de cité*. Paris.

- Thiersch, H. (2005). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit im städtischen Milieu. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): *Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit*. Wiesbaden, S. 109-124.
- Vieillard-Baron, H. (2001). *Les Banlieues – Des singularités françaises aux réalités mondiales*. Paris.

Zweiter Teil

Einblicke in die Jugendarbeit in
Frankreich und Deutschland

Francine Labadie

Einleitung

Jugendarbeit und non-formale Bildung in Frankreich und Deutschland: eine vergleichbare Entwicklung?

Die Landschaft der Jugendarbeit als einer Form der non-formalen Bildung ist in Europa breit gefächert. Sozial- und Kulturgeschichte, institutionelle und politische Kontexte und das Verhältnis zwischen den Generationen bilden, neben anderen Faktoren, ein komplexes Mosaik der Jugendarbeit zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Union, wie die wissenschaftliche Literatur und vor allem die Arbeiten beweisen, die im Rahmen der Partnerschaft EU/Europarat im Jugendbereich erschienen sind oder demnächst erscheinen¹. Der Vergleich zwischen Frankreich und Deutschland, der im Laufe der Begegnungen im Projekt „Non-formale Bildung: Chance oder Herausforderung für die Jugendarbeit?“ realisiert und in den beiden folgenden Artikeln aufgegriffen wurde, macht an konkreten Beispielen die Unterschiede in Konzeption und Praxis deutlich, die darüber bestimmen, wie sich die Verbindungen zwischen non-formaler Bildung und Jugendarbeit gestalten. Doch sieht man sich die Richtung der aktuellen Entwicklungen an, so scheinen sich doch auch relativ ähnliche Perspektiven oder sogar ein „gemeinsames Terrain“ abzuzeichnen, wie es in der Erklärung der Zweiten Europäischen Konvention zur Jugendarbeit (Brüssel, 27.–30. April 2015)² heißt.

¹ Council of Europe, The history of youth work in Europe. Volumes 1 à 5. <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/knowledge-books?inheritRedirect=true> Schild, H.; Connolly, N.; Labadie, F.; Vanhee, J. & Williamson, H. (eds.). *Thinking seriously about youth work – And how to prepare people to do it*. Youth Knowledge series n° 20. Council of Europe and European Commission, 2017.

² Abschlusserklärung des 2. Europäischen Kongresses zu Youth Work, http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/8529155/The+2nd+European+Youth+Work+Declaration_DE.pdf/1d2e8851-3813-46a6-b422-b3e6363aec66

Am Anfang stehen, wie aus den Artikeln von Laurent Besse und Patricia Loncle für Frankreich und von Liane Pluto und Eric von Santen für Deutschland implizit hervorgeht, unterschiedliche Traditionen des Gesellschaftsvertrags, schematisch gesagt: „der Staat bestimmt die Gesellschaft vs. die Gesellschaft bestimmt den Staat“. So erinnert Laurent Besse daran, dass in Frankreich der Staat mit Hilfe des Primarschulsystems bis zu den 1960er Jahren bei der Verbreitung der non-formalen Bildung eine zentrale Rolle gespielt hat. Sein verlängerter Arm in dieser Sache waren die *Ligue de l'enseignement* (die Liga für Volksbildung), die lange Zeit die größte französische Vereinigung dieser Art war, und die Primarschullehrer, die ihr das *Ministère de l'Education nationale* (Bildungsministerium) zur Verfügung stellte. Dabei ging es zwar eigentlich um den Auf- und Ausbau von schulergänzenden Aktivitäten, doch ab 1945 auch um eine indirekte Strategie zur Erneuerung der schulischen Pädagogik und die Einführung von aktiveren Lernmethoden: „man mobilisierte die non-formale Bildung für einen Wandel der formalen Bildung.“ Die Jugendfrage ist also nicht zuerst da, wohl wegen der Erinnerung an das Erbe von Vichy, wie Laurent Besse meint. Ab 1960 kommt es zum Bruch mit der Entwicklung der soziokulturellen Animation³, die vor dem Hintergrund der beschleunigten Urbanisierung und des damit einhergehenden Wandels der Lebensformen außerhalb der Schule oder sogar gegen sie ausgebaut wird. Sache der Animation sind hauptsächlich (außerschulische) Bildungsaktivitäten für Jugendliche; ihre Hauptakteure sind die Kommunen, und zwar sowohl in Bezug auf die Struktur des Angebots, das bis in die 1980er Jahre hinein im Wesentlichen ein Freizeitangebot bleibt, als auch bei der Unterstützung des Aufbaus eines kommunalen Vereinslebens. Die Zäsur zwischen formaler und non-formaler Bildung erreicht damals ihren Höhepunkt und führt zu einem Antagonismus, den Laurent Besse in aller Schärfe so beschreibt: „die soziokulturelle Animation [wird] für einen Teil der Lehrerschaft tendenziell zum Auffangbecken.“ Erst in den 1990er und 2000er Jahren schafft es die Frage der außerschulischen Aktivitäten wieder auf die Tagesordnung, vor allem in Gestalt von zeitlichen Vorgaben (Schulzeiten), die den Alltag der Kinder bestimmen.

Auf deutscher Seite nimmt die Geschichte des Verhältnisses von non-formaler Bildung und Jugendarbeit einen ganz anderen Verlauf. Sie ist, daran erinnert Liane Pluto, Teil der Geschichte der Strukturierung der Zivilgesellschaft und der Ende des 19. Jahrhunderts einsetzenden Ausbreitung des Vereinslebens. Im Jugendbereich entwickeln sich parallel zwei

3 Siehe „animation socioculturelle“ im Glossar der Jugendarbeit in Frankreich im Anhang.

Stränge: die von den Jugendverbänden (etwa den Pfadfindern, den kirchlichen Jugendbewegungen, der Naturfreundejugend) getragene Vereinsarbeit; und die offene Jugendarbeit, vor allem mit der Entstehung einer autonomen Bewegung – „Haus der Jugend“ –, die in den 1970er Jahren selbstbestimmte Freizeitaktivitäten anbietet. In Ostdeutschland beginnt der Aufbau dieser beiden Stränge erst nach der Wiedervereinigung, allerdings mit einem Übergewicht der Einrichtungen der offenen Jugendarbeit. Auf jeden Fall haben wir es mit einer Entwicklung von unten nach oben zu tun, die nicht von der Schule ausgeht, sondern von der Zivilgesellschaft, und deren an der Sozialisation der Jugendlichen orientierte Pädagogik sich ausdrücklich als Teil der non-formalen Bildung versteht. Eine Verknüpfung mit der formalen Bildung wird nicht angestrebt, zumindest nicht bis zu den 2000er Jahren.

Aus diesen gegensätzlichen Grundvoraussetzungen ergibt sich eine nicht minder antinomische strukturelle Dynamik in den beiden Ländern: in Deutschland eine Organisation auf Basis des Kinder- und Jugendhilfrechts, das die lokalen Behörden im Namen des Subsidiaritätsprinzips zur Einrichtung und Finanzierung eines Angebots der Jugendarbeit verpflichtet, was nicht ohne Auswirkungen auf die Professionalisierung des Sektors bleibt; in Frankreich eine Strukturierung, die auf der alleinigen Initiative der Gebietskörperschaften und der Vereinigungen beruht und daher eher schwach ist und zu unklaren und fließenden beruflichen Grenzen führt, wie Patricia Loncle im zweiten Teil des Artikels zeigt; woraus sich möglicherweise auch die ebenfalls als eher schwach zu bezeichnende Legitimität der Animationsberufe erklärt. Die Folge sind von Anfang an substantielle Unterschiede in der beruflichen Praxis: in Deutschland ein an den Bedürfnissen der Jugendlichen ausgerichtetes Angebot, wie Eric von Santen und Liane Pluto zeigen, auch wenn sich die beiden Angebotstypen – Vereine und offene Jugendarbeit – in ihren Modalitäten wenig unterscheiden; in Frankreich ein Angebot, das in erster Linie den institutionellen Erwartungen entspricht, und insbesondere denen der Gebietskörperschaften, die ihren Ausdruck in der lokalen Jugendpolitik finden.

Aber in der jüngeren Geschichte scheint es nun doch erste Ansätze zu einer Annäherung zwischen diesen beiden Traditionen zu geben. Vor allem stellt sich in beiden Ländern angesichts wachsender Ungleichheiten die Frage der Zielgruppen. Die Jugendarbeit erfährt eine zunehmende Ausweitung auf Jugendliche in prekären Verhältnissen und nimmt somit soziale Zielsetzungen auf, die sie immer mehr in die Nähe der Jugendsozialarbeit rücken. Insbesondere in Deutschland lebt die Debatte über die Zielsetzungen der Jugendarbeit wieder auf: Emanzipation oder soziale Ein-

gliederung? Angebot eines Raums zum Aufbau von Selbständigkeit oder Angebot neuer Chancen zur sozialen Eingliederung und zur Verbesserung der Beschäftigungschancen - über andere als die schulischen Wege - für Jugendliche, die aus dem Schulsystem herausgefallen sind? Diese Entwicklung hat Auswirkungen auch auf die Betreuungspraxis, die zugunsten von mehr Einzelbetreuung von der kollektiven Ausrichtung abzugehen scheint, wie Patricia Loncle betont.

Zur Annäherung dürfte in beiden Ländern auch ein neuer Versuch beitragen, formale und non-formale Bildung miteinander zu verknüpfen, in Deutschland über die „Ganztagsschulen“ und in Frankreich über die Reform der Schulzeiten⁴. Diese Rückkehr zu einem Bemühen um Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungszeiten und -räumen ist das Thema des nächsten Kapitels. Vorwegnehmend machen uns unsere französischen wie unsere deutschen Autoren einerseits darauf aufmerksam, wie schwierig das Verhältnis von Schule und Jugendarbeit aufgrund der historischen Altlasten wie auch des Ungleichgewichts der Kräfte ist, sodass es letztlich keine Gewähr dafür gibt, „dass sich eine solche Zusammenarbeit für die Zielgruppen automatisch positiv auswirkt“; und warnen uns andererseits vor einer Instrumentalisierung der non-formalen Bildung, durch die sie sich immer mehr von ihrer ursprünglich humanistisch-demokratischen Tradition entfernt.

Die Europäische Union, die die Trägerin des Projekts der Neugestaltung der Bildungssysteme in Europa und damit auch der Idee der Gleichwertigkeit von formaler und non-formaler Bildung ist, scheint sich der strategischen Bedeutung einer gemeinsamen Definition und einer Verbesserung der Qualität der Jugendarbeit bewusst zu sein.⁵ Im Sinne der Förderung einer tragfähigen Verknüpfung zwischen den beiden Bereichen und der Überwindung der nationalen Aporien wäre sie gut beraten, die Empfehlungen der Zweiten Europäischen Konvention zur Jugendarbeit oder die der europäischen Experten ernst zu nehmen, vor allem in Bezug auf die Erstellung einer „Europäischen Agenda für Youth Work“, die Entwicklung von strategischen Konzepten für die Ausbildung von Fachkräften in der Jugendarbeit oder auch die Ausarbeitung einer „Europäischen Charta für Youth Work“.

⁴ Siehe „Réforme des rythmes scolaires (Reform des Schulrhythmus)“ im Glossar der Jugendarbeit in Frankreich im Anhang.

⁵ European Commission, *Quality Youth Work. A common framework for the development of youth work*, 2015 http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/quality-youth-work_en.pdf

Liane Pluto und Eric van Santen

1 Jugendarbeit als non-formale Bildung in Deutschland – bewährte Tradition unter neuen Bedingungen

Abstract

Dieser Beitrag thematisiert die historischen Wurzeln der Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland, ihre Strukturen, ihr Selbstverständnis und stellt die offene und verbandliche Jugendarbeit und ihre spezifischen Angebote getrennt genauer vor. Überdies wird der Frage nachgegangen, von wem die Formen der Jugendarbeit in Anspruch genommen werden. Dabei zeigt sich, dass die Realisierungschancen der non-formalen Bildungsmöglichkeiten in der offenen und verbandlichen Jugendarbeit je nach formaler Bildung der Nutzerinnen und Nutzer unterschiedlich ist.

1. Einleitung

Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland hat eine lange Tradition als Bildungsort. Seit einigen Jahren ist eine mitunter aufgeregt geführte Debatte um die Rolle der Kinder- und Jugendarbeit für die Bildung von Kindern und Jugendlichen im Gange. Dabei betonen die einen, dass die Kinder- und Jugendarbeit gezielter Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche unterbreiten sollte, um auf aktuelle gesellschaftliche Anforderungen zu reagieren und auf diese Weise beispielsweise zur Verbesserung der Chancengleichheit aller Kinder und Jugendlichen beizutragen. Die anderen wiederum grenzen sich von einer solchen Perspektive ab. Sie betonen die Kinder- und Jugendarbeit als Gegenentwurf zur Schule und deren Bildungsverständnis und wollen die Kinder- und Jugendarbeit als einen Ort mit einem zweckfreien Bildungsideal verstanden wissen.

Um im Folgenden die Bedeutung und den Stellenwert der Kinder- und

Jugendarbeit als Ort non-formaler Bildung darlegen zu können und die aktuellen Auseinandersetzungen nachvollziehbar zu machen, ist es zunächst hilfreich zu beschreiben, was Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland heißt, welche Angebote und Organisationen diese ausmachen, welche Kinder und Jugendliche sie nutzen und welche Unterstützung durch staatliche Stellen sie erfährt (Abschnitte 5 und 6). Im Anschluss daran wird beschrieben, was non-formale Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit heißt und vor welchen Herausforderungen die Kinder- und Jugendarbeit dabei steht.

Die Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland ist Teil der Kinder- und Jugendhilfe. Die Kinder- und Jugendhilfe umfasst sowohl intervenierende Maßnahmen als auch unterstützende Angebote für Kinder und für Jugendliche bis zu einem Alter von 27 Jahren und für Familien außerhalb von Schulen. Konkret sind das Angebote und Arbeitsfelder wie Kindertagesbetreuung (Kindergärten, Betreuung bei einer Tagesmutter, Hort), Hilfen zur Erziehung (Herausnahme von Kindern aus der Familie, Heimunterbringung, Pflegefamilien, ambulante Familienhilfen, Gruppenangebote), Jugendsozialarbeit (Schulsozialarbeit, Übergänge in den Beruf), Jugendgerichtshilfe und Kinder- und Jugendarbeit. Die gesamte Kinder- und Jugendhilfe ist gesetzlich kodifiziert in einem der zwölf Bücher des Sozialgesetzes, in dem unter anderem auch Arbeitsförderung, Sozialversicherung, Krankenversicherung, Gesetzliche Rentenversicherung, Gesetzliche Unfallversicherung geregelt sind.

Seit der umfassenden Neufassung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990 ist die Kinder- und Jugendarbeit ein gesetzlich verpflichtendes Angebot. In § 11 (1) SGB VIII heißt es: „Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen“. Und in § 12 (1) SGB VIII wird ausgeführt: „Die eigenverantwortliche Tätigkeit der Jugendverbände und Jugendgruppen ist unter Wahrung ihres satzungsgemäßen Eigenlebens [...] zu fördern“. Daraus folgt, dass die Kommunen vor Ort im Rahmen der Jugendhilfeplanung aufgefordert sind, Bedarfe von Kindern und Jugendlichen für Freizeitangebote zu eruieren und Angebote der Jugendarbeit vorzuhalten.

2. Historische Wurzeln der Kinder- und Jugendarbeit

Historisch haben sich parallel zwei Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit entwickelt: die verbandliche und die offene Kinder- und Jugendarbeit. Beide Formen haben ihre Wurzeln am Ende des 19. Jahrhunderts. In dem

sich damals überall etablierenden Vereinswesen beginnen auch Jugendliche ihre Freizeit in organisierten Gruppen und Verbänden zu verbringen und sich dort selbst zu organisieren. Freizeit selbst war dabei für größere Bevölkerungsgruppen ein relativ neues Phänomen. Vor allem die zunehmende Zahl der Lohnarbeiter und Lohnarbeiterinnen und die insbesondere für junge Menschen geschaffenen Schutzgesetze, die deren Arbeitszeiten begrenzten, ließen in zunehmendem Maße freie Zeit entstehen. Insbesondere für junge Menschen, die zwar ihr eigenes Geld verdienten, aber noch keine eigene Familie gegründet hatten, entstand somit Zeit und Raum für eigene Aktivitäten. Staatliche Ebenen standen diesen Entwicklungen aufgeschlossen gegenüber und begannen diese im Eigeninteresse zu fördern. In organisierten Jugendaktivitäten wurde die Chance gesehen, die ordnungspolitischen Interessen des Staates – insbesondere gegenüber der städtischen, männlichen Jugend – besser durchsetzen zu können. Verwaehrte, auffällige und von Armut betroffene Jugendliche sollten mit diesen Angeboten in die „gesellschaftliche Ordnung“ zurückgeholt werden. Vor allem für die männliche Stadtbevölkerung wurden so Treffmöglichkeiten in so genannten Jugendheimen oder Jugendhäusern geschaffen. Jugend erfährt in dieser Zeit zunehmend eine gesellschaftliche Beachtung als eigenständige Lebensphase, in der in besonderer Weise auf Jugendliche eingewirkt werden muss, damit sie sich den Regeln der Gesellschaft anpassen. Dies gilt insbesondere für die Jugendlichen aus den unteren Schichten (vgl. Peuckert & Münchmeier, 1990: 8).

Aus diesen Anfängen entstand in mehr als hundert Jahren eine sehr bunte und plurale Jugendarbeitslandschaft mit vielen Verbänden und unterschiedlichsten Angeboten. Die Wurzeln der Jugendverbände sind dabei sowohl in der Selbstorganisation der Jugendlichen (Ehrenamtlichkeit) als auch in den Interessen des Staates zu sehen (staatliche Förderung), und beide Prinzipien sind bis heute kennzeichnend für die Jugendverbände.

Die heutige Struktur der offenen Kinder- und Jugendarbeit hat sich vor allem nach dem zweiten Weltkrieg entwickelt. Insbesondere in der britischen und der amerikanischen Besatzungszone wurden eine Vielzahl von neuen Jugendeinrichtungen gegründet – auch als Gegenangebot zu den Jugendverbänden, bei denen man befürchtete, dass deren Angebote zu einseitig bestimmte Werthaltungen tradieren wollten. Die Jugendeinrichtungen sollten als politisch neutrales, plurales Angebot zur Vermittlung demokratischer Bildung und auch zum Schutz von Jugendlichen beitragen. Im Verlauf der 1950er Jahre verlieren diese Häuser mit der Übernahme in deutsche Trägerschaft teilweise ihren offenen Charakter und erleben eine Phase der Pädagogisierung. Ihre Nutzerinnen und Nutzer kommen

vor allem aus der Mittelschicht (vgl. Hafenecker, 2013).

Einen historisch wichtigen Wendepunkt in der Geschichte der offenen Jugendarbeit stellt die Jugendzentrumsbewegung der 1970er Jahre dar, in der sich Jugendliche aus Unzufriedenheit mit den zur Verfügung stehenden Freizeitangeboten und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für eine autonome, selbstbestimmte Freizeitgestaltung und für die Einrichtung selbstverwalteter Jugendzentren einsetzten. In dieser Zeit wurden viele solcher Einrichtungen gegründet. Auch heute noch gibt es in manchen Regionen eine starke Tradition selbstverwalteter Einrichtungen. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse dieser Zeit veränderten sich auch die pädagogischen Ansätze in den Einrichtungen.

Im Zuge einer einsetzenden Akademisierung und Professionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe in den 1970er Jahren stellten auch die Jugendverbände immer mehr Personal ein und qualifizierten das bis dahin nahezu ausschließlich ehrenamtliche Personal.

Die beschriebenen Entwicklungen nach dem Ende des Krieges 1945 gelten nur für die westdeutschen Bundesländer. Während der Zeit der DDR war die Jugendarbeit vor allem durch die einzige in der DDR zugelassene, staatliche Jugendorganisation, die Freie Deutsche Jugend (FDJ), geprägt. Nach der Wiedervereinigung entwickelten sich in den ostdeutschen Bundesländern auch Jugendverbände und Einrichtungen offener Kinder- und Jugendarbeit. Diese wurden z.T. anknüpfend an bestehende Jugendclubs gegründet. Allerdings gibt es bis heute auch Unterschiede in den Strukturen zwischen ostdeutschen und westdeutschen Bundesländern. So spielt Ehrenamtlichkeit in der Jugendarbeit in den ostdeutschen Bundesländern eine geringere Rolle und es existieren weniger Jugendverbandsgruppen.

3. Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit

Die gesetzlichen Grundlagen sind zwar ein einheitliches Bundesgesetz (Achstes Sozialgesetzbuch (SGB VIII)) und Ausführungsgesetze dazu auf der Ebene der jeweiligen Bundesländer, aber verantwortlich für die Bereitstellung und Finanzierung der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sind die Kommunen (Landkreise und (kreisfreien) Städte). Das für die Jugendarbeit zuständige Amt ist in der Regel das Jugendamt; in manchen Bundesländern jedoch die dem jeweiligen Landkreis angehörigen Gemeinden. Die Jugendämter haben unabhängig von der Bereitstellung und Finanzierung die Planungs- und Gesamtverantwortung dafür, dass Jugendarbeit

in ausreichendem Maße vorhanden ist und entsprechende Einrichtungen und Dienste zur Verfügung stehen. Sie müssen diese Aufgaben allerdings nicht alle selbst erfüllen: Angebote freier Träger haben prinzipiell Vorrang vor den Angeboten des öffentlichen Trägers, also der Kommunen. Gibt es keine freien Träger, die Angebote unterbreiten können oder wollen, dann muss der öffentliche Träger selbst Angebote zur Verfügung stellen. Diese Teilung von Aufgaben, die sich auch in der Gesetzgebung wiederfindet, ist Ausdruck des Subsidiaritätsprinzips. Dieses knüpft nicht nur an den historischen Wurzeln dieses Tätigkeitsfeldes an, das eben lange Zeit von überwiegend ehrenamtlich tätigen zivilgesellschaftlichen Organisationen und Vereinen bearbeitet wurde, sondern die Geltung des Subsidiaritätsprinzips ist bis heute ein Beitrag zur Absicherung, Stärkung und Weiterentwicklung der Zivilgesellschaft. Strukturell ist dieses Prinzip auch in den Kinder- und Jugendhilfeausschüssen der Städte und Landkreise verankert. In diese kommunalen, beschlussfähigen Ausschüsse müssen auch Vertreter von freien Trägern gewählt werden. Sie entscheiden über kommunale Belange der Jugendarbeit mit.

Die Aufgaben der öffentlichen Träger sind somit in unterschiedlichen Bereichen angesiedelt: Sie fördern insbesondere finanziell, aber auch fachlich die Angebote freier Träger bzw. der Jugendverbände, sie unterbreiten selbst Angebote (z.B. mit dem Betrieb eigener Jugendhäuser oder Jugendzentren) und übernehmen weitere Aufgaben, wie z.B. Koordination von Angeboten, Jugendhilfeplanung, Beratung für Jugendgruppen, Jugendinformation und Unterstützung von politischen Interessenvertretungen von Jugendlichen, wie z.B. Jugendgemeinderäten oder Jugendparlamenten.

Wie die Kinder- und Jugendarbeit vor Ort jeweils genau organisiert ist, welche Angebote sie unterbreitet, welche Träger und Einrichtungen beteiligt sind und wie viele Kinder und Jugendliche sie erreicht, ist in Deutschland sehr unterschiedlich. Je nachdem, welche Träger traditionell vor Ort aktiv sind, welche historischen Entwicklungen es gab, wie sich die Region entwickelt hat (z.B. Zuwanderung, Abwanderung, soziale Probleme), welches Interesse die politischen Akteure an der Kinder- und Jugendarbeit haben, welche finanziellen Ressourcen vorhanden sind, existiert eine jeweils andere „Jugendarbeit“ vor Ort.

4. Selbstverständnis der Kinder- und Jugendarbeit

Angebote der Kinder- und Jugendarbeit unterscheiden sich von anderen Angeboten, insbesondere der Schule dadurch, dass sie freiwillig sind. In der Regel gibt es für die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit keine Anwesenheitspflicht. Dies ist ein wichtiger Teil des Selbstverständnisses der Kinder- und Jugendarbeit, denn dadurch ist sie aufgefordert, die Angebote und Aktivitäten immer wieder neu an den Wünschen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen auszurichten. Gelingt dies nicht, bleiben die jungen Menschen weg.

Damit verbunden ist ein weiteres zentrales Kennzeichen der Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland: Sie steht grundsätzlich allen daran interessierten jungen Menschen offen, unabhängig von sozialer Schichtung, Geschlecht, Weltanschauung oder religiöser Zugehörigkeit, Nationalität, ethnischer Gruppierung und jugendkultureller Ausrichtung. Traditionell unterscheidet sich die Art des Zugangs von Kindern und Jugendlichen zu Jugendverbänden von der zur offenen Kinder- und Jugendarbeit. In der Vergangenheit erfolgte der Zugang zu Jugendverbänden über bestimmte Milieus, z.B. über das Arbeitermilieu oder das katholische Milieu. Waren die Eltern oder Geschwister Mitglied in einem Verband, z.B. bei den Pfadfindern oder bei der freiwilligen Feuerwehr, dann war bisher die Chance hoch, dass auch die Kinder Mitglieder werden. Auch heute, so weiß man aus empirischen Studien zu Jugendverbänden, kommen die meisten Kinder und Jugendlichen über Familienmitglieder in einen Verband (vgl. Gadow & Pluto, 2014). Da die Milieus und Lebenslagen vielfältiger werden, ist dieser Zugang zu den Verbänden nicht mehr zwingend. Die Verbände beschäftigen sich deshalb schon lange mit der Frage, wie sie neue Mitglieder erreichen können. Dabei ist auch die Frage virulent, ob und wie sie für bisher nicht erreichte Gruppen in der Bevölkerung interessant werden könnten. Die Jugendverbände bewegen sich dabei in einem Spannungsfeld: Sie müssen es schaffen, für alle Kinder und Jugendlichen offen zu sein und sich auf deren Bedürfnisse einzustellen, und dürfen zugleich ihre Verbandsidentität nicht verlieren um wiedererkennbar zu bleiben.

Die offene Kinder- und Jugendarbeit ist durch andere Zugänge geprägt. Sie spricht eher Kinder und Jugendliche aus dem Sozialraum an und ist für alle offen. Aber auch sie leidet mitunter an (unbeabsichtigten) Schließungsmechanismen, z.B. dann, wenn Jugendcliquen ein Haus dominieren oder wenn Angebote nur einen Teil von Kindern und Jugendlichen ansprechen, etwa weil Angebote auf die Jüngeren ausgerichtet sind. Abgesehen von diesen Fragen von Offenheit und (unbeabsichtigter) Geschlossenheit,

steht die Kinder- und Jugendarbeit aber allen Kindern und Jugendlichen offen. Sie ist nichtkommerziell und in der Regel unmittelbar in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen angesiedelt, so dass sie gut erreichbar ist.

Aus ihrer Entstehungsgeschichte heraus ist die Kinder- und Jugendarbeit ein Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, das elementar auf ehrenamtlichen Strukturen beruht. Insbesondere die Jugendverbände werden von ehrenamtlich aktiven Jugendlichen organisiert und gestaltet. Sie organisieren Gruppentreffen oder Ferienfahrten, sie bringen sich in den Gremien und Strukturen des Verbandes ein und vertreten den Verband nach außen. Auch in der offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt es ehrenamtliches Engagement, z.B. bei der Organisation von Veranstaltungen.

Ein zentrales Merkmal der Kinder- und Jugendarbeit ist, dass sie sowohl Gelegenheitsstrukturen für Partizipation, Mitbestimmung und Eigenaktivitäten bietet als auch eine Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen in die Kommune hinein.

5. Jugendverbände

5.1 Was sind Jugendverbände und wen erreichen sie

Zu Jugendverbänden, die traditionell stark ehrenamtlich geprägt sind, werden unterschiedliche Verbände und Organisationen gezählt. Diese zeichnen sich vor allem durch ihre ähnlichen historischen Wurzeln und ihre mehr oder weniger enge Bindung an einen Verband (manchmal auch durch eine Mitgliedschaft) sowie eine spezifische Wertorientierung aus (z.B. konfessionell, ökologisch, kulturell, berufsständisch, gewerkschaftlich, humanitär, parteinah). Beispiele für Jugendverbände sind die evangelische und die katholische Jugend, Pfadfinder, die Naturschutzjugend und die Jugendorganisation des Deutschen Roten Kreuzes oder der Jugendfeuerwehr. Jugendliche schätzen an Jugendverbänden, dass diese ihnen einen Ort bieten, an dem sie andere Jugendliche regelmäßig treffen und mit ihnen Zeit verbringen können. Jugendverbände bieten aber auch die Möglichkeit, sich inhaltlich für bestimmte Themen zu engagieren, Kompetenzen in bestimmten Bereichen oder sogar Qualifikationen zu erwerben (z.B. Rettungsschwimmer in der DLRG, Feuerwehrmann/frau, Aktivitäten für Kinder in einem konfessionellen Jugendverband organisieren).

Kern der Jugendverbände sind in der Regel die Jugendverbandsgruppen auf der Ebene der Kommunen. Diese einzelnen Gruppen sind häufig auf der nächsthöheren Organisationsebene zusammengeschlossen, manche sind in die Strukturen des Erwachsenenverbandes eingebunden. Ob diese unterste Organisationsebene eine Förderung des öffentlichen Trägers erhält und als Träger von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe fungiert, ist sehr unterschiedlich und hängt von regionalen Gegebenheiten (z.B. sonstigen Verbänden und Vereinen, der Angebotsstruktur, Größe der Gemeinde oder Stadt) und regionalen Traditionen ab. Wie viele Jugendverbände bzw. Jugendverbandsgruppen es auf der Ebene der kreisangehörigen Gemeinden, kreisfreien Städte und Landkreise in Deutschland gibt, ist nicht bekannt. Eine regionale Erfassung findet häufig nur dann statt, wenn die jeweilige Gruppe bzw. der Verband eine Förderung erhält oder z.B. im Rahmen der Jugendhilfeplanung als Teil des Angebotsspektrums erfasst und in die Planung einbezogen wird. Eine Annäherung bietet die Zahl der Mitglieder der Jugendringe, der freiwilligen Zusammenschlüsse der Jugendverbände und Jugendorganisationen vor Ort, die die Interessen der Verbände gegenüber dem öffentlichen Träger vertreten. Im Durchschnitt sind auf örtlicher Ebene 24 Verbände Mitglied im örtlichen Jugendring. Damit ergibt sich bundesweit eine geschätzte Zahl von 14.000 Verbandsgruppen auf lokaler Ebene.

5.2 Angebote der Jugendverbände

Tab. 1: Aktivitäten und Angebote von Jugendverbänden (Anteil der Jugendverbände)

	Insgesamt
Ferienmaßnahmen/Freizeiten	83%
Gruppenstunden	65%
Schulungen	63%
Sport	40%
Angebote an Schulen	40%
Offene Treffs	38%
Kulturelle Veranstaltungen	35%
Internationale Jugendbegegnungen	31%
Parties	28%

Jungenspezifische Angebote	26%
(Jugend-) Politische Aktionen	23%
Mädchenspezifische Angebote	23%
Eigene Einrichtung (z.B. Spielmobil, Jugendzentrum)	22%
Medienpädagogische Angebote	16%
Internationale Kinderbegegnungen	9%
Sonstiges	23%

Quelle: DJI-Jugendverbandserhebung 2008

Im Vordergrund der Aktivitäten von Jugendverbänden stehen gemäß dem Selbstverständnis und der Grundprinzipien der Jugendarbeit (vgl. Abschnitt 4) handlungs- und aktionsorientierte Methoden, die Unterstützung von Eigenaktivität und Ausprobieren und die selbstbestimmte Gestaltung des Zusammenseins mit Gleichaltrigen. Das Prinzip der Freiwilligkeit erfordert eine kontinuierliche Anpassung der Angebote an die Bedürfnisse, Wünsche und Interessen von Kindern und Jugendlichen. Insofern können die Angebote vor Ort sehr unterschiedlich sein und es sind im Verlauf der Zeit auch Veränderungen in den Schwerpunkten der Aktivitäten und Angeboten der Jugendverbände zu erwarten.

Aus der Erhebung des Projektes „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ zu den Angeboten und Strukturen der Jugendverbände ist eine Übersicht zu deren Angebotsspektrum möglich. Die Tabelle 1 zeigt die Übersicht über die Aktivitäten und Angebote der Jugendverbände. Dabei muss bedacht werden, dass diese Übersicht über die Angebote und Aktivitäten der Jugendverbände nur bedingt etwas über die Zeitverwendung von Kindern und Jugendlichen in den Verbänden aussagt. Sie bilden den Möglichkeitsraum für Kinder und Jugendliche ab. So bieten zwar z.B. 40% der Verbände Sportaktivitäten an, aber das sagt noch nichts darüber aus, wie viel Zeit Kinder und Jugendliche mit Sport im Verband verbringen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die „traditionellen“ Aktivitäten der Verbände wie Fahrten, Freizeiten und Gruppenarbeit nach wie vor im Vordergrund der verbandlichen Jugendarbeit stehen. Über 80% der Jugendverbände bieten Ferienmaßnahmen und Freizeiten an. Aus der Bezeichnung „Ferienmaßnahmen“ wird ersichtlich, dass es sich dabei nicht immer um Freizeiten oder Fahrten handeln muss. Hierzu gehören auch die „Tagesbetreuungs“-Angebote vieler Verbände in den Schulferien.

Zwei Drittel der Verbände (65%) bieten Aktivitäten in Form von Gruppenstunden an. Arbeit in Gruppen ist das Kernstück der verbandlichen

Arbeit und eines der zentralen Verbandsprinzipien (vgl. Böhnisch 1991). Jugendgruppen stellen einen sozialen Bezug aus einer überschaubaren Anzahl von Personen gleichen Alters und mit ähnlichen Interessen dar, der – im Rahmen der Freiwilligkeit – auch über eine gewisse Verbindlichkeit verfügt. Jugendliche erleben in solchen Gruppen gegenseitige Anregungen, Beziehungen zu Gleichaltrigen und vor allem ein Zugehörigkeitsgefühl.

An dritter Stelle der am häufigsten genannten Aktivitäten folgen Schulungen. 60% der Verbände führen diese durch. Dabei handelt es sich vor allem um Jugendleiterschulungen, die nach der Einführung der Juleica (Jugendleitercard) eine Erfolgsgeschichte verzeichnen¹. Die Juleica wird für ehrenamtliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Jugendarbeit in der Regel ausgestellt, wenn ein Gruppenleiter-Grundkurs erfolgreich absolviert wird.² Die Juleica berechtigt mancherorts auch für bestimmte Begünstigungen. Aber z. B. auch Erste-Hilfe-Kurse oder die Rettungsschwimmkurse der Deutschen Lebensretter Gemeinschaft (DLRG) fallen darunter. Der hohe Anteil der Verbände, die Schulungen durchführen, ist sowohl ein Indiz für die unausweichliche Professionalisierung im Verbandsbereich, da die fachlichen Anforderungen sowohl an die Hauptamtlichen als auch an die Ehrenamtlichen gestiegen sind, als auch für das Bestreben der Zertifizierung von Kompetenzen, die außerhalb von formalen Bildungsettings erworben werden.

Die Zusammenarbeit mit der Schule ist ein wichtiges Aufgabenfeld der Jugendverbände. Etwa zwei von fünf Jugendverbänden (40%) verfügen über Angebote an Schulen. Das können Projektstage sein z.B. zum Thema Natur- oder Umweltschutz, aber bei immer mehr Jugendverbänden auch Hausaufgabenbetreuung oder Mittagstisch, da die Jugendverbände in die Organisation des Ganztagsbetriebs an bzw. mit Schule eingebunden sind.

Dass die Angebote der Jugendverbände sich von denen der offenen Kinder- und Jugendarbeit häufig nicht unterscheiden, zeigt sich daran, dass fast vier von zehn Jugendverbänden (38%) Begegnungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche in offenen Treffs bieten, mehr als ein Drittel der Jugendverbände kulturelle Veranstaltungen anbietet und einer von fünf Verbänden über eine eigene Einrichtung (22%) verfügt.

¹ In dem Zeitraum von April 1999 bis zum August des Jahres 2012 wurden etwa 450.000 Juleica ausgestellt (Forschungsverbund TU Dortmund und DJI 2013). Im Jahr 2015 wurden 31.339 Jugendleitercards ausgestellt (<http://www.juleica.de/statistik.0.html>).

² Inhalte der Kurse sind z.B. Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen, Vermittlung von Leitungskompetenzen und Gruppenpädagogik, Methodenkompetenz, Rechts- und Versicherungsfragen, Prävention sexueller Gewalt.

5.3 Wen erreicht die Jugendverbandsarbeit?

Die Frage, wen die Jugendverbände erreichen, ist stark vom Typ des Jugendverbands abhängig. Deshalb wird in der Tabelle 2 nach Jugendverbandstypen unterschieden.³ Da fast alle Verbände (97%) mit ihren Angeboten auch Personen erreichen, die sie nicht zu ihren Mitgliedern zählen (Seckinger et al., 2009: 23) wurde als Kriterium nicht die Mitgliedschaft in einem Verein, sondern „Aktivität“ im Verband/Verein zugrundegelegt. Die Tabelle 2 zeigt, dass die verschiedenen Verbandstypen sehr unterschiedliche Anteile der Altersgruppe zwischen 12 und 26 Jahren ansprechen.

Sportvereine erreichen mit Abstand am meisten Kinder und Jugendliche, gefolgt von religiösen Gruppen und von Gesang-/Musik- und Theatervereinen.

Der Besuch von Vereinstypen ist nicht nur unterschiedlich hoch, sondern wird auch durch soziale, soziodemographische sowie regionale Merkmale beeinflusst. In Tabelle 2 sind sieben solche Variablen berücksichtigt. Sie zeigt das Ergebnis einer logistischen Regression und verdeutlicht, welche Merkmale den Besuch bzw. eine Aktivität in einem Verband oder Verein wahrscheinlicher machen. Um die Interpretation zu erleichtern sind nur „-“ und „+“ Zeichen verwendet. Das Minus-Zeichen bedeutet, dass eine Aktivität in einem Verein unwahrscheinlicher ist. Das Plus-Zeichen bedeutet dagegen, dass die Wahrscheinlichkeit einer Aktivität im Verein oder Verband höher ist. Bezogen auf alle Vereine zeigt sich so, dass ältere Jugendliche zu geringeren Anteilen in Vereinen/Verbänden aktiv sind als jüngere; weibliche Jugendliche zu geringeren Anteilen als männliche; bei den Eltern lebende Jugendliche zu höheren Anteilen als nicht mehr bei den Eltern lebende; Jugendliche mit Migrationshintergrund sind zu geringeren Anteilen als diejenigen ohne Migrationshintergrund in Vereinen aktiv; Jugendliche mit Abitur zu größeren Anteilen in Vereinen aktiv als die ohne Abitur. Jugendliche, die in Gemeinden mit mehr als 20.000 Einwohnern leben, sind zu geringeren Anteilen als Jugendliche aus kleineren Gemeinden in Vereinen aktiv, und westdeutsche Jugendliche zu höheren Anteilen als ostdeutsche Jugendliche.

Die dritte bis neunte Spalte zeigt das Ergebnis differenziert nach Vereinstyp. Dort stehen nur Minus- oder Pluszeichen wenn der Effekt der Merkmale in der ersten Spalte signifikant und mit einem Vorzeichenwechsel verbunden ist. Während also bei allen Vereinen/Verbänden zusammen-

³ Datengrundlage ist der DJI-Survey „AID:A II“ (Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten). Vgl. Walper, Bien & Rauschenbach, 2015 für eine Übersicht der Themen und die methodischen Grundlagen.

betrachtet die Teilnahme mit dem Alter abnimmt, nimmt sie bei politischen Organisationen zu. Dies gilt auch für Gewerkschaften/Berufsverbände sowie Heimat-/Bürger-/Schützenvereine.

Weitere Differenzierungen der Effekte zeigen sich beim Geschlecht. Weibliche Jugendliche sind zu größeren Anteilen in religiösen Gruppen sowie Gesangsvereinen/Musikvereinen/Theatergruppen aktiv als dies bei männlichen Jugendlichen der Fall ist.

Tab. 2: Einflussfaktoren auf den Besuch von Vereinen bei 12- bis unter 27-Jährigen nach Vereins- und Verbandstypen

	Jugendverbände	Sport	Religiöse Gruppe	Politische Organisation	Gewerkschaft/ Berufsverband*	Heimat-/Bürger-/ Schützenverein	Gesang-/ Musikverein/ Theatergruppe	Freiwillige Feuerwehr/ Technisches Hilfswerk/ DLRG
Alter	-			+	+	+		
Frau	-		+				+	
Lebt bei Eltern	+							
Migrations-hintergrund	-							
Abitur	+				-	-		-
Wohnort mit mehr als 20.000 Einwohnern (<)	-							
Westdeutschland (Ostdeutschland)	+							

* 18 bis unter 26-Jährige (n=7 192)

Quelle: AID:A II 2015; Eigene Berechnungen; n=9 476

Ebenso zeigen sich unterschiedliche Effekte hinsichtlich des Bildungsgrades. Betrachtet man alle Vereine und Verbände gemeinsam, so sind die höher Gebildeten zu größeren Anteilen in Vereinen aktiv. Bei Gewerkschaften/Berufsverbänden, Heimatvereinen/Bürgervereinen/Schützenvereinen sowie bei der freiwilligen Feuerwehr, dem technischen Hilfswerk und der

Deutschen Lebensrettungsgesellschaft (DLRG) gilt dies nicht bzw. ist es genau umgekehrt. Letztere sind alles Vereine, in denen konkretes Tun im Vordergrund steht.

Die vertiefende Analyse der Aktivitäten in Jugendverbänden zeigt demnach, dass der Zusammenhang von formaler Bildung und Aktivitäten in Vereinen nicht überall vorhanden ist bzw. nicht immer in dieselbe Richtung weist: Je nach Vereinstyp geht hohe formale Bildung mit hoher Aktivität im Verein oder aber hohe formale Bildung mit niedriger Aktivität im Verein einher.

6. Offene Kinder- und Jugendarbeit

6.1 Was ist Offene Kinder- und Jugendarbeit?

Offene Kinder- und Jugendarbeit umfasst kleine und große Einrichtungen und Angebote in der Regel für Kinder und Jugendliche, wie z.B. Jugendzentren, Häuser der offenen Tür, Jugendklubs, Jugendräume, Spielmobile und Abenteuerspielplätze. Ihre Nutzung erfordert keine Mitgliedschaft, wie das für einige Jugendverbände gilt, sondern sie bieten ein für alle Kinder und Jugendliche offenes Angebot im Sozialraum. Offene Kinder- und Jugendarbeit steht jedem Jugendlichen unabhängig von seiner Milieuzugehörigkeit oder von weltanschaulichen Vorstellungen offen. Die offene Kinder- und Jugendarbeit soll Jugendlichen in einem nicht von Erwachsenen dominierten Raum Möglichkeiten bieten, ihre Interessen und Bedürfnisse zu verfolgen und selbstbestimmt Erfahrungen zu sammeln. Damit sind die Einrichtungen prinzipiell offen für alle, aber die Inanspruchnahme von Angeboten und Einrichtungen kann durch spezifische Gruppen geprägt sein, z.B. Jugendliche mit Migrationshintergrund. Gerade im ländlichen Raum werden viele Jugendräume von Jugendlichen selbst verwaltet. Bundesweit gibt es knapp 15.000 Einrichtungen (Stichtag 31.12.2014). Die Größe der Einrichtungen ist sehr unterschiedlich. Es gibt kleine Jugendräume, die nur ein oder zwei Mal in der Woche für zwei Stunden geöffnet haben und große Häuser, vor allem im städtischen Raum, die um die Mittagszeit öffnen und bis Mitternacht geöffnet haben. In vielen Häusern gibt es auch hauptamtliches, sozialpädagogisch ausgebildetes Personal.

6.2 Angebote der offenen Jugendarbeit

Wie die verbandliche Jugendarbeit verfügen auch die Einrichtungen der offenen Jugendarbeit in der Regel über ein breites Spektrum an Angeboten. In Tabelle 3 sind die Angebote aufgeführt. Wie bei den Angeboten und Aktivitäten der Jugendverbände ist auch hier zu bedenken, dass das Angebotsspektrum der Jugendzentren den Möglichkeitsraum, aber nicht die Zeitverwendung der Adressaten der Jugendzentren abbildet.

Den Kern der offenen Kinder- und Jugendarbeit bildet der offene Treff, also ein Begegnungsraum, der für eine bestimmte Zeit am Tag von allen, die dies wollen, besucht werden kann. Diesen gibt es in 86% der Einrichtungen. Offene Treffs dienen unter anderem als Raum zum „Chillen“ und „Abhängen“ – und reagieren damit auf das in dieser Altersphase zentrale Bedürfnis nach Kommunikation und Sozialbeziehungen (vgl. z. B. Herrmann, 2012). Solche Treffs sind zudem der Ort, den Kinder und Jugendliche für verschiedene Aktivitäten, wie beispielsweise Kickern oder Gesellschaftsspiele, nutzen können. Der offene Treff kann auch Ausgangspunkt für stärker pädagogisch strukturierte Angebote und Beratung sein.

Auch Partys bzw. Discos sind eine bedeutende Angebotsform im Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Angebote mit Event-Charakter wie Konzerte oder auch Partys bzw. Discos werden von 79% der Jugendzentren durchgeführt. Knapp sieben von zehn Jugendzentren (69%) organisieren eigene Veranstaltungen wie Konzerte, Lesungen etc. Für Jugendzentren bietet sich dadurch einerseits die Möglichkeit, Jugendlichen eine preisgünstige Alternative zu kommerziellen Kulturveranstaltungen zu bieten, andererseits besteht für die Jugendlichen die Möglichkeit der inhaltlichen Ausgestaltung und Organisation von derartigen Aktivitäten.

Die Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit bieten zudem eine Reihe inhaltlicher Aktivitäten an, wie z.B. musisch/künstlerische Angebote (76%), medienpädagogische Angebote (40%), sportliche Aktivitäten (69%) und interkulturelle Angebote (43%).

Eine weiterer wichtiger Typ von Angeboten sind Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche, wie z.B. Angebote zur Vorbereitung auf das Berufsleben (64%), schulische Förderung (51%) oder Beratung (73%). Die offene Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht den Besucherinnen und Besucher durch ihr Setting niedrigschwellige und alltagsorientierte „Beratung zwischen Tür und Angel“ (Neumann, 2010: 422) in Form von quasi beiläufig stattfindenden „Thekengesprächen“ bis hin zu fest verabredeten Beratungsgesprächen mit Mitarbeitenden (vgl. ausführlich Seckinger u.a., 2016: 174ff.).

In den letzten Jahren hat ein weiterer Angebotstyp in den Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit an Bedeutung gewonnen. Immer mehr Einrichtungen beteiligen sich an der Sicherstellung der Nachmittagsbetreuung im Kontext von Schule. So unterbreiten 28% der Einrichtungen Angebote in Zusammenarbeit mit der Schule und 17% bieten einen Mittagstisch an.

Über ein Viertel (27%) der Einrichtungen bietet demokratisch-beteiligungsorientierte Aktivitäten an. Hierzu zählen (jugend-)politische Aktionen, Kinder- und Jugendparlamente sowie die Beteiligung der Besucherinnen und Besucher im Rahmen des Einrichtungsgeschehens (z.B. beim Programm oder der Raumgestaltung). Kindern und Jugendlichen eine Stimme im (jugend-)politischen Bereich zu geben, ist ein bedeutender Aspekt in der offenen Jugendarbeit (vgl. Sturzenhecker, 2008).

Streetwork bzw. mobile Jugendarbeit gehört in gut einem Viertel der Jugendzentren (27%) zum Angebotsspektrum. Hier übernehmen Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sozialkompensatorische Funktionen, gehören doch zu den Zielgruppen dieser Angebotsform neben „auffälligen“ Jugendlichen (z. B. gewaltbereiten jungen Menschen) zunehmend auch solche Gruppen junger Menschen, die nicht (mehr) durch die „klassischen“ Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit erreicht werden und/oder sich aus den Einrichtungen bereits zurückgezogen haben (vgl. Klose, 2009).

Tab. 3: Anteil der Jugendzentren mit den jeweiligen Angeboten (Mehrfachantworten)

	Insgesamt
Offene Treffs/Cafés*/**	86%
Ferienfreizeitbezogene Angebote/Ausflüge**	85%
Angebote mit Event-Charakter*	79%
Musisch-künstlerische Angebote**	76%
Beratung**	73%
Sportlich-erlebnisorientierte Angebote*/**	69%
Angebote zur Vorbereitung auf das Berufsleben**	64%
Genderspezifische Angebote*/**	61%
Begleitung und Unterstützung von Menschen, die ehrenamtlich in der Jugendarbeit aktiv sind*	56%
Angebote zur schulischen Förderung*/**	51%

Angeleitete Gruppenstunden*/**	46%
Interkulturelle Angebote*/**	43%
Medienpädagogische Angebote*/**	40%
Angebote in Zusammenarbeit mit Schule	28%
Demokratisch-beteiligungsorientierte Angebote*/**	27%
Streetwork/mobile Jugendarbeit*	27%
Mittagstisch*/**	17%
Weitere themenbezogene Angebote (z.B. Religion, Gesundheitsförderung, Tier- und Naturschutz)	4%
Sonstige Angebote	7%

* Ost-West-Unterschied signifikant ($p < 0,05$)

** Stadt-Land-Unterschied signifikant ($p < 0,05$)

Quelle: DJI-Jugendzentrumserhebung 2011, $n=1115$

6.3 Wer wird in der offenen Jugendarbeit erreicht?

Die Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland steht als ein mit öffentlichen Geldern gefördertes Angebot immer wieder vor der Frage, ob dieses Angebot auch genutzt wird. Ein Kriterium, was angelegt wird, ist das der Zahl der Kinder und Jugendlichen, die die Einrichtung besuchen. Abgesehen davon, dass eine Zählung mit Aufwand verbunden ist, ist eine solche Erhebung kein ganz trivialer Vorgang: Denn es macht z.B. einen großen Unterschied, wie mit Doppelzählungen umgegangen wird oder ob der Zeitraum, den Kinder und Jugendliche in der Einrichtung verbringen, einbezogen wird.

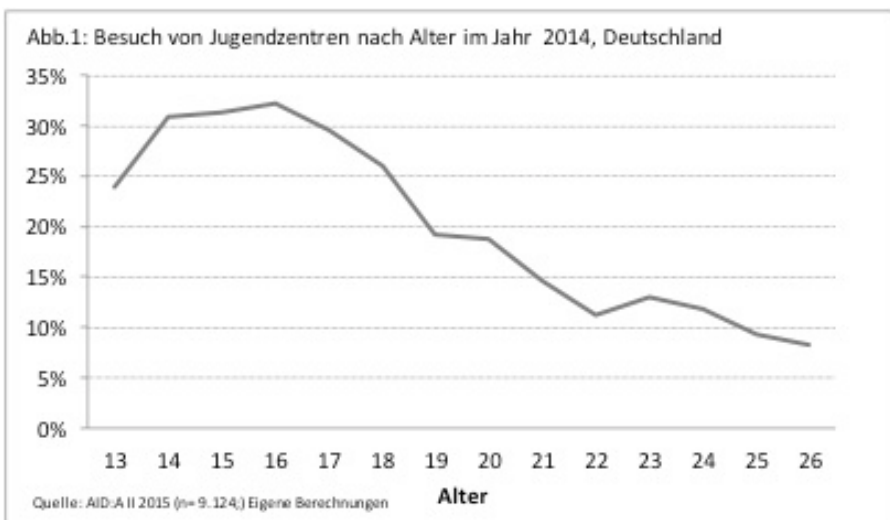
Eine Möglichkeit für eine solche Erhebung ist es, die Kinder und Jugendlichen selbst zu fragen. In der letzten Erhebung des DJI-Surveys *Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A)* wurden Kinder und Jugendliche dazu befragt.

Insgesamt etwa ein Fünftel der 13- bis 26-Jährigen besucht ein Jugendzentrum. Auch wenn diese Zahl zunächst relativ hoch erscheint, relativiert sich dies, wenn man sich vergegenwärtigt, dass es sich hierbei um Besuchsquoten während der letzten zwölf Monate handelt. Dies bedeutet, dass ein einmaliger Besuch im letzten Jahr bereits als Nutzung des Angebots zählt. Die Nutzungsintensität (d.h. wie oft jemand Jugendzentren

besucht) variiert jedoch stark und hängt mit verschiedenen sozio-demografischen Merkmalen zusammen..

Abbildung 1 zeigt die Anteilswerte der Nutzung von Jugendzentren in Abhängigkeit vom Alter der jungen Menschen, weil dieses Merkmal am stärksten mit dem Besuch von Jugendzentren zusammenhängt. Danach besuchen Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 13 und 20 Jugendzentren am häufigsten. Weiterhin wird einerseits deutlich, dass die Anteile im hier betrachteten Altersbereich mit steigendem Alter sinken. Dies spiegelt wider, dass Jugendliche mit zunehmendem Alter andere Interessen verfolgen, weniger Freizeit haben, insbesondere dann, wenn sie einer Erwerbstätigkeit nachgehen oder in Ausbildung sind. Zudem dürften sich mit eigenen Einkünften die Formen der Freizeitgestaltung verändern. Andererseits zeigt sich aber auch, dass sich die Nutzung dieser Angebote keinesfalls auf das Jugendalter beschränkt.

Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse einer logistischen Regression auf die abhängige Variable, ob im vergangenen Jahr ein Jugendzentrum besucht wurde oder nicht. Die Darstellung erfolgt für Vergleichszwecke völlig analog der Darstellung in Abschnitt 5.3 zu den Aktivitäten in der verbandlichen Jugendarbeit. Zuerst zeigt sich, dass auch unter Kontrolle der anderen Einflussfaktoren ein zunehmendes Alter die Wahrscheinlichkeit eines Jugendzentrumsbesuches senkt.



Mädchen unterscheiden sich in ihrem Freizeitverhalten von Jungen. Insgesamt besuchen Mädchen bzw. junge Frauen signifikant seltener ein Jugendzentrum als Jungen bzw. junge Männer. Die geringere Nutzung des Angebots durch die jungen Frauen wirft die Frage auf, inwieweit das Freizeitangebot in den Jugendzentren möglicherweise nicht den Bedürfnissen des weiblichen Geschlechts entspricht oder ob es für junge Frauen andere Arten von Hindernissen gibt.

Außerhalb des Haushalts der Eltern zu leben geht mit einem höheren Grad an Verselbstständigung einher und führt zu einer geringeren Nutzung von Jugendzentren. Offensichtlich ist es eine wichtige Funktion der Einrichtungen der offenen Jugendarbeit, Räume außerhalb der Einflussnahme von Eltern bereitzustellen, und es ändert sich das Freizeitverhalten, wenn die Loslösung von den Eltern (auch) durch eine eigenständige Wohnform realisiert wird.

Betrachtet man die Nutzung von Jugendzentren durch Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund auf Bundesebene, so ist sie nicht signifikant verschieden von der Gruppe ohne Migrationshintergrund. Dies widerspricht Ergebnissen anderer Untersuchungen, die von einer überproportionalen Nutzung der Jugendzentren durch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund berichten (vgl. Schmidt, 2011: 54f. für eine Übersicht). Eine differenzierte Betrachtung nach Migrationsgenerationen oder Herkunftsländern oder unter Berücksichtigung der Intensität der Nutzung zeigt jedoch durchaus Unterschiede. Deren Darstellung sprengt hier allerdings den Rahmen.

In zahlreichen Analysen ist festgestellt worden, dass Kinder und Jugendliche aus höheren Bildungsschichten das Freizeitangebot „Jugendzentrum“ weniger häufig nutzen als Kinder aus niedrigeren Bildungsschichten (als Übersicht vgl. Schmidt, 2011: 53). Dies zeigt sich erwartungsgemäß auch in den Analysen des AID:A II-Surveys.⁴ Jugendliche und junge Erwachsene aus Haushalten mit niedrigerem Bildungsgrad nutzen Jugendzentren, Jugendclubs oder Jugendtreffs zu einem höheren Anteil als junge Menschen aus Haushalten mit höherer Bildung.

Differenziert man nach regionalen Merkmalen, so zeigt sich eine Abhängigkeit der Nutzung von Jugendzentren sowohl von der Größe des Wohnorts der Befragten als auch davon, ob der Wohnort in Ost- oder

⁴ Zur Beschreibung des *Bildungsniveaus* wurde der momentan konkret angestrebte (Schulbesuch) oder bereits erreichte allgemeinbildende Schulabschluss verwendet. Dabei wurde der Besuch eines Gymnasiums oder der Abschluss Abitur als „hohe Bildung“ kodiert, während alle andere Bildungsniveaus als „niedrige Bildung“ kodiert wurden.

Westdeutschland liegt. In Wohnorten mit weniger als 20.000 Einwohnern ist die Nutzung von Jugendzentren höher als in Wohnorten mit einer höheren Einwohnerzahl. Und in Ostdeutschland ist die Nutzung höher als in Westdeutschland. In beiden Fällen ist zu vermuten, dass diese Differenzen auf das unterschiedliche Angebot an anderen (kommerziellen) Möglichkeiten der Freizeitgestaltung zurückzuführen sind, das mit der Kaufkraft und der Bevölkerungsdichte einer Region variiert. Das heißt, es kann erwartet werden, dass dort, wo mehr alternative Freizeitbeschäftigungen möglich sind, öffentliche Angebote weniger genutzt werden.

In Bezug auf die Häufigkeit eines Besuchs zeigt die dritte Spalte der Tabelle 4 die Richtung der Effekte der verschiedenen Variablen an. Hier zeigt sich, dass Ältere nicht nur grundsätzlich weniger ins Jugendzentrum gehen, sondern wenn überhaupt, dann auch weniger häufig. Ähnlich verhält es sich bei Personen mit höherem Bildungshintergrund und bei in Westdeutschland lebenden Jugendlichen (im Vergleich zu solchen aus Ostdeutschland). Jugendzentren sind offensichtlich ein Angebot, das Jugendlichen mit niedrigerer formaler Bildung ein breites Spektrum informeller Bildungsmöglichkeiten bietet.

Tab. 4: Einflussfaktoren auf den Besuch und Häufigkeit des Besuchs von Jugendzentren (12- bis unter 27-Jährigen)

	Besuch	Häufigkeit
Alter	-	-
Frau	-	
Lebt bei Eltern	+	
Migrations-hintergrund	n.s.	
Abitur	-	-
Wohnort mit mehr als 20.000 Einwohnern (<)	-	
Westdeutschland (Ostdeutschland)	-	-

Quelle: AID:A II 2015; Eigene Berechnungen

7. Informelle sowie non-formale Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit

Sowohl die offene als auch die verbandliche Jugendarbeit bieten eine Vielzahl von Möglichkeiten der informellen und der non-formalen Bildung. In den Abschnitten 5.2 und 6.2 wurden die jeweils typischen Angebote vorgestellt. Bei beiden Formen der Jugendarbeit gibt es curricular geprägte Angebotsformen (z. B. Jugendleiterausbildung bei den Jugendverbänden sowie Vorbereitung auf das Berufsleben bei den Jugendzentren) und Angebote, die eher indirekt Bildungsprozesse anstoßen (wie z. B. eine ehrenamtliche Tätigkeit im Bereich der Organisation von Abläufen im Jugendverband oder Jugendzentrum). Die beiden Formen der Jugendarbeit unterscheiden sich nach der Zugänglichkeit. Bei der offenen Jugendarbeit (Jugendzentren, Jugendclubs) gibt es keine Zugangsbeschränkungen. Bei der verbandlichen Jugendarbeit ist dies etwas anders. Zwar ist eine Mitgliedschaft nicht immer erforderlich und ist die Teilnahme an Aktivitäten immer öfter auch ohne formale Mitgliedschaft möglich, aber es treffen sich dort häufiger Personengruppen, die sich mit der spezifischen Orientierung eines Verbandes identifizieren (vgl. für einen Überblick hierzu Gadow & Pluto, 2014). Auch ist die Verbindlichkeit höher, weil die Gruppenarbeit einen höheren Stellenwert hat. Gruppen funktionieren nur, wenn Absprachen eingehalten werden und möglichst viele Gruppenmitglieder mitmachen.

Wenn man annimmt, dass in beiden Formen der Jugendarbeit informelle Bildungsprozesse möglich sind und auch tatsächlich erfolgen, spielt der Zugang zu den Angeboten eine bedeutende Rolle. Er bestimmt die Realisierungsmöglichkeiten der jeweiligen Bildungschancen. Der Vergleich der Nutzergruppen der beiden Formen der Jugendarbeit auf der Basis der Abschnitte 5.3 und 6.3 ermöglicht die Wahrnehmung möglicher Effekte sozialer Selektivität von Bildungschancen aufgrund unterschiedlichen Nutzungsverhaltens. Es zeigt sich, dass die Zugänge zu Gelegenheitsstrukturen für informelle und non-formale Bildung sozial selektiv sind: Die Zusammensetzung der Nutzungsgruppen unterscheiden sich zwischen den beiden Formen der Jugendarbeit, aber auch innerhalb der Typen von Jugendverbänden zeigen sich Unterschiede.

Die offene Jugendarbeit ist ein Angebot, das es im Gegensatz zu den meisten Typen verbandlicher Jugendarbeit schafft, Personen mit weniger Bildungsressourcen zu erreichen. Die offene Jugendarbeit erfüllt damit eine kompensatorische Funktion. Die Empirie zeigt in diesem Zusammenhang (van Santen & Prein, 2013), dass durch eine Erhöhung der Angebotsdichte dieser sozial kompensatorische Effekt nicht abflacht, sondern im Gegenteil

weiter verstärkt wird.

Das Verhältnis von Jugendarbeit und Bildung ändert sich immer wieder. Die aktuelle Veränderung der Bedeutung der Bildung in der Jugendarbeit ist zum einen auf die Ergebnisse der PISA-Studien aus dem Jahr 2001 zurückzuführen, die die Aufmerksamkeit darauf lenkten, dass das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich schlecht abschneidet und nur eingeschränkt in der Lage ist, herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten zu verringern. Seitdem wird Bildungsprozessen in, aber auch außerhalb der Schule vermehrt Bedeutung zugemessen. Zum anderen haben außerschulische Bildungsorte und Formen informeller Bildung auch durch die europäische Diskussion im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) an Bedeutung gewonnen. Der EQR hat das Ziel, Qualifikationen innerhalb von Europa vergleichbar zu machen.⁵ Dabei spielt es nach der Grundidee des EQR keine Rolle, wo und wie diese Qualifikationen erworben wurden,⁶ sondern das *Was* ist entscheidend. Dieses *Was* ist jedoch vielfach beschränkt auf das in der Arbeitswelt unmittelbar Verwertbare. Diese Entwicklung führt dazu, dass die Institutionen und Organisationen, die – wie die Jugendarbeit – zu non-formaler Bildung anregen, unter den Druck geraten, Bildungszertifikate, genauer eigentlich Kompetenzerwerbssertifikate auszustellen (siehe auch Baumbast et al., 2014).

Auch die Jugendarbeit selbst – auf der kommunalen Ebene unter Legitimationszwang und oft in Konkurrenz stehend mit anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe – verweist, weil sie meint, sich dadurch aufwerten zu können, verstärkt auf ihre Bedeutung als Bildungsort: Ein Bildungsort, der sowohl formale Bildungskomponenten (z.B. Kurse, Trainings) als auch Gelegenheitsstrukturen für informelle, selbstgesteuerte Bildungsprozesse bietet. Dabei gerät die Jugendarbeit in ein Spannungsfeld, das durch die Pole des Zwecks der Bildung entsteht. Während die einen das zweckfreie Bildungsideal hochhalten, setzen andere, insbesondere im europäischen Kontext (z.B. European Commission, 2014: 16f.), auf die

⁵ Hintergrund für diese Entwicklung ist das Ziel, die Mobilität der Arbeitskräfte in Europa zu erhöhen, was wiederum umso besser gelingen wird – so die Annahme – je einfacher es ist, dass die im Herkunftsland erworbenen beruflichen Kompetenzen auch in anderen Ländern anerkannt werden. Da die Systeme der beruflichen (Aus-)Bildung sich zwischen den einzelnen europäischen Staaten jedoch erheblich unterscheiden, ist ein Anerkennungsmodell, das sich ausschließlich auf eine Input- (Schule, Lehre, Fachschule, Hochschule, Universität) und Zertifikatsorientierung (Schulzeugnisse, Gesellenbrief, Meisterbrief, BA- oder MA-Abschluss) verlässt, wenig zielführend. Daher ist eine leichte Hinwendung zu einer Beurteilung des Outcomes zu beobachten.

⁶ Damit wird de facto informelle Bildung der formalen Bildung gleichgestellt.

Bedeutung der Jugendarbeit als Mittel zur Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit (*Employability*).

Inwiefern die vielen Bildungsanlässe in der Jugendarbeit zu je individuellen Bildungsprozessen und -erfahrungen führen, kann die Jugendarbeit nicht quantitativ beschreiben, denn im Unterschied zur Schule führt sie keine Prüfungen durch und stellt keine Bildungszertifikate aus. Mittlerweile gibt es einige Studien zur Jugendarbeit, die deren Bedeutung für den Erwerb einer Vielzahl von persönlichen Kompetenzen und den Zusammenhang mit Formen sozialen Engagements herausstellen (z.B. Düx et al., 2008; Lindner, 2008). Insgesamt sind jedoch die empirischen Untersuchungen zu (Lern-) Effekten der offenen Kinder- und Jugendarbeit bislang sowohl in Deutschland (vgl. Schmidt, 2011: 82ff.) als auch international (vgl. Fouché et al., 2010) selten. In diesem Zusammenhang ist es wichtig festzuhalten, dass ein Mangel an empirischen Untersuchungen nicht mit einem Mangel an Effekten gleichzusetzen ist. Schmidt (2011: 84) sowie van Santen und Seckinger (2011: 221f.) weisen darüber hinaus darauf hin, dass der Nachweis von Wirkungen in der Regel eine Festlegung und Definition von intendierten Wirkungen voraussetzt, die dem Prinzip der (Ergebnis-)Offenheit der Jugendarbeit widerspricht.⁷

Bibliographie

- Baumbast, S.; Hofmann-van de Poll, F. & Lüders, C. (2014). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise* München: Deutsches Jugendinstitut. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/DJI_Expertise_non-formales%20Lernen_final.pdf (Abruf 13.4.2015).
- Böhnisch, L. (1991). Die Jugendgruppe. In: Böhnisch, L.; Gängler, H. & Rauschenbach, Th. (Hrsg.): *Handbuch Jugendverbände*. Weinheim/München: Beltz, 478-490.
- Düx, W.; Prein, G.; Sass, E. & Tully, C. J. (2008). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement – Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

⁷ Schmidt (2011: 84) schlägt deshalb vor, sich in der Wirkungsforschung zur offenen Kinder- und Jugendarbeit auf (Neben-)Wirkungen zu konzentrieren, die sich in global gefassten Zielen der Kinder- und Jugendarbeit verorten lassen.

- European Commission (2014). *Developing the creative and innovative potential of young people through non-formal learning in ways that are relevant to employability*. Expert Group Report. http://ec.europa.eu/youth/library/reports/creative-potential_en.pdf (letzter Zugriff 18.3.2015).
- Forschungsverbund TU Dortmund und DJI, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2013). *Auswertung Jugendleiter_innen 2012 – aktuelle Auswertungen der „Juleica-Statistik“*. Stand: August 2012. http://www.akjstat.tudortmund.de/fileadmin/Monitoring/Jugendleiter_innen_2012_aktuelle_Auswertungen_Dokumentation_.pdf (letzter Zugriff 8.11.2016).
- Fouché, C.; Elliott, K. J.; Mundy, S. & Jordan, V. (2010). *The Impact of Youth Work for Young People: A Systematic Review*. Wellington: Health Research Council of New Zealand and the Ministry of Youth Development.
- Gadow, T. & Pluto, L. (2014). Jugendverbände im Spiegel der Forschung. Forschungsstand auf der Basis empirischer Studien seit 1990. In: Oechler, M. & Schmidt, H. (Hrsg.): *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik*. Wiesbaden: Springer VS, 101-192.
- Hafener, B. (2013). Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit seit 1945. In: Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (2013): *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 37-47.
- Herrmann, S. (2012). Jüngere und ältere Jugendliche im Blick der Jugendarbeit? *Offene Jugendarbeit*, Heft 2, 14-21.
- Klose, A. (2009). Streetwork/Mobile Jugendarbeit: Handeln zwischen Kriminalisierung und Prävention. *Deutsche Jugend*, 6 (57), 259-266.
- Lindner, W. (Hrsg.) (2008). *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, O. (2010). Niederschwellige Beratung von Jugendlichen in der Offenen Jugendarbeit. *Deutsche Jugend*, 10 (58), 422-429.
- Peuckert, D. J. K. & Münchmeier, R. (1990). Historische Entwicklungsstrukturen und Grundprobleme der Deutschen Jugendhilfe. In: Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Hrsg.): *Jugendhilfe. Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen*. Materialien zum 8. Jugendbericht. Band 1. München: Deutsches Jugendinstitut, 1-49.

- Santen, E. van & Seckinger, M. (2011). Forschungsperspektiven auf und für die offene Jugendarbeit. In: Schmidt, H. (Hrsg.). *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 217-237.
- Santen, E. van & Prein, G. (2013). Effekte der Angebotsdichte sozialstaatlicher Leistungen und Angebote auf die soziale Selektivität der Inanspruchnahme – Empirische Hinweise an den Beispielen Kinderbetreuung und Jugendzentren. *Zeitschrift für Sozialreform*, 1 (59) 85-110.
- Seckinger, M.; Pluto, L.; Peucker, Ch. & Gadow, T. (2009). *DJI-Jugendverbandserhebung. Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Seckinger, M.; Pluto, L.; Peucker, Ch. & Santen, E. van (2016). *Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim; München: Beltz Juventa.
- Schmidt, H. (Hrsg.) (2011). *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Sturzenhecker, B. (2008). Die Stimme erheben und mitbestimmen: Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: *Deutsche Jugend*, 7/8 (56), 308-315.
- Walper, S.; Bien, W. & Rauschenbach, Th. (2015). *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Laurent Besse und Patricia Loncle

2 Non-formale Bildung und Jugendarbeit in Frankreich: ein historischer und soziologischer Blick auf Angebote und Zielgruppen

Zusammenfassung

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die komplexen Beziehungen zwischen dem oft festungsartig wirkenden französischen Schulsystem und der non-formalen Bildung¹ in Frankreich seit 1945. Er erinnert an historische Beispiele einer begrenzten Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Welten und zieht eine Bilanz der Umgestaltungen, die auf die Öffnung für non-formale Ansätze in der Jugendarbeit² folgten. Durch diese Umgestaltungen, die berufliche Identitäten, Zielgruppen und Betreuungspraktiken betreffen, dürfte die Jugendarbeit *à la française* mit ihren ohnehin unscharfen Konturen noch problematischer geworden sein.

Einleitung

Ziel dieses Beitrags ist die Beschreibung und Analyse des Verhältnisses zwischen formaler Bildung, non-formaler Bildung und Jugendarbeit,³ wie es sich in Frankreich in der Zeit vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis heute

¹ Siehe „Éducation formelle, non-formelle, informelle“ im Glossar der Jugendarbeit in Frankreich im Anhang.

² Siehe „Travail de jeunesse“ im Glossar der Jugendarbeit in Frankreich im Anhang.

³ Da diese beiden Begriffe für die Zwecke unseres Austauschs im Rahmen des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) übersetzt werden, möchten wir klarstellen, dass wir uns, wenn wir von „non-formaler Bildung und Jugendarbeit“ sprechen, auf den Sektor der soziokulturellen Animation einschließlich seiner neuesten Formen beziehen, die im Teil 2 dieses Beitrags behandelt werden.

entwickelt hat, wobei der Schwerpunkt auf der Entwicklung der Angebote und der jeweiligen Zielgruppen liegt. Wir möchten damit dem Artikel zur Situation in Deutschland als Spiegel dienen, da es in beiden Beiträgen darum geht, die nationalen Besonderheiten sowie die Gemeinsamkeiten bei der Herausbildung der Bereiche der formalen und der non-formalen Bildung im Laufe des 20. Jahrhunderts zu verdeutlichen.

Typisch für die französischen Verhältnisse ist die große Bedeutung, die das einheitliche zentralistische Schulsystem für die soziale, politische und kulturelle Landschaft hat. Vom Ausland aus gesehen erscheint Frankreich oft als eine sehr schulzentrierte Gesellschaft, in der die non-formale Bildung vermeintlich nur am Rande eine Rolle spielt. Die im Vergleich zu Deutschland oder Großbritannien geringe Legitimität der Pädagogik – ein in Frankreich wenig angesehenes Fach – ist kaum zu bestreiten, und die Trennung zwischen formaler und non-formaler Bildung scheint heute schärfer denn je. Dennoch sollte man daraus nicht voreilig den Schluss ziehen, dass dieser Schnitt zwischen der formalen und der non-formalen Bildung ein Wesensmerkmal der französischen Gesellschaft ist. Die Geschichte der Beziehungen zwischen Schule und non-formaler Bildung zeigt, dass die Verhältnisse durchaus komplexer sind, sodass es sich verbietet, einen Zustand, und sei er auch von einiger Dauer, mit einer Struktur zu verwechseln. Dieser historische Rückblick erlaubt es, die Probleme, vor denen die non-formale Bildung heute steht, genauer zu bestimmen und einige Fragestellungen zu untersuchen, die für diesen Bereich zentral sind, wobei zu betonen ist, dass manche von ihnen gar nicht so neu sind.

Erschwert wird unser Vorhaben einer Beschreibung des Verhältnisses von formaler und non-formaler Bildung auch dadurch, dass die Gruppe, die man in Frankreich als *animateurs socio-culturels*⁴ (soziokulturelle Animateure) bezeichnen könnte, im Vergleich zu dem, was in anderen europäischen Ländern Jugendarbeit,⁵ *Youth work* oder auch non-formale Bildung heißt, nur einen Teil der *Youth work* abdeckt: Sie ist zugleich größer, da die soziokulturellen Animateure nicht nur mit Jugendlichen, sondern auch mit Kindern und immer häufiger auch mit anderen Bevölkerungsgruppen, wie etwa den Senioren, arbeiten, und kleiner, weil sich in den anderen

⁴ Siehe „animation socioculturelle“ im Glossar der Jugendarbeit in Frankreich im Anhang.

⁵ In Frankreich ist die Bezeichnung *travail de jeunesse* (Jugendarbeit) neueren Datums und wird überwiegend in Experten- und Wissenschaftlerkreisen gebraucht. Sie belegt vor allem die Europäisierung der bildungspolitischen Kategorien. Was die wörtliche Übersetzung von *Youth workers* ins Französische angeht, *travailleurs de jeunesse*, so ergibt sie überhaupt keinen Sinn.

Ländern die *Youth workers* nicht nur für soziokulturelle Fragen interessieren (in Frankreich übrigens auch nicht, aber die Bezeichnung *animateurs socio-culturels* ist da ein wenig irreführend; vgl. Loncle, 2009). Doch da es keine bessere Entsprechung gibt und diese soziokulturellen Animateure, wie sie nun einmal genannt werden, allein aufgrund ihrer großen Zahl eine wichtige Rolle in der Betreuung von Jugendlichen in Frankreich spielen,⁶ werden wir uns trotzdem mit ihnen befassen und versuchen, etwas genauer auf Fragen im Zusammenhang mit ihren beruflichen Abgrenzungen einzugehen.

Zu diesem Zweck werden wir zunächst die Entwicklung der non-formalen Bildung in groben Zügen rekapitulieren, wobei wir uns auf verschiedene historische und soziologische Forschungsarbeiten stützen, die sich vor allem auf den Zeitraum von 1936 bis 1980 beziehen, sowie auf die Ergebnisse zweier Forschungsprogramme (eines wurde vor kurzem abgeschlossen, eines ist noch im Gange). Die erste Studie ist seit 2015 abgeschlossen und hieß *Jeunesse: participation formelle et informelle des jeunes* (JEU-PART: Jugend: formale und non-formale Partizipation von Jugendlichen). Sie wurde von der *Appropriation sociale des sciences* (ASOSC: Soziale Aneignung der Wissenschaften) finanziert und sollte der Frage nachgehen, wie einerseits mit den staatlichen Partizipationsangeboten eine Mobilisierung der Jugendlichen erreicht werden kann (bei welchen Jugendlichen, mit welchem Projekttyp und welcher professionellen Begleitung), und wie andererseits die Jugendlichen dazu gebracht werden können, sich in das System der kommunalpolitischen Entscheidungen einzubringen und an ihrer Umsetzung mitzuwirken. Die zentrale Forschungsfrage war daher zum einen, ob sich die Maßnahmen zur Unterstützung der Partizipation von Jugendlichen in der Bretagne verallgemeinern lassen, zum anderen, wie sich diese Maßnahmen unter dem Gesichtspunkt des Engagements der Jugendlichen im demokratischen System vor Ort auswirken.

Das zweite Forschungsprojekt nennt sich *Partispace*⁷ (*Spaces and styles of participation: formal, non-formal and informal possibilities of young people's participation in European cities* – Räume und Stile der Partizipation: formale, non-formale und informelle Möglichkeiten der Partizipation von jungen Menschen in europäischen Städten). Dieses Projekt ist ein H2020-Projekt, das von Andreas Walther und Axel Pohl an der Goethe-Universität Frankfurt am Main sowie Patricia Loncle und Anaïs Mainfray an der EHESP in Rennes koordiniert wird. An ihm sind acht europäische Städte

⁶ Francis Lebon gibt für 2009 die Zahl der professionell im Jugendbereich Arbeitenden mit 110.000 an (Lebon, 2009).

⁷ Näheres zu diesem Projekt auf der Website: www.partispace.eu.

beteiligt, und das Ziel ist eine vergleichende Analyse der Art und Weise, wie junge Menschen in acht europäischen Städten aktiv „in die sie betreffenden Entscheidungen sowie ganz allgemein in das Leben ihrer Gemeinschaft einbezogen werden“ (Weißbuch der Europäischen Kommission, 2001: 9).

Im vorliegenden Beitrag stützen wir uns auf Auszüge aus den Interviews, die im Rahmen dieser beiden Projekte durchgeführt wurden und zur Klärung unserer Fragestellung beitragen, also der Betreuung von Jugendlichen im Rahmen von *Youth work* und der Initiativen, die von den Jugendlichen selbst in diesem Bereich ausgehen.

Unser Beitrag zerfällt in zwei Teile: in einem ersten Teil geben wir einen historischen Überblick über die Verbindungen zwischen formaler Bildung, non-formaler Bildung und Jugendarbeit; in einem zweiten Teil stellen wir drei aktuelle Probleme im Bereich der non-formalen Bildung und der Jugendarbeit vor (jeweils unter Berücksichtigung der professionellen Grenzen der Jugendarbeit, der betroffenen Zielgruppen und der Betreuungspraktiken).

1. Schule und Jugendarbeit in Frankreich: Rückblick auf eine komplexe Geschichte

Die Jugend war in Frankreich lange eine „heikle“ Bevölkerungsgruppe, zumindest für die staatliche Politik. Das lag vor allem an den Bedingungen, unter denen die für die Jugendpolitik zuständige Behörde entstand. Denn was heute *Jeunesse et sports* (Jugend und Sport) heißt, ist eben nicht unter der *Front populaire* der 1930er-Jahre geschaffen worden, wie man oft lesen kann: Léo Legrange hat zwar zwischen 1936 und 1938 ein voluntaristisches Projekt betrieben, das auf Jugendbildung durch Freizeitaktivitäten und körperliche Betätigung abzielte, es aber immer explizit abgelehnt, seine Initiative als Jugendpolitik zu bezeichnen, da diese Bezeichnung mit dem Makel der Erinnerung an die nationalsozialistische oder faschistisch-totalitären Erfahrungen seiner Zeit behaftet war. Das Vichy-Regime hatte keine solchen Bedenken und setzte schon im Juli 1940 ein *Ministère de la Famille et de la Jeunesse* (Familien- und Jugendministerium) ein, als Ausgangspunkt der kontinuierlichen Bemühungen des Regimes um die Jugendlichen, die eine seiner Prioritäten waren. Es schuf alle möglichen Institutionen, wie *Chantiers de Jeunesse* (eine Art paramilitärisches Jugendlager), *Compagnons de France* (mehr oder weniger militärisch organisierte

Jugendbünde, die für gemeinnützige Arbeiten herangezogen wurden) und Kaderschulen; es unterstützte verstärkt die katholische Jugendbewegung, ging jedoch nicht so weit, eine einheitliche Jugendbewegung zu etablieren, weil dies unter anderem bei der Kirche, die bis 1942 die Politik des Regimes durchaus befürwortet hatte, auf Missbilligung stieß. Die Aktivität des Vichy-Regimes im Bereich der Jugendbildung, aber auch der Berufsbildung war somit ein reiches, wenn auch disparates Erbe, das im Gedächtnis blieb und die Nachkriegszeit überschattete (Tétard, 1986). So haftete der Idee einer Jugendpolitik während der ganzen 1940er- und 1950er-Jahre hindurch etwas Anrüchiges an, und selbst so bescheidene Ansätze wie die 1954 von Pierre Mendès-France geplante Einrichtung eines Staatssekretariats für Jugendfragen scheiterten an Vorwürfen des Totalitarismus (Bantigny, 2007; Ory, 1991). 1958 stieß André Malraux auf den gleichen Widerstand, allerdings in dem unruhigeren Kontext der Ereignisse von Mai und Juni 1958 und der Rückkehr von General de Gaulle an die Macht.

Dieses Misstrauen gegenüber der Idee einer Jugendpolitik blieb auch von ideologischen Gegensätzen nicht unberührt: Unter Katholiken war es immer viel geringer als in der laizistisch orientierten Bevölkerung. Das hatte zwei Gründe: Der erste war, dass es in Frankreich so gut wie keine laizistische Jugendbewegungen gab, da keine von ihnen mit den entsprechenden konkurrierenden katholischen Bewegungen mithalten konnte, der *Jeunesse ouvrière chrétienne* (JOC, Christliche Arbeiterjugend), der *Jeunesse agricole chrétienne* (JAC, Christliche Landjugend) oder auch den *Scouts de France catholiques* (Katholische Pfadfinder), die immer viel mehr Mitglieder hatten als die *Éclaireurs de France* (Laizistische Pfadfinder).

Allerdings sollte man auch nicht vergessen, dass die konfessionellen Bewegungen selbst in ihren Hochzeiten der 1950er-Jahre niemals die Bedeutung erlangten, die sie in anderen europäischen Ländern hatten, und dass sie mit Ausnahme der JOC und der JAC im Grunde genommen Bildungsbewegungen für Jugendliche waren, die in Wirklichkeit von Erwachsenen geleitet wurden. Zwar schafften sie es sowohl unter dem Vichy-Regime als auch in den Jahren von 1954 bis 1966 als Sprecher der Interessen der Jugend wahrgenommen zu werden, doch konnten sie keinen Anspruch auf größere Repräsentativität erheben, was sicher dazu beitrug, dass sie sich zwar in der Rolle des Gesprächspartners der staatlichen Institutionen etablieren konnten, aber fast ausschließlich für den Bereich der Freizeitaktivitäten.⁸ Für die Laienbewegung waren daher die

⁸ Es ist eine der klassischen Schwierigkeiten der französischen Jugendbewegungen, ihren Platz bei den europäischen Begegnungen zu finden: sie werden als Bildungsbewegungen für Jugendliche wahrgenommen, nicht als Jugendbewegungen.

Jugendbewegungen von geringem Interesse, und die Idee einer Jugendpolitik stand im Verdacht, gerade dem Ministerium zu schaden, das als das Jugendministerium schlechthin galt, nämlich der *Éducation nationale*, dem Bildungsministerium.

Nach der *Libération* (Befreiung von der deutschen Besatzung) wurde die im Aufbau begriffene Behörde für Jugend und Sport im Übrigen dem Bildungsministerium angegliedert, wo sie bis 1958 und sogar bis 1966 eine eigene Abteilung bildete. Dies ist die Zeit des *tout à l'Éducation nationale* („alles zum Bildungsministerium“; Martin, 2016), also einer Auffassung, der zufolge sich nichts, was direkt oder indirekt mit Bildung zu tun hatte, dem Zugriff des Ministeriums und seiner ausführenden Organe entziehen durfte – also insbesondere den Lehrern, die von Natur aus als berufen galten, alle Formen der schulischen und kulturellen Betreuung wahrzunehmen. Die Lehrer waren aufgrund ihrer pädagogischen Qualitäten, ihres Wissens über Kinder, Heranwachsende und selbst junge Erwachsene sowie aufgrund ihrer eigenen Bildung für diese Rolle prädestiniert. Die Jahre von 1945 bis 1960 dürften einer der Zeitabschnitte sein, in denen die Schulfiktion der französischen Gesellschaft am deutlichsten zutage tritt.

Tatsächlich ist Schule nicht einfach Schule, sondern eine Institution, die in der republikanischen Vorstellungswelt das Individuum in einen Bürger verwandelt hat und sich unter der Dritten und Vierten Republik erheblicher Wertschätzung erfreute, was allerdings Kritik nicht verhinderte. Man darf dabei nicht vergessen, dass die Schulen in ganz Frankreich einheitlich und zumindest theoretisch das Bindemittel sind, das die Republik zusammenhält. Dieser Tatbestand bleibt natürlich auch für das jeweilige Verhältnis von schulischer und außerschulischer Bildung nicht ohne Folgen.

Unterricht gegen Bildung?

Bleibt zu verstehen, wie eine Schule mit ihrem historisch zumindest dem Anschein nach hegemonialen Anspruch einerseits und die schwer zu leugnende Realität des Bruchs zwischen dieser Schule und den anderen Bildungsformen andererseits nebeneinander bestehen können. Die Idee der republikanischen Schule als eine Schutzzone, also als eine vom Rest der Gesellschaft getrennten Institution, deren Ziel nichts Geringeres ist als die Entwicklung eines sich als universell verstehenden und von seinem lokalen Umfeld abgelösten Individuums, wird sowohl von den selbsternannten „republikanischen“ Befürwortern einer notorisch idealisierten Schule vertreten als auch von ihren – oft abschätzig – als „Pädagogen“ bezeichneten

Gegnern. Die Schutzzone Schule soll sich demnach auf den Unterricht konzentrieren, auf die Wissensvermittlung, und ihr lokales Umfeld ignorieren, was von den „Republikanern“ positiv und von den „Pädagogen“ als Schwäche aufgefasst wird. Dieser Gegensatz war seit gut dreißig Jahren immer wieder Gegenstand von Debatten und lebte auch 2012/2013 wieder auf, als es um die sogenannte Reform der Schulzeiten ging (Poucet & Prost, 2016).

Die Bildungshistoriker haben sich um eine nuancierte Darstellung dieser Dichotomie bemüht (Prost, 1997). Unserer Ansicht nach, und das möchten wir hier ausführen, ist das geringe Interesse, das das Schulsystem seinem Umfeld entgegenbringt – und das im Übrigen zu relativieren wäre (Chenet, 1994) – weniger ein „Wesensmerkmal“ der republikanischen Schule Frankreichs als vielmehr das Merkmal eines spezifischen Zeitraums in der Geschichte der französischen Bildungsinstitutionen, nämlich der Jahre 1960 bis 1990. Darüber hinaus ist vor allem zwischen der Primarschule (*école du peuple*: Volksschule) von Jules Ferry und der Sekundarschule (dem bürgerlichen *Lycée*) zu unterscheiden, die im Rahmen des (in den 1960er-Jahren begonnenen und vom Haby-Gesetz von 1975 vollendeten) Projekts zum *Collège unique* schließlich zusammengelegt wurden. Der Wille, die Schule als Schutzzone zu erhalten, war aber historisch in der Sekundarschule viel stärker ausgeprägt als in der Primarschule.

Vor 1960 gab es in der Primarschule keinen solch strikten Gegensatz von Unterricht und Bildung, und auch in der außerschulischen Bildung spielte sie eine größere Rolle, als allgemein angenommen. Dazu einige Tatsachen als Beleg: So heißt die wichtigste und lange auch größte Volksbildungsvereinigung *Ligue de l'enseignement* (Liga für Volksbildung). Diese Vereinigung, die 2016 ihr 150-jähriges Bestehen feiert, zeugt schon durch ihre Geschichte von den engen Beziehungen zwischen der schulischen und der außerschulischen Bildung (Martin, 2016). Einst mit dem Ziel gegründet, den Staat zur Einführung der Schulpflicht zu bewegen, wurde die Vereinigung nach den Jules-Ferry-Gesetzen von 1881/1882 dank der vielen in ihr zusammengeschlossenen und weitgehend vom ehrenamtlichen Engagement der Primarschullehrer getragenen lokalen Vereine zum Vorkämpfer der außerschulischen Aktivitäten und der nachschulischen Bildung: Abendkurse, laizistische Kulturzentren (*patronages laïques*), Ferienlager, Filmerzziehung, Sektionen für Kultur und Sport.⁹ Ab 1936 und vor allem nach der *Libération* folgten aus der Sicht der Reformen die außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten den Prinzipien der *Éducation*

⁹ Hier ist anzumerken, dass auch die von der katholischen Kirche getragenen Privatschulen manchmal zu den lokalen Bildungsangeboten beitragen.

nouvelle,¹⁰ was als Möglichkeit verstanden wurde, zur Erneuerung der schulischen Pädagogik beizutragen, indem man das Gesamtgefüge Schule von seiner Peripherie her angriff: Man mobilisierte die non-formale Bildung für einen Wandel der formalen Bildung (Gutierrez u.a., 2012).

1945 erreicht die *Ligue* mit Unterstützung des Staates, dessen bewaffneter Arm sie in Sachen Volksbildung¹¹ ist, dass eine Reihe von Stellen für Primarschullehrer geschaffen und ihnen zur Verfügung gestellt wird (*instituteurs mis à disposition*, MAD). Diese werden vom Bildungsministerium bezahlt, aber nicht im Schulunterricht, sondern in laizistischen Vereinigungen innerhalb und außerhalb der *Ligue* eingesetzt. Diese MAD-Lehrer, von denen es in den 1950er-Jahren an die 1.000 gab, stellen die erste Gruppe dessen dar, was man seit Beginn des darauffolgenden Jahrzehnts die soziokulturellen Animatoren nennt. Zur gleichen Zeit gab es nur 48 Leiter von Jugend- und Kulturhäusern (*Maisons des jeunes et de la culture*, MJC). Die MAD-Lehrer sind die Speerspitze eines „erweiterten Bildungssystems“ (*plus grande Éducation nationale*) und einer Auffassung, die die Schule zum ausschließlichen Zentrum des lokalen Bildungs- und Kulturlebens machen möchte. Dieses Modell hatte auf dem Land mehr Einfluss als in den Städten. Trotzdem war es so übermächtig, dass sich der Beruf des soziokulturellen Animators der 1960er-Jahre über den Gegensatz zur Figur des Primarschullehrers definieren konnte, zumal dieser immer rascher an Ansehen verlor.

Dies ist einer der – manchmal unterschätzten – Ursprünge des Bruchs zwischen der Schule und der nicht-schulischen Bildung. Die soziokulturelle Animation verstand sich teilweise sogar als eine Art Gegenschule oder war zumindest bemüht, sich außerhalb des Einflusses der Schule zu entwickeln. Parallel dazu wurde die Behörde für Jugend und Sport aus dem Bildungsministerium ausgegliedert und zu einer eigenständigen Institu-

¹⁰ Mit diesem Namen wird im französischsprachigen Raum (Französische Schweiz, Belgien, Frankreich) die Ende des 19. Jahrhunderts aufgekommene Bewegung der Reformpädagogik bezeichnet, die sich nach dem Ersten Weltkrieg mit dem 1921 in Calais unter Beteiligung von Adolphe Ferrière, John Dewey, Maria Montessori gegründeten BIEN (*Bureau international d'éducation nouvelle*) eine organisatorische Struktur gab. In Deutschland konnte das BIEN, das seinen 3. Kongress 1925 in Heidelberg abhielt, vor allem an die Ideen von Herman Liez, Paul Gehheb, Georg Kerchensteiner und anderen anknüpfen. In Frankreich ist die einer breiteren Öffentlichkeit am ehesten bekannte Figur die von Célestin Freinet (1896–1966). Die Prinzipien der *Éducation nouvelle* haben den Wandel der Institution Schule nur marginal, die außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten hingegen stark beeinflusst.

¹¹ Siehe auch „*éducation populaire*“ im Glossar der Jugendarbeit in Frankreich im Anhang.

tion erhoben, die vorübergehend, nämlich von 1966 bis 1968, sogar ein voll funktionsfähiges Ministerium war, dann aber, und dauerhafter, in ein Staatssekretariat umgewandelt wurde (Besse, 2014). Die *Ligue de l'enseignement* bekämpfte diese Entwicklung, betrieb aber zur gleichen Zeit zumindest teilweise ihre eigene Umorientierung zum Träger der soziokulturellen Animation. Sie baute die nötigen Verbindungen zum Ministerium für Jugend und Sport auf und hielt vor allem an einer strategischen Partnerschaft mit dem Bildungsministerium fest, das ihr bis 1986 und sogar noch bis in die 1990er-Jahre hinein Ressourcen in Form von MAD-Stellen zur Verfügung stellte, die nun für Leitungsaufgaben zuständig waren, während die neuen Beschäftigten ihrerseits unter die Kategorie „Animateurs“ fielen (Martin, 2016).

Diese Entwicklung des einstigen Sektors der „außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten und der nachschulischen Bildung“ muss im Kontext der Beschränkung der Zuständigkeiten des Bildungsministeriums auf die schulische Bildung Anfang der 1960er-Jahre gesehen werden, die laut Antoine Prost (1997) das Ende der Schule von Jules Ferry besiegelte. Außer Jugend und Sport wurde dem Bildungsministerium noch ein weiterer Zuständigkeitsbereich entzogen und zum eigenständigen Ministerium erhoben: dies war die Geburtsstunde des Ministeriums für Kulturelle Angelegenheiten (*Affaires culturelles*), ein kleines Ministerium, das erst in den 1970er-Jahren und dann vor allem ab 1981 unter dem Minister Jack Lang an Bedeutung gewann. Von nun an war das Bildungsministerium nur noch ein Schulministerium, weit entfernt vom Traum des *tout à l'Éducation nationale*. Vor dem Hintergrund des massiven Ausbaus des Sekundarschulbereichs erlebt das Schulsystem den Siegeszug eines von der Sekundarschule übernommenen Modells, und dies in einem Frankreich der 1960er-Jahre, in dem sich mit dem Aufkommen einer spezifischen Jugendkultur die „Jugend“ als soziale Figur herauskristallisiert. Der neue Sektor der soziokulturellen Animation stellt sich hauptsächlich als ein Angebot an die Jugend dar, erhebt dabei aber Anspruch auf eine breitere Klientel, wie es aus der Bezeichnung für jene Institution hervorgeht, die damals einen spektakulären Aufschwung erlebte, nämlich die *Maisons des jeunes et de la culture* (MJC, Jugend- und Kulturhäuser) (Besse, 2008).

Die Distanz zwischen der Welt der Schule und der „neuen“ Animation vergrößerte sich in den 1970er- und 1980er-Jahren weiter, während die Animation für die Zielgruppe Jugend die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllte: Die Jugendlichen kamen keineswegs massenhaft in die soziokulturellen Einrichtungen, und diese verwandelten sich im Zuge einer Neuausrichtung der Animation auf die Zielgruppen Kinder und Erwachsene

in Häuser für alle. In noch neuerer Zeit ist die Animation dann nicht einmal mehr dem Anschein nach eine pädagogische Hilfsmaßnahme für eine in Schwierigkeiten steckende Schule, denn durch den Bedeutungsverlust der *Éducation nouvelle* wird die Distanz zwischen den beiden Welten noch größer. Den wenigen Bemühungen um eine übergreifende Ausbildung, mit der die beiden Welten einander wieder angenähert werden sollten, gelingt es nicht, diese Distanz zu kompensieren. Seit den 1980er-Jahren und dem wachsenden Einfluss der konservativen Strömungen in einer Schule, die mit immer mehr Schwierigkeiten zu kämpfen hat und zugleich zum Träger immer neuer Hoffnungen und Missionen gemacht wird, wird die soziokulturelle Animation für einen Teil der Lehrerschaft tendenziell zum Auffangbecken. Die Lehrer im Sekundar- aber auch im Primarschulbereich befürchten – und bringen dies mitunter auch offen zum Ausdruck –, dass sie darauf reduziert werden, nur noch „auf soziokulturell“ zu machen und „den Animateur zu spielen“. Auch die geringe pädagogische Ausbildung eines großen Teils der Animateure erleichtert nicht gerade die Begegnung mit einer Welt von Lehrern, die sich am liebsten als eine Klasse für sich abschotten würden.

Zu dieser Diskrepanz in der Ausbildung kommt noch eine Diskrepanz in der sozialen Herkunft hinzu: nämlich zwischen Lehrern, die häufiger als in der Vergangenheit aus den besser gestellten sozialen Schichten kommen, und Animatoren, die einen höchst ungewissen Status haben und ihrer Herkunft nach aus den eher weniger gut gestellten Schichten stammen (Lebon, 2009). Die Schaffung der *Instituts de formation des enseignants du premier degré* (IUFM, Lehrerbildungsinstitute) im Jahre 1991, durch die das Ausbildungsniveau der Primarschullehrer steigt, hat noch dazu die so gut wie vollständige Auflösung der bestehenden Verbindungen zwischen Lehrern und Volksbildungsverbänden zur Folge, die bis dahin die Ausbildungszeiten der Lehrer nutzen konnten, um sich ihnen bekannt zu machen.

Dem sei hinzugefügt, dass auch das niedrige intellektuelle Niveau der von den Jugend- und Volksbildungsverbänden getragenen Debatten der 1980er- und 1990er-Jahre nicht eben geeignet war, die beiden Welten einander näherzubringen.¹² Will man vom Verhältnis zwischen formaler und non-formaler Bildung in Frankreich reden, muss man unbedingt auch diese so oft mit Schweigen übergangene Trennung ansprechen. Sie ist der stark negativ belastete Kontext, in dem sich die seit den 2000er-Jahren gestar-

¹² Der Vergleich zwischen den Zeitschriften der Volksbildungsverbände aus den 1950er- und 1960er-Jahren und denen der 1990er- und 2000er-Jahre fällt nicht zugunsten der Letzteren aus.

teten Initiativen zur Annäherung der beiden Welten auf der kommunalen Ebene bewegen. Zwei unterschiedlich strukturierte und institutionalisierte Welten mit höchst ungleichem Prestige ignorieren einander so gründlich, dass manchmal sogar die Erinnerung an eine Geschichte verloren geht, die doch vor kaum mehr als 50 Jahren zumindest teilweise eine gemeinsame war.

Natürlich ist diese Distanz zwischen Jugendarbeit und Schule nichts spezifisch Französisches, aber in Frankreich ist sie besonders ausgeprägt und kontrastiert umso schärfer mit der Nähe, die es einmal zwischen der Schule und einer früheren Form der non-formalen Jugendbildung gab. Dennoch sollte einem diese Entwicklung nicht den Blick auf die gleichzeitige Existenz einiger Experimente verstellen, mit denen seit den 1960er-Jahren versucht wurde, formale und non-formale Bildung wieder miteinander zu verbinden. Hier eine – alles andere als erschöpfende – Bestandsaufnahme.

Verstreute Experimente

Die Feststellung, dass dem Bildungsaspekt – wie wir es noch einmal betonen möchten – in der Sekundarschule wenig Raum gegeben wird, ist schon alt, geht sie doch mindestens auf den Anfang des 20. Jahrhunderts zurück. Mit dem Aufkommen der Idee des *vie scolaire* („Schulleben“), nahm sie nach der *Libération* allmählich neue Formen an (Verneuil/Savoie 2013). Konkret waren das Pilotprojekte in der „Technischen Bildung“, wie man es damals nannte, dem Vorläufer der heutigen berufsvorbereitenden und technischen Zweige der Sekundarstufe, sowie in einigen Pilot-*Lycées*. Eines dieser Experimente waren die *foyers socio-éducatifs* (FSE; Sozial- und Bildungszentren), getragen von Schulleitern und Lehrern sowie angeregt von den *self-government*-Prinzipien der *Éducation nouvelle*, das heißt: eine Möglichkeit für Schüler, ihre Freizeit im Rahmen einer demokratischen Vereinsstruktur selbst zu organisieren. Die Parallele zum *conseil de maison*, dem Leitungsgremium der für minderjährige Jugendliche bestimmten Jugend- und Kulturhäuser, ist offensichtlich, auch wenn eine direkte Anregung schwer nachzuweisen ist. In den Monaten nach den Ereignissen vom Mai 1968 breiten sich diese Zentren, die ihrem Selbstverständnis nach die Form darstellen, in der die Welt der Schule auf diese Ereignisse reagiert, immer weiter aus. Das in ihren Statuten festgeschriebene Ziel ist, „das soziale Leben der Einrichtung durch die Animation von speziellen Clubs, durch kulturelle Veranstaltungen, durch die Anbahnung von Verbindungen zu den Vereinen im Wohnbezirk und durch die Teilnahme an Freizeit- und

Ferienaktivitäten weiter auszubauen und durch die Mitwirkung am Betrieb des Zentrums Verantwortungsbewusstsein und Bürgersinn zu fördern (sowie) zu einer auf aktiven Methoden und Team- und Gruppenarbeit beruhenden pädagogischen Erneuerung beizutragen¹³. All dies sind Grundsätze, die auch für die Animation in der Jugendarbeit gelten.

Das Schicksal dieser Zentren war je nach Ort ganz unterschiedlich, doch insgesamt kann man nur von einem Fehlschlag sprechen, noch beschleunigt durch den Rückgang der Zahl der Internatsschüler. Im Bereich der landwirtschaftlichen Bildung, für die in Frankreich das Landwirtschaftsministerium zuständig ist, waren schon kurz vor der Initiative des Bildungsministeriums Sozial- und Bildungszentren eingerichtet worden. Aber diese waren Teil eines größeren Projekts, dessen Ziel es war, mit der Einführung der soziokulturellen Bildung einen soziokulturellen Bereich innerhalb dieser Einrichtungen aufzubauen. Dabei wurde die soziokulturelle Bildung soziokulturellen Animatoren übertragen, deren Dienst sich je zur Hälfte auf Animation und Unterricht aufteilte. Diese professionellen Animatoren waren übrigens die einzigen verbeamteten Animatoren in Frankreich. Mit dem Projekt sollten die landwirtschaftlichen *Lycées* stärker in ihr Umfeld eingebunden und in Zentren der Modernisierung einer Landwirtschaft verwandelt werden, die in den 1960er-Jahren im Umbruch begriffen war (Lelorrain u.a., 2007). Obwohl diese soziokulturelle Bildung im Laufe der Zeit unter wechselnden ideologischen Vorzeichen auch ihre Erscheinungsformen wechselte, konnte sie sich auf Dauer etablieren, wobei sie von der geringen Größe der Einrichtungen profitierte, vom Fortbestand der Internate und sicher auch von einer spezifischen pädagogischen Kultur am Schnittpunkt von Berufsbildung und landwirtschaftlichen Vereinigungen sowie von einer gewissen Marginalität. Selbst in Frankreich kaum bekannt, steht diese Besonderheit der landwirtschaftlichen Bildung langfristig für die Möglichkeit einer Verbindung von Jugendarbeit und Schulbildung.

Das zweite Experiment besteht in den verschiedenen Formen der schulischen und kulturellen Tutorien, die im Kontext der massiven Ausweitung des Hochschulbereichs seit Beginn der 1990er-Jahre von Studenten durchgeführt wurden. Am bekanntesten ist das Experiment der *Association de la fondation étudiante pour la ville* (AFEV: Stiftung „Studenten für die Stadt“), gegründet 1991 als Zusammenschluss der von den Studentenwerken betreuten Schülerhilfe-Initiativen. Diese Vereinigung, die sich auf die Vorgehensweisen der Volksbildungsbewegung beruft, sieht ihre Aufgabe darin, die kulturelle und soziale Isolation der Kinder aus den sozial benachteiligten Vierteln zu bekämpfen und Studenten bei der ehrenamtli-

¹³ Runderlass des Bildungsministeriums vom 19. Dezember 1968.

chen Betreuung dieser Kinder zu unterstützen. Die schulische Dimension, nämlich die Schulaufgabenhilfe, die als Einzelfallbetreuung bei den Kindern zu Hause angeboten wird, ist hier immer mit einer kulturellen Dimension verbunden, die mindestens ebenso viel Zeit in Anspruch nehmen soll wie die Schulaufgabenhilfe. Dabei werden drei komplementäre Ziele verfolgt: Kontrolle der Lernprozesse und Einsicht in den Sinn der Schule, Wohlergehen der Kinder sowie Mobilität und kulturelle Öffnung.¹⁴

Darüber hinaus meldet sich die Vereinigung in pädagogischen und sozialen Debatten zu Wort, setzt sich für ein verstärktes Engagement ein und unterstützt Experimente im Bereich des studentischen Wohnens. Ihre Besonderheit besteht darin, dass sie dem Wandel des studentischen Engagements Rechnung trägt, indem sie den Akzent auf ein kurzes freiwilliges Engagement (ein Jahr) und vor allem auf die Betreuung der studentischen Teilnehmer legt. Schematisch gesagt: Die AFEV beschäftigt professionelle Betreuer (von den Studenten „Referenten“ genannt), die in mehr als einer Hinsicht gute Beispiele für die seit rund dreißig Jahren steigende Zahl der neuen professionellen Jugendsozialarbeiter sind und die Aufgabe haben, die Freiwilligen bei ihrer Arbeit zu unterstützen. Ein Teil der Arbeit der Referenten besteht darin, den Studenten bei der Betreuung der Jugendlichen zur Seite zu stehen. Hier hat die AFEV spezielle – inzwischen in der *accompagne* auch online zugängliche – Instrumente entwickelt.¹⁵ Ein anderer Teil ist schon eher etwas Neues, denn er besteht darin, den Studenten (um die 8 000 pro Jahr) zu helfen, sich ihre Erfahrungen bewusst zu machen und herauszufinden, welche Fähigkeiten sie bei der Betreuung der Kinder entwickeln konnten. Damit soll das Engagement aufgewertet und aus seinen Effekten Kapital geschlagen werden, nämlich durch die Entwicklung einer für die „ehrenamtliche“ Arbeit aufgeschlossenen Persönlichkeit und der entsprechenden Kompetenzen, die sich gegebenenfalls in die Welt von Beruf und Interessenvertretung überführen lassen (AFEV 2006). Im Sinne dieser Zielsetzung wurden daraufhin an einigen Universitäten freie Unterrichtseinheiten eingeführt, die eine bestimmte Stundenzahl umfassen und in deren Bewertung auch der schriftliche Bericht des Studenten über seine Betreuungsarbeit eingeht. Hier muss man wohl an den Kontext erinnern, in dem diese Aufwertung des freiwilligen Engagements erfolgt: die zunehmende Bedeutung des Kompetenzprinzips, das die Universität ebenso betrifft wie die non-formalen Bildungsinitiativen, und die damit verbundene Individualisierung der Bildungsverläufe, auf

¹⁴ www.afev.org

¹⁵ www.newslistes.net/index.php?page=fr_accompagne-theque-texte (09.10.2016).

der im Übrigen auch in den AFEV-Dokumenten die Betonung liegt. Was darüber hinaus aufseiten der Universitäten die Anerkennung dieser Art von Erfahrung ermöglichte, waren der seit rund zwanzig Jahren steigende „Professionalisierungsdruck“ und die Zunahme der Praktika, durch welche die Universität für Initiativen dieser Art durchlässiger wurde. Das ändert jedoch nichts daran, dass wir es hier mit einer Anerkennung des Lernens unter non-formalen Rahmenbedingungen durch die formale Bildung zu tun haben. Der seit November 2016 dem Parlament zur Prüfung vorliegende Gesetzentwurf *Égalité et citoyenneté* (Gleichheit und Bürgerrecht) sieht die obligatorische Anrechnung von Kompetenzen vor, die junge Menschen im Rahmen einer ehrenamtlichen Tätigkeit oder beim Zivil- oder Wehrdienst erwerben.¹⁶

Bezeichnenderweise gab es die ersten Maßnahmen zur Aufwertung des Ehrenamtlichen Engagements Anfang der 1990er-Jahre, zum Zeitpunkt der großen Welle des massiven Ausbaus des Hochschulbereichs als Reaktion auf den Ausbau der weiterführenden Schulen seit 1985, durch den innerhalb weniger Jahre der Anteil der Abiturienten von 25% einer Generation auf über 50% im Jahre 1992 gestiegen war. 2016 erreichte der Anteil der Abiturienten an einer Altersklasse erstmals die 80-Prozent-Marke, also die 1985 festgesetzte Zielgröße. Dieser massenhafte Ausbau des Sekundar- und Hochschulbereichs, der die Jugend in den letzten 30 Jahren von Grund auf verändert hat, ist zusammen mit der Jugendarbeitslosigkeit der Hintergrund, vor dem wir den Wandel der Jugendarbeit *à la française* sehen müssen.

2. Neue Herausforderungen für die non-formale Bildung und die Jugendarbeit?

In Frankreich hat sich die Jugendarbeit in den letzten beiden Jahrzehnten in vielerlei Hinsicht weiterentwickelt, vor allem durch mehr oder weniger neue Infragestellungen der Art und Weise, wie die professionell in der Jugendarbeit Tätigen der Zielgruppe „Jugendliche“ am ehesten gerecht werden können. Probleme in diesem Zusammenhang sind fließende fachliche Grenzen, Fragen zu den Zielgruppen der Jugendarbeit, aber auch Ansätze zur Erneuerung der Betreuungspraktiken.

¹⁶ Gesetzentwurf *Égalité et citoyenneté* : www.legifrance.gouv.fr/affichLoiPreparation.do?idDocument=JORFDOLE000032396041&type=general&typeLoi=proj&legislature=14 (08.11.2016).

Fließende fachliche Grenzen

Zu diesem ersten Punkt wäre zu betonen, dass sich in Frankreich im Bereich der Jugendarbeit infolge der immer wieder infrage stehenden Verbindungen zwischen formaler und non-formaler Bildung nie klare fachliche Abgrenzungen entwickeln konnten.

Zunächst sei mit Véronique Bordes daran erinnert, dass die Animation ein neuer Beruf ist, der im Zusammenhang mit den Städtebauprogrammen der 1960er-Jahre aufkam. Die ersten Bildungsabschlüsse als Animateur gab es 1964 mit dem von der Behörde für Jugend und Sport eingeführten *Diplôme d'Etat de conseiller d'éducation populaire* (DECEP: Diplom-Volksbildungsrat). Auf dieses erste Diplom folgten weitere Abschlüsse wie etwa das *Diplôme d'Etat relatif aux fonctions d'animation* (DEFA), das *Brevet d'Etat d'animateur technicien de l'éducation populaire* (BEATEP) oder neuerdings auch das *Diplôme d'Etat de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport* (DEJEPS).¹⁷

Trotz dieses Qualifikationsschubs zeichnet sich die Berufsgruppe, wie Francis Lebon gezeigt hat, weiterhin durch ihre Heterogenität und ihre sich immer wieder verändernden Konturen aus (Lebon, 2013: 62). Zudem weist sie weitere Besonderheiten auf: überwiegend junge Beschäftigte, hoher Frauenanteil, viele Teilzeitbeschäftigte und niedrige Gehälter (Lebon & Lima, 2008: 14). Dadurch weichen sie von der für andere Berufe in der sozialen Arbeit geltenden Norm ab, wie es die Autoren betonen. Das hat eine ganze Reihe von Folgen, aber im hier interessierenden Zusammenhang ist vor allem wichtig, dass die Grenzen der Berufsgruppe immer im Fließen sind und immer wieder infrage stehen.

So waren die letzten Jahrzehnte einerseits geprägt von der Entstehung neuer Berufsbilder in der direkten Arbeit mit den Jugendlichen, etwa *animateurs d'insertion* (Animateure für die berufliche Eingliederung), *animateurs de prévention* (Animateure für die Prävention von Devianz und Delinquenz) oder auch *animateurs territoriaux* (Lokale Animateure). Alle diese Animateure arbeiten in erster Linie mit Jugendlichen, haben aber nicht ganz die gleichen Aufgaben. Mit den soziokulturellen Animateuren teilen sie die sehr prekären Beschäftigungsverhältnisse und das relativ niedrige Alter. Andererseits wird im Zuge des Ausbaus der kommunalen Jugendpolitik unter der Bezeichnung Jugend-„Koordinatoren“ eine Art Führungskräfte eingeführt, für die es ebenfalls noch keinen festen fachlichen Rahmen gibt. Man kann sich daher durchaus fragen, worin heute

¹⁷ Diese Liste ist nicht vollständig.

die Besonderheiten der Jugendarbeit bestehen und wie man sie also von anderen Berufen mit ebenso unscharfen Grenzen, aber mehr oder weniger denselben Zielgruppen, unterscheiden kann.

Ferner werden die Kompetenzen der Animateure regelmäßig im Hinblick auf ihre Fähigkeit infrage gestellt, die Jugendlichen durch ihre Betreuungsarbeit zum Umdenken und zur stärkeren Orientierung an sozialen Zielen zu veranlassen. Schon in den 1980er-Jahren wurde im Zuge der neuen Stadtpolitik unter dem Etikett „große Brüder“ eine eher intermediäre Instanz zwischen Jugendlichen und Betreuern geschaffen; darauf folgten die *animateurs relais*, die *animateurs de quartier*, die *jeunes engagés* usw. Heute gibt es immer mehr Zivildienstleistende mit den unterschiedlichsten Aufgaben, die diese intermediären Rollen ebenfalls übernehmen. Unentwegt wird die Grenze zwischen den „Profis“ und den Jugendlichen infrage gestellt, um „die richtige Distanz“ und also die richtigen Formen der Arbeit im Jugendbereich zu finden, obwohl sich in der Theorie, wie Véronique Bordes betont, die Aufgaben der Animateure klar definieren lassen.¹⁸ Auf diese Weise trägt die nicht enden wollende Infragestellung dazu bei, die Konsolidierung einer Berufsgruppe zu verhindern, deren Angehörige unter ständigem Legitimationsdruck zu stehen scheinen.

Neue Zielgruppen für die Jugendarbeit?

Eine der wiederkehrenden Fragen im Bereich Animation betrifft die Zielgruppe und wie man sie erreicht. Historisch sollten die Animateure, wie wir gesehen haben, mit Gruppen im lokalen (und zunächst vor allem städtischen) Umfeld arbeiten. Im Folgenden möchten wir uns mit der Frage der betroffenen Zielgruppen und Kollektive befassen.

Bezogen auf die Zielgruppe wird den Animateuren regelmäßig vorgeworfen, dass sie nicht alle zur Zielgruppe „Jugendliche“ gehörenden Jugendlichen erreichen, insbesondere nicht diejenigen, die der staatlichen

¹⁸ „Der Animateur muss in der Lage sein, an der Verbesserung, Förderung und Emanzipation der Individuen mitzuarbeiten, indem er sich auf die fachspezifischen Verfahren der Gruppenanimation stützt. Er muss über einen soliden ethischen und deontologischen Bezugsrahmen verfügen und in der Lage sein, Situationen einzuschätzen und seine berufliche Praxis zu reflektieren. Der Animateur muss in der Lage sein, unter Beachtung des Potenzials der von ihm betreuten Gruppen projektbezogen zu handeln. Schließlich muss der Animateur zur Entfaltung der Nutzer und zur Verbindung der verschiedenen, im selben Bereich tätigen Personen untereinander beitragen.“ (Bordes, 2007: 109)

Politik am fernsten stehen. Ähnlich wie bei der Kritik an der Volksbildungsbewegung in den 1960er-Jahren fällt die Beharrlichkeit auf, mit der die Frage nach dem Profil der von den soziokulturellen Animatoren wirklich erreichten Jugendlichen gestellt wird.

Auch in den Evaluierungsberichten der Jugendeinrichtungen taucht die Frage regelmäßig auf und dient manchmal als Grund für Mittelkürzungen oder für eine Neuausrichtung des Angebots.

In dem neueren Forschungsprojekt *Partispace* (vgl. Einleitung) ist die zentrale Einrichtung der französischen Partnerstadt ständigen Infragestellungen im Zusammenhang mit den Merkmalen ihrer Zielgruppe ausgesetzt. So berichtet eine Animateurin aus einem sozial benachteiligten Viertel dazu Folgendes:

Die Jugendlichen im Quartier haben überhaupt nicht das Gefühl, dass das Bocal¹⁹ [die für sie gedachte zentrale Einrichtung] sie irgendwie angeht, die sind vor allem im Hirondelles [einem Stadtviertel] zu Hause und dann erst in Urba [der betreffenden Stadt], die gehen gar nicht erst ins Bocal, all das ... was man an solchen Orten für sie macht, das ist nichts für sie, Les Tremplins zum Beispiel, da gibt es Rock, aber die hören gar nicht Rock, die großen Spiele, die großen Aktivitäten, das kommt bei denen gar nicht an, da leben zwei Populationen nebeneinander, also ich hab mir letztes Jahr gesagt, die gehen doch gar nicht erst ins Bocal... das ist groß, sauber, viel Glas, clean, das ist sowas von weit weg... guckt euch doch an, wie es bei uns aussieht, unser Schuppen hier ist doch total verrottet, hier schließen die Fenster nicht, sowas Piekfeines und Cleanes, das ist nichts für die. (Animateurin einer Jugendeinrichtung im Hirondelles-Viertel)

Was in diesem Interviewauszug infrage gestellt wird, sind sowohl die Angebote der zentralen Einrichtung als auch ihr Äußeres, das für die Jugendlichen aus dem Quartier gewissermaßen zu imposant ist.

Andere Vorwürfe betreffen eher die Arbeitsweise der in der Einrichtung Beschäftigten. So meint ein politischer Referent bei der Stadt Folgendes:

Bei Jugend denkt man spontan ans Bocal, ich stehe hinter allem, was das Bocal macht, ich sehe durchaus, dass das eine Einrichtung ist, die etwas Positives macht, aber ich glaube, was da fehlt, das ist, dass die da mal ein bisschen aus ihren vier Wänden rauskommen und mit allen Jugendlichen kommunizieren. Ich glaube, dass die nicht viel da drau-

¹⁹ Die Namen der Orte, der Programme, der Stadtviertel und der Stadt wurden verändert.

Ben sind, also in unseren Problemvierteln sehe ich die nicht. (Politischer Referent bei der Stadt, zuständig für das Fauvettes-Viertel, das an das Hironnelles-Viertel angrenzt)

Diese Interviewauszüge machen eine Annahme deutlich, die ganz oft anzutreffen ist, wenn heute von der Jugend und den Animationsberufen die Rede ist: Die Animateure sollten sich vor allem auf die Jugendlichen in den Vierteln mit besonderem Entwicklungsbedarf konzentrieren. Dabei ist Urba eine große Stadt, in der viele Studenten leben, die vom Angebot des Bocal auch weitgehend erreicht werden. Aber die bloße Tatsache, dass in dieser Einrichtung die Jugendlichen aus den sozial benachteiligten Vierteln in der Minderheit zu sein scheinen (40% aller Besucher), genügt, um ihre Arbeit und ihre Beschäftigten abzuqualifizieren, und dies, obwohl die besagten Viertel ihre eigenen Einrichtungen für Jugendliche haben, in denen die Betreuung voll und ganz auf deren Belange abgestimmt sein dürfte, und obwohl das Bocal die einzige zentrale Einrichtung ist, der es gelingt, die Zielgruppe der Studenten wirklich zu erreichen.

Was die Kollektivbetreuung angeht, so betont Jacques Ion (1992), sie sei eine Besonderheit der Animateure, durch die sie sich von den anderen Berufen in der Sozialarbeit²⁰ unterscheiden, die mehr hoheitliche Aufgaben wahrnehmen, insbesondere Sozialarbeiter im allgemeinen sozialen Dienst des Jugendamtes. Wie aber steht es heute um diesen vermeintlich charakteristischen Aspekt?

Unserer Ansicht nach sind die Individualisierung der Betreuung und ihre logischen Folgen an den Animateuren so wenig wie an den anderen Sozialarbeiterberufen vorbeigegangen (Soulet, 2005). Im Gegenteil, die Initiativen zur Einzelfallbetreuung von Jugendlichen nehmen immer mehr zu und gehören allmählich zum ganz normalen Alltag der soziokulturellen Animateure. Derzeit üben die meisten von ihnen die Einzelfallbetreuung zusätzlich zu ihren Aufgaben in der Kollektivbetreuung aus, ohne entsprechend ausgebildet zu sein. So berichtet dieselbe Animateurin aus dem Hironnelles-Viertel wie folgt:

Sie [die Jugendlichen, die in die Einrichtung kommen] kommen direkt zu mir, wenn sie einen Lebenslauf brauchen, ich führe ihre Akten auf meinem Rechner, ich leite den Lebenslauf direkt zu den Anfragen weiter, den Maßnahmen, die ich ausfindig mache, sie kommen zu mir, aber ich habe auch nicht auf alles eine Antwort, meine Aufgabe ist ja, sie zu begleiten, sie zur Jugendberatungsstelle zu schicken, ich bin ja

²⁰ Siehe „Travail social“ im Glossar der Jugendarbeit in Frankreich im Anhang.

nicht für die berufliche Eingliederung zuständig... da stößt man schon ein bisschen an seine Grenzen... (Animateurin eines Jugendzentrums im Hironnelles-Viertel)

Andere Animatoren machen die Einzelfallbetreuung sogar zum Kernstück ihrer Arbeit. Dies ist der Fall bei Animatoren, die in den großen Volksbildungseinrichtungen für Gesundheitsfragen zuständig sind oder dafür, den Jugendlichen beim Zugang zu ihren Rechten oder bei der beruflich-sozialen Eingliederung zu helfen.

Man kann daher sagen, dass sich in der non-formalen Bildung im Laufe der letzten Jahrzehnte zunehmend ein Wandel zu einem individualisierenden Verständnis der sozialen Integration von Jugendlichen vollzogen hat.

Neue Betreuungspraktiken in der Jugendarbeit?

Zu diesen Entwicklungen kommt hinzu, dass es auch Versuche gibt, die Inhalte der Betreuungsarbeit zu verändern. Wir möchten hier besonders auf zwei bemerkenswerte Bewegungen eingehen:

Die erste besteht in dem Versuch der staatlichen (und in diesem Falle kommunalen) Organe, in ihrer Interaktion mit den Jugendlichen zu offeneren Formen zu kommen, indem sie dem Informellen mehr Raum geben.

Die zweite betrifft Initiativen, die von den Jugendlichen selbst ausgehen und für Betreuungsformen werben, die anders sind als die der „klassischen“ professionellen Animatoren.

Zu dem ersten Aspekt können wir uns, immer im Rahmen unseres Forschungsprogramms *Partispace*, auf die Aussagen von zwei Interviewpartnern beziehen, die in der Stadt, die unser Projektpartner ist, für die Konzeption und Umsetzung der Jugendpolitik zuständig sind. Sie betonen besonders den Willen der Stadt, die Innovation und Experimentierfreude in den von den Jugendlichen vorgeschlagenen und von der Stadt finanzierten Projekten zu unterstützen:

Die Idee ist, Projekte von Jugendorganisationen zu begleiten, die ein bisschen aus dem Rahmen fallen; sie haben die Möglichkeit, etwas auszuprobieren und eine Finanzierung dafür zu bekommen, in den Formen und zu den Zeiten, die den Jugendlichen entsprechen, also außerhalb des schulischen Rahmens, aber auch mit Risiken, freitags, samstags, versuchsweise andere Formen anzubieten, indem sie eine Partnerschaft im Wohngebiet eingehen; das ist die Idee, dass da eine kleine Innovation dahinterstecken muss, ein bisschen etwas

Neues gegenüber dem, was sonst so das Jahr über passiert. (Eine bei der Stadt Urba für die kommunale Jugendpolitik zuständige Referentin)

Das Zitat verdeutlicht den Willen der Stadtverwaltung, ihr Aktionsfeld zu erweitern und mit den Vereinigungen, die von Jugendlichen getragen werden und neue Praktiken entwickeln wollen, in direkten Kontakt zu treten, jenseits der üblichen Genehmigungsverfahren der Volksbildungsvereinigungen.

Was die Jugendlichen selbst angeht, so haben wir uns sowohl im Forschungsprojekt *Jeupart* (vgl. Einleitung) als auch bei *Partispace* einige Initiativen näher ansehen können, die von Jugendlichen mit dem Wunsch konzipiert wurden, andere Jugendliche anzusprechen und neue Betreuungsformen vorzuschlagen. Auf zwei davon möchten wir hier eingehen: *Le Pichet* und *Le Labo*.²¹

Das *Pichet* ist ein Kollektiv von Jugendorganisationen in einem ländlichen Gebiet, dessen Ziel es ist, kleinere Jugendorganisationen mit Veranstaltungsmaterial, technischer und logistischer Beratung oder auch Hilfe bei der Realisierung von Projekten zu unterstützen. Die Gründung des *Pichet* war eine Antwort auf den Mangel an Infrastruktur und Ressourcen für Jugendliche in einem ländlichen Gebiet, in dem von kommunaler Jugendpolitik und den dazugehörigen Jugendsozialarbeitern nicht viel zu sehen ist. Die Vereinigung verfolgt eindeutig politische Ziele: Über die materiellen Aspekte hinaus geht es ihr darum, den Jugendlichen in diesem Gebiet das Bewusstsein ihrer Rolle als Bürger (zurück) zu geben.

Einer der Verantwortlichen des *Pichet* betont Folgendes:

Heute haben wir einen wirklichen Anspruch. Die schlichte Tatsache, dass es hier keine Jugendpolitik gibt, ist das offenkundige Wie und Warum für unsere Gründung des Pichet. Heute, mit einem bestimmten Anspruch, hätten wir es gern, dass sich das Pichet weiterentwickelt und Teil eines umfassenderen jugendpolitischen Prozesses wird. Dass es keine Jugendpolitik gibt, das ist doch absurd, das allein beweist schon, dass man nie wollte, dass sich die Jugendlichen dafür interessieren, was es heißt, Bürger dieses Staates zu sein. Wir haben das Pichet gegründet, weil wir dagegen etwas tun wollten, heute haben wir bewiesen, dass man keine gewählten Volksvertreter braucht, um etwas auf die Beine zu stellen. (Ko-Vorsitzender des Pichet, junger Mann, 26 Jahre zum Zeitpunkt der Befragung)

²¹ Die Namen sind auch hier geändert.

Das andere Experiment ist das *Labo*, das erstmals 2015 im Stadtgebiet von Urba durchgeführt wurde. Grundlage dieser Initiative, zu der sich rund ein Dutzend Personen unter 30 Jahren zusammengefunden hatte, war die Idee, eine Gruppe von rund 25 jungen Leuten zusammenzubekommen, die ebenfalls 18 bis 30 Jahre alt und bereit waren, an einer kleinen kulturellen und künstlerischen Ausbildung teilzunehmen, um dann mit einer künstlerischen Forderung „von unten“ an die Entscheidungsträger der Stadt heranzutreten. Dabei war man bemüht, den jungen Teilnehmern so weit wie möglich freie Hand zu lassen und die Hierarchien zwischen Trägern und Teilnehmern möglichst flach zu halten. Die Initiatoren wollten damit neue Ansätze fördern und Alternativen zu den üblichen kommunalen Angeboten aufzeigen, die den Erwartungen der jungen Erwachsenen nicht unbedingt entsprachen.

Einer der jungen Zivildienstleistenden im Verein äußerte sich am Ende des Experiments zu dem Verhältnis, das sich zu den *Labo*-Teilnehmern entwickelt hatte:

Dann, wie verhält man sich [...] ich fand das eigentlich gar nicht so schwer, ich habe mich als Ansprechpartner präsentiert [...] im Projekt gab es Leute, die älter waren als ich, mit ganz anderen Lebenserfahrungen, denen werde ich doch nicht erzählen, wie sie zu leben haben, S. (eine junge Frau, die eine Zeitlang obdachlos war), der werde ich doch nichts über das Leben erzählen. Ich habe Verbindungen hergestellt, Jüngere, Ältere, schließlich waren wir alle im Projekt, später haben wir uns dann auch außerhalb getroffen, genau wie mit dem Leuten vom Team, wir mochten uns, es gab doch eine ganze Menge Berührungspunkte, weil, sobald man reingeht in so ein Projekt, selbst wenn die Teilnehmer sehr heterogen sind, im allgemeinen wird das schon nicht der zukünftige Notar sein, der hierher kommt, also hat man es schließlich mit ganz anderen Sachen zu tun, und da war eine Menge Wohlwollen und Respekt zwischen allen. Ich war da als Ansprechpartner, um Informationen zu geben, nicht für Entscheidungen... ich war da, um Dinge zu verhindern, Dinge vorherzusehen. (Junger Mann, Zivildienstleistender, 25 Jahre zum Zeitpunkt der Befragung)

Diese dreifache Hinterfragung (bezogen auf berufliche Abgrenzungen, Zielgruppen und Betreuungspraktiken in der Jugendarbeit), die wir hier dargestellt haben, trägt dazu bei, dass das Feld der Jugendarbeit *à la française* seinen sich ständig verändernden Charakter behält; dies ist der Grund für seine Stärke wie für seine Schwäche: Stärke insofern, als der Sektor damit ständig seine Fähigkeit zur Erneuerung beweist; Schwäche,

weil sich seine ohnehin schon hohe Komplexität und die Prekarität der einschlägigen Berufe dadurch nur noch weiter erhöht.

Fazit

Zum Ende dieses Beitrags möchten wir noch einmal die Fragen hervorheben, die sich derzeit im gesamten Bereich der formalen wie der non-formalen Bildung stellen und insbesondere die Abgrenzung zwischen Berufen, die jeweiligen Zielgruppen und die etwa zu entwickelnden Betreuungsformen betreffen. Auch wenn das keine ganz neuen Fragen sind, sorgen sie doch mit dafür, dass eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die Legitimität und Professionalität dieses Bereichs bestehen bleibt. Folglich stellen wir Fragen zur Zukunft dieser Bereiche, aber auch zu einer Reihe von Kontextaspekten wie der Reform der Schulzeiten oder der Lage auf dem Arbeitsmarkt für Jugendliche.

Trotz allem können wir betonen, dass die Grenzen zwischen formaler und non-formaler Bildung letztlich durchlässiger und fließender sind, als es bei einem allzu flüchtigen Blick auf das französische Bildungssystem zu vermuten wäre. Die „kommunale“ Wende der Bildungspolitik, herbeigeführt von der Dezentralisierung und getragen vom Willen einiger Gebietskörperschaften (Regionen und vor allem Kommunen), eine übergreifende, die schulische wie die außerschulische Bildung umfassende Bildungspolitik in die Praxis umzusetzen (vgl. das *Réseau des villes éducatrices* – Netzwerk Bildungsstädte),²² dürfte zu einer stärkeren Zusammenarbeit zwischen den beiden „Ordnungen“ der Bildung führen. Dennoch sollte man die Schwierigkeiten in beiden Bereichen nicht unterschätzen.

Viele Fragen, welche die Fähigkeit des französischen Bildungssystems betreffen, sich stärker nach außen zu orientieren, Akteure der non-formalen Bildung zu akzeptieren oder sogar institutionalisierte Partnerschaften mit ihnen einzugehen, bleiben offen, und dies sicher zu recht. Das Ungleichgewicht der Kräfte zwischen den Akteuren ist nicht dazu angetan, ihre Zusammenarbeit zu erleichtern oder zu gewährleisten, dass sich eine solche Zusammenarbeit für die Zielgruppen automatisch positiv auswirkt. Die bloße Hinzuziehung von Animatoren in einer Schulklasse genügt nicht, um die Distanz zwischen Animatoren und Lehrern zu verringern, und schon gar nicht, um pädagogische Probleme zu lösen (Netter, 2016).

Auch kann man feststellen, dass sich die Durchschlagskraft des Modells

²² www.rfve.fr/

Schule in gewisser Weise auch im außerschulischen Sektor zeigt: Bis zum Alter von elf Jahren werden die Freizeitangebote der Jugendhäuser und sonstigen Einrichtungen durchaus angenommen, aber danach bleiben die Jugendlichen aus. Die Grenze zwischen Primarschule und *Collège* (Sekundarstufe I) wurde faktisch auf den außerschulischen Bereich übertragen. Aber zu einem Zeitpunkt, zu dem sich das Modell des längeren Schulbesuchs weitgehend durchgesetzt hat, da mittlerweile 80% einer Generation das Abitur erreichen und die Zielgröße von 50% einer Generation auf *Bachelor*-Niveau immer noch gilt, scheint auch ein erneuertes Schulsystem von sich aus nicht in der Lage zu sein, dem Bildungsbedarf zu genügen. Hinzu kommt der steigende Professionalisierungsdruck, unter dem es steht und der vor allem den Hochschulbereich betrifft. Er dürfte kaum förderlich sein, wenn es um weniger formalisierte Lernprozesse geht, die mit individueller Ausdrucksfähigkeit oder staatsbürgerlicher Bewusstseinsbildung zu tun haben, den traditionellen Bereichen der non-formalen Bildung, oder, um eine ältere Terminologie zu gebrauchen, der Animation und der Volksbildung. Eine Zusammenarbeit, wie immer ungleichgewichtig und konfliktbeladen, scheint daher mehr denn je geboten.

Bibliographie

- AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville) (2006). *Être utile : quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent*. Marly-le-Roi, INJEP.
- Bantigny, L. (2007). *Le plus bel âge. Jeunes et jeunesse en France à l'aube des Trente glorieuses*. Paris: Fayard.
- Besse, L. (2008). *Les MJC 1959-1981. De l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes*. Rennes: PUR.
- Besse, L. (2014). *Construire l'éducation populaire : naissance d'une politique de jeunesse 1958-1970*. La Documentation française.
- Bordes, V. (2007). La place des animateurs au sein de l'intervention sociale : quelle formation pour quelles missions? *Pensée plurielle* 2 (15), 101-109.
- Chanet, J.-F. (1996). *L'école républicaine et les petites patries*. Paris: Aubier.
- Europäische Kommission (2001). *Weißbuch der Europäischen Kommission (2001), Neuer Schwung für die Jugend Europas*. Brüssel.

- Gutierrez, L.; Besse, L. & Prost, A. (dir) (2012). *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble: PUG.
- Ion, J. (1992). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Paris: Privat.
- Lebon, F. (2009). *Les animateurs socioculturels*. Paris: La Découverte.
- Lebon, F. (2013). Les animateurs entre précarité, militantisme et gestion politique des quartiers. *Pensée plurielle* 1 (32), 61-71.
- Lebon, F. & Léa, L. (2008). Faire carrière dans l'animation socioculturelle. *Agora débats/jeunesses*, no 48, 14-18.
- Lelorrain, A.-M.; Sylvestre, J.-P. & Thomas, A. (2007). *L'éducation socio-culturelle dans l'enseignement agricole : histoire, représentations et pratiques, 1965-2005*. Dijon: Educ'Agri-Sceren-CRDP de Bourgogne.
- Loncle, P. (2009). Youth work and policy in France. In: Verschelden, G.; Coussée, F.; Van de Valle, T. & Williamson, H.: *The History of Youth Work in Europe: Relevance for Youth Policy Today*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 114-131.
- Martin, J.-P. (in Zusammenarbeit mit Chateigner, F. & Roman, J.) (2016). *La Ligue de l'enseignement. Une histoire politique*. Rennes: PUR.
- Netter, J. (2016). Une exposition « clés en main » : la difficile prise en compte des apprentissages dans le partenariat scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 41, 241-255.
- Ory, P. (1991). Les premiers pas d'une politique démocratique de la jeunesse. In: Humbert, G.: *Jeunesse et Etat*. Nancy: PUN, 23-37.
- Poucet, B. & Prost, A. (Hrsg.) (2016). Dossier « La réforme de l'éducation en France au XXème siècle ». *Carrefours de l'éducation*, n° 41 (juin 2016).
- Prost, A. (1997). *Éducation, société et politique : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, 2^{nde} édition. Paris: Seuil.
- Soulet, M.-H. (2005). Une solidarité de responsabilisation? In: Ion, J. (Hrsg.): *Le travail social en débat(s)*. Paris: La Découverte, 86-103.
- Tétard, F. (1986). L'histoire d'un malentendu : les politiques de la jeunesse à la Libération. *Les Cahiers de l'animation*, n° 57-58, 81-99.
- Verneuil, Y. & Savoie, Ph. (Hrsg.) (2013). Dossier « Encadrement éducatif et vie scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire depuis le XVIIe siècle ». *Carrefours de l'éducation*, n° 35.

Dritter Teil

Aktualität der non-formalen
Bildung und Auswirkungen auf die
Jugendarbeit in Frankreich und in
Deutschland

I. Schule und non-formale Bildung:
die Entstehung neuer
Beziehungen?

Mike Seckinger

Einleitung

In einem dritten inhaltlichen Block der deutsch-französischen Diskussionen zu dem Themenfeld Jugend und non-formale Bildung stellen die Autorinnen und Autoren aus Frankreich und Deutschland insbesondere folgende Fragen in den Mittelpunkt der Diskussion: Unter welchen Bedingungen erscheint non-formale Bildung oder eigentlich non-formales Lernen möglich? Welche Rolle spielen Schule und außerschulische Angebote dabei?

Es gibt deutliche Unterschiede in den Zugängen, die die Autorinnen und Autoren zu diesem Thema gewählt haben. Aus französischer Perspektive scheint es mehr darum zu gehen, Kontexte, die informelles Lernen zulassen, als solche zu ermöglichen und anzuerkennen. Aus deutscher Perspektive wird hingegen stärker auf informelle Lernchancen in bestehenden außerschulischen Angeboten fokussiert.

Sidonie Rancon thematisiert, was in Frankreich unter dem Schlagwort „Öffnung der Schule“ verstanden wird. Aus ihrer Perspektive ist mit einer „Öffnung der Schule“ eine Kommunalisierung der zentralistischen Schulpolitik verbunden, die Freiräume für eine Neuausrichtung von Bildungsräumen und einen stärkeren Lebensweltbezug ermöglichen könnte. Doch in den vergangenen Jahrzehnten hätten solche Reformversuche relativ wenig an der Schulzentriertheit in Frankreich geändert. Ein Grund hierfür könnte sein, dass selbst die Kommunalisierung einer gewissen zentralstaatlichen Steuerung unterworfen bleibe. Die im Rahmen der Kommunalisierung stattgefundenen Aufwertung der *animation culturelle* wird einerseits als Stärkung der außerschulischen Bildung und andererseits als Scheitern einer breiten Volksbildung bewertet. Sie führt dazu, dass Zeiten außerhalb der Schule einen eigenen Wert als Bildungszeiten erhalten haben. Anhand der Diskussion um die Frage, welche Quartiersprojekte zu Schulprojekten im Quartier werden sollen, arbeitet die Autorin die Abwertung heraus, die alle Angebote erfahren, die keinem expliziten Bildungsauftrag folgen. Institutionen, die das Recht des Kindes und Jugendlichen auf Nichtstun betonen, werden als Kinderbewahranstalten abgewertet, denn die Ange-

bote hätten eigentlich die Aufgabe, Kinder zu verantwortungsvollen Bürgern zu erziehen – was nach allgemeiner Lesart auch deren Bedürfnissen entspräche. In ihrem Beitrag wird deutlich, dass die Motivation für eine Kooperation zwischen dem schulischen Bereich und dem Freizeitbereich in erster Linie ein Verständnis von umfassender Bildung ist. Mit Jugendarbeit, so wie sie in Deutschland verstanden wird, hat das alles wenig zu tun.

Ivo Züchner befasst sich ebenfalls mit der Frage der „Öffnung der Schule“, allerdings aus einer völlig anderen Perspektive als *Sidonie Rancon*. Der starke Ausbau der Ganztagschule in den letzten rund 15 Jahren hat auf Seiten der Jugendarbeit und in der Gesellschaft insgesamt die Frage nach dem Platz für Jugendarbeit laut werden lassen. Anhand einer Reihe von empirischen Daten sowohl aus der Sicht der Ganztagschule als auch der Jugendarbeit zeigt er in seinem Beitrag Veränderungen durch den Ausbau des Ganztagsangebots an Schulen auf. Diese sind bei weitem nicht so groß, wie es zu Beginn des Ausbaus erwartet oder auch befürchtet wurde. Der Ausbau ganztägiger Betreuung an Schulen zwingt die Schulen, sich in Kooperationen mit außerschulischen Akteuren, eben auch der Jugendarbeit, einzulassen, auch wenn es ihr nach wie vor schwer zu fallen scheint, sich auf die andere Handlungslogik ihrer „neuen“ Partner einzustellen. Akteure der Jugendarbeit werden ebenso wie andere außerschulische Partner noch zu selten als gleichrangige Partner angesehen und nur unzureichend institutionell eingebunden. Im Unterschied zu den anderen Partnern der Schule ist die Jugendarbeit mit der ihr zugeschriebenen Rolle häufiger unzufrieden. Das spiegelt sich auch in der Intensität der fachlichen Diskussionen zu diesem Thema wider¹. *Ivo Züchner* konstatiert einen Mangel an Forschung zu ganztägigen Schulangeboten aus der Sicht der Jugendlichen. Es gibt zu wenig empirisches Wissen darüber, wie Jugendliche selbst den Ausbau der Ganztagschule bewerten, oder auch zu der Frage, welche Unterschiede zwischen Schule und außerschulischem Bereich ihnen wichtig sind. Empirisch feststellen lässt sich hingegen, dass sich Jugendliche den nicht verpflichtenden Nachmittagsaktivitäten an Schulen weitgehend entziehen. Diese entsprechen wohl nicht ihren Bedürfnissen.

Aurélie Maurin setzt sich in ihrem Beitrag mit den Konzeptionalisierungen des „Informellen“ auseinander. Sie versteht unter informellem Lernen ein Lernen aus Situationen, deren Zweck nicht das Lernen ist. Non-formale Bildung stellt für sie den Versuch dar, dieses informelle Lernen zu formalisieren, weshalb sie die Frage aufwirft, inwiefern damit die besondere Qualität informellen Lernens beeinträchtigt oder gar zerstört wird. Sie vertritt eine psychoanalytische Perspektive auf Lernprozesse, da die Er-

¹ Z.B. Seckinger; Pluto; Peucker & van Santen, 2016.

ziehungswissenschaften in Frankreich die subjektive, affektive und triebhafte Dimension des Lernens ausblenden würden. In ihren Augen ist das in Frankreich vorherrschende Bild vom zu erziehenden Kind (und Jugendlichen), dass permanent an die Hand genommen werden muss, zu kritisieren. Denn hierdurch komme es zu einer Überbetonung von intentionalen und gestalteten Lernprozessen und einer Instrumentalisierung informeller Lernformen für formale Zwecke und die damit verbundene Engführung des Bildungsverständnisses. Dem setzt sie das Spiel als Freiheit und damit als Eröffnung informeller Prozesse entgegen, denn dies sei „wesentlich für die Konstruktion des Selbst und für die Möglichkeit der Begegnung mit einem anderen“. Weshalb sie in ihrem Beitrag für Freiräume plädiert, die nicht von Erwachsenen dominiert sind. Interessant dabei ist, dass sie sich diese Orte in den Zwischenräumen der institutionalisierten Räume denkt, also als Nischen in der Schule und nicht als Gegenwelt der Jugendarbeit.

Marius Harring bezieht sich in seinem Beitrag auf Bourdieus Theorie der Sozialen Praxis und untersucht die Bedeutung der verschiedenen Kapitalformen auf informelle Lernprozesse. Harring zeigt anhand einer Jugendbefragung in Bremen die Vielfalt jugendlichen Freizeitverhaltens und ihre unterschiedlichen Freizeitbedürfnisse, die in Abhängigkeit ihrer Ausstattung mit Kapitalien zu sehen sind. Auch ihre Chancen auf informelle Lernprozesse werden durch die Ausstattung an Kapitalien beeinflusst, was sich sowohl hinsichtlich ihrer Einbindung in soziale Netzwerke als auch hinsichtlich ihres jeweiligen kulturelle Handlungsspielraums in Form von Freizeitgestaltung zeigen lässt. Sein Beitrag endet mit der Aufforderung sich in der empirischen Forschung verstärkt diesen Zusammenhängen zuzuwenden.

Die Art und Weise wie die Themen informellen Lernens, non-formaler Bildung und indirekt auch das Verhältnis Jugendarbeit und Schule aufgegriffen werden, weist auf einige grundlegende Unterschiede zwischen den Fachdiskussionen, Politiken und strukturellen Gegebenheiten in Frankreich und Deutschland hin. Ganz offensichtlich wird dies auch im Nachdenken über informelles Lernen und non-formale Bildung, es gibt in Frankreich kein vergleichbares Konzept zu dem, was in Deutschland mit Jugendarbeit umschrieben wird. Die Vorstellung, dass junge Menschen Räume brauchen, die sie selbst gestalten können und in denen sie experimentieren können², erscheint – so zumindest mein Eindruck aus den Beiträgen – aus französischer Sicht abenteuerlich. Verständlich wird diese Differenz, wenn man sich die unterschiedlichen Jugendbilder, die in den beiden Gesellschaften leitend zu sein scheinen, vergegenwärtigt. Zugespitzt kristallisiert sich für

² AGJ, 2011.

mich folgende Differenz heraus: In Frankreich wird Jugend in erster Linie als Phase der Vorbereitung auf die Aufgabe ein guter Bürger, eine gute Bürgerin im republikanischen Sinne zu sein, verstanden: Dies erfordert Kontrolle und Lenkung durch Erwachsene in entsprechend gestalteten Umwelten. Insofern ist die Gleichsetzung von Schulpolitik und Jugendpolitik, das Festhalten an dem Ausgangspunkt Schule in allen Diskussionen über Jugend und die sehr eingeschränkte Rolle von Jugendarbeit nachvollziehbar. In Deutschland hingegen werden der Jugendphase neben der Aufgabe der Qualifizierung auch die der Selbstpositionierung und der Verselbstständigung zugeschrieben³. Dies führt in der Konsequenz auch dazu, dass ein gesellschaftlicher Konsens hinsichtlich der Notwendigkeit jugendlicher Experimentalräume besteht. Auch wenn der Umfang dieser Freiräume immer wieder neu ausgelotet werden muss.

Bibliographie

- AGJ (2011). *Kinder- und Jugendarbeit unter Gestaltungsdruck. Zur Notwendigkeit, Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zu erhalten und weiterzuentwickeln*. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ.
- Deutscher Bundestag (2017). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. 15. Kinder- und Jugendbericht. Drucksache 18/11050.
- Seckinger, M.; Pluto, L.; Peucker, Ch. & van Santen, E. (2016). *Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

³ Deutscher Bundestag, 2017.

Ivo Züchner

1 Jugendarbeit und Ganztagschule – Zum Stand der Kooperation in Deutschland

1. Ganztagschulausbau in Deutschland

Mit dem Ausbau der Ganztagschulen, der 2003 mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der deutschen Bundesregierung seinen Anfang nahm, hat sich in Deutschland das klassische Verhältnis zwischen Schule und außerschulischer Jugendarbeit verschoben. So war in Deutschland spätestens seit der Weimarer Republik Schule eine bis zum Mittag beschränkte Veranstaltung und der Mittag/Nachmittag frei für Familie und andere Aktivitäten, die damals vor allem von Jugendverbänden und Jugendorganisationen organisiert wurden. An dieser Teilung ist mit Ausnahme einiger Reformversuche in den 1970er-Jahren (vgl. Ludwig, 2005) lange Jahre (in Westdeutschland) nicht gerüttelt worden, so dass u.a. die Sportvereine und die verschiedenen Formen von offener und verbandlicher Jugendarbeit sich als eine der zentralen Formen von Nachmittagsaktivitäten von Jugendlichen und zunehmend auch Kindern entwickeln konnten. Entsprechend etablierte sich auch inhaltlich eine klare Aufteilung, die der Schule den Vormittag und die Ausbildung in Schulfächern zuwies und Vereinen, Verbänden und der öffentlichen Jugendarbeit Aktivitätszeiten am Nachmittag ermöglichte – selbst wenn mit höherem Alter der SchülerInnen sich die Dauer des generellen Schulbesuchs durchaus auch in den Nachmittag erstreckte.

Ab 2003 wurde in der Breite der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen vorangetrieben, wobei die 16 deutschen Bundesländer in ihrer Zuständigkeit für das Schulwesen ihre jeweils eigenen Wege gehen konnten (vgl. BMBF, 2003). Die eher geringen Vorgaben für die (bundesweite) Bezeichnung Ganztagschule regelte die Konferenz der deutschen Kultusministerien, in dem sie als Minimalvorgaben ein Angebot eines warmen Mittagessens, Öffnungszeiten an mindestens 3 Tagen für 7 Stunden (inkl. Unterricht) sowie eine Ganztagskonzeption, die Unterricht und andere An-

gebote verschränkt, vorsah (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2006).

Das Ausbauprogramm hat quantitativ zu einem starken Aufschwung der Ganztagssschulen geführt: In 11 Jahren steigerte sich der Anteil der Ganztagssschulen an allen allgemeinbildenden Schulen von 16% auf 60% und der Anteil von GanztagssschülerInnen von 9% auf 38% aller SchülerInnen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2006, 2016). Den Daten der KMK zufolge sind heute die Mehrheit aller Schulen in Deutschland Ganztagssschulen, so dass das Schulsystem Deutschlands mittlerweile als ganztätig angelegt bezeichnet werden kann, auch wenn weniger als die Hälfte aller SchülerInnen als GanztagssschülerInnen erfasst werden.

Allerdings steckt hinter diesem quantitativen Ausbau eine sehr heterogene Ausformung und Qualität der Ganztagssschulen (vgl. Fischer u.a., 2012). So findet sich aufgrund der unterschiedlichen Bundesländerregelungen eine Vielfalt an Ganztagsschulmodellen, die zwischen den Bundesländern auch nicht zwangsläufig vergleichbar sind (vgl. Züchner, 2015). Insgesamt überwiegt dabei der Ausbau von Ganztagssschulen mit freiwilliger Teilnahme, die in der Regel außerschulische Partner für die Gestaltung von nachmittäglichen Ganztagsangeboten einbeziehen.

Und auch die tatsächliche Bedeutung des Ganztagssschulbesuchs fällt – gerade in der Sekundarstufe I – doch eher bescheiden aus. Dies macht sich fest an der Teilnahme am Ganztagsbetrieb (die eben auch nur knapp 40% der SchülerInnen umfasst) und ihrer Intensität. So sind in Deutschland vor allem Ganztagssschulen mit freiwilliger Teilnahme eingerichtet worden, d.h. Eltern und SchülerInnen entscheiden in jedem Halbjahr erneut, ob sie am Ganztagsbetrieb der Schule teilnehmen – dies erklärt auch wesentlich die Unterschiede zwischen dem höheren Anteil der Ganztagssschulen an allen Schulen und dem niedrigeren Anteil der GanztagssschülerInnen an allen SchülerInnen. Darüber hinaus ist die Teilnahme am Ganztagsangebot in der Mehrheit der SchülerInnen gerade ab der Sekundarstufe auf 2–3 Tage beschränkt (vgl. Züchner & Rauschenbach, 2013) (auch wenn über vermehrten Unterricht am Nachmittag die Einbindung in die Schule insgesamt steigt). Und nicht zuletzt zeigt sich mit zunehmendem Alter deutlich ein „Ausstieg“ der SchülerInnen aus dem Ganztagsbetrieb (vgl. Hopf; Rörig & Stecher, 2014: 14). Insofern ist zu konstatieren, dass der Ausbau der Ganztagssschulen die Zeitstrukturen von Kindern und Jugendlichen – entgegen ursprünglicher Befürchtungen – nicht grundlegend verändert hat.

2. Jugendarbeit und Ganztagschule

Der Ausbau der Ganztagschulen wurde von den Trägern der Jugendarbeit in Deutschland zunächst durchaus mit einiger Sorge betrachtet. Mit dem Aufweichen der klassischen Trennung von Halbtagschule und für Jugendliche frei zu wählende Nachmittagsgestaltung wurde zunächst grundsätzlich befürchtet, dass die Bedeutung der Vereine und Verbände geringer würde. Geprägt war dies durch die Sorge der Jugendarbeit vor *zeitlicher und inhaltlicher Konkurrenz* durch die Ganztagschule.

- a) Zeitliche Konkurrenz, da die Angebote der Jugendarbeit in Konkurrenz zu Ganztagsschulangeboten stehen, da sie in der Regel beide am Nachmittag angeboten werden (und Jugendarbeit für GanztagschülerInnen so nicht außerhalb der Schule wahrnehmbar wäre). Gleichzeitig entstand durch verlängerte Schulzeiten auch eine Konkurrenz um die Nutzung von Sporthallen und anderen kommunalen Veranstaltungsorten, die sowohl von Schulen als auch von Vereinen und Verbänden genutzt werden – und bei denen eine schulische Nutzung strukturell Vorrang hat.
- b) Mit Blick auf die inhaltliche Konkurrenz stellte sich die Frage, ob die Ganztagschulen mit ihren Arbeitsgemeinschaften und Angeboten (Sport, Musik, Kunst, Medien/Computer) nicht auch *inhaltlich* in Konkurrenz zu den Angeboten und Arbeitsformen von Vereinen und Verbänden treten, indem sie Vergleichbares anbieten.

Diese Sorge aufgreifend wurde auf Ebene der Bundes- und Länderpolitik schon zu Beginn des IZBB-Programms der Auftrag zu Kooperation von Ganztagschulen mit Jugendhilfeträgern und anderen Vereinen und Verbänden erteilt. Insbesondere erfolgte ein Kooperationsauftrag der Jugend- und Kultusministerien der Bundesländer (z.B. Empfehlungen zur „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“, 2004), und eine Mehrheit der Bundesländer schloss auf Länderebene Rahmenverträge mit Kooperationspartnern – bei sehr unterschiedlicher Finanzierung dieser Kooperationen.

In der Praxis entwickelten sich dann, abhängig von den Vorgaben der Bundesländer, verschiedene Kooperationsformen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Partnern, die grob in 4 Formen zu unterscheiden sind.

- Die umfassendste Form ist die *Trägerschaft* des Ganztagsbetriebs, indem ein freier Träger die Organisation und Durchführung des Nachmittagsangebots an der Schule komplett übertragen bekommt – in den Räumen der Schule oder bspw. auch in einem Jugendzentrum. Verbreitet ist dieses Modell im Bereich der Grundschule und unter Einbeziehung der deutschen Wohlfahrtsverbände als Träger – aber auch Jugendzentren organisieren häufig auch den Nachmittag für Schulen der Sekundarstufe.
- Jugendclubs an Schulen und „Schuljugendarbeit“ sind weitere Formen, in denen Träger der Jugendarbeit an Schulen umfassende Angebote machen und wesentliche Teile des Nachmittagsbetriebs einer Ganztagschule organisieren.
- Im Grundschulbereich werden Ganztagschulen in einigen Bundesländern auch durch eine Kooperation von Schule und Hort konstituiert.
- Die am stärksten verbreitete und gleichzeitig deutlich weniger intensive Form der Kooperation ist aber die Durchführung von Ganztagsangeboten an Ganztagschulen durch Träger der Jugendarbeit – teilweise auch in eigenen Räumlichkeiten. Diese finden dann zumeist als regelmäßiges wöchentliches Angebot statt.

Daneben gibt es – wie auch schon vor dem Ganztagschulausbau – vielfältige temporäre Kooperationen in Projektform.

Mit Beginn des Ganztagschulausbaus begann aber auch die Diskussion um das Für und Wider der Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagschule, die von Vorerfahrungen mit Kooperationen von Schulen und Jugendarbeit gespeist wurde. So wurden zum einen *strukturelle Hindernisse* betont: In Deutschland liegt die Zuständigkeit für die Schulen in der Verantwortung der Bundesländer, die Zuständigkeit für die Jugendarbeit wesentlich in Verantwortung der Kommunen. Dabei zeigt sich ein sehr unterschiedliches Größenverhältnis zwischen Schule (ca. 16.200 allgemeinbildende Schulen/ca. 700.000 Lehrkräfte) und den Trägern der Jugendarbeit (ca. 15.700 Einrichtungen und Kleinsteinerichtungen (auch ohne Personal)/ca. 34.500 hauptberufliche MitarbeiterInnen), was auf sehr unterschiedliche Kooperationsmöglichkeiten verweist. Und bei allen politischen Kooperationsaufrufen wurde die Finanzierung von Kooperationen eher begrenzt und regional verschieden ausgestaltet, so dass die Träger der Jugendarbeit sowohl über mangelnde Planungssicherheit klagten als auch vor Vereinnahmung durch die Schule in einer Schulkoooperation warnten.

Neben diesen strukturellen Barrieren lassen sich zum anderen aber auch *inhaltliche Unterschiede* zwischen Angeboten der Ganztagschulen und der außerschulischen Jugendarbeit identifizieren:

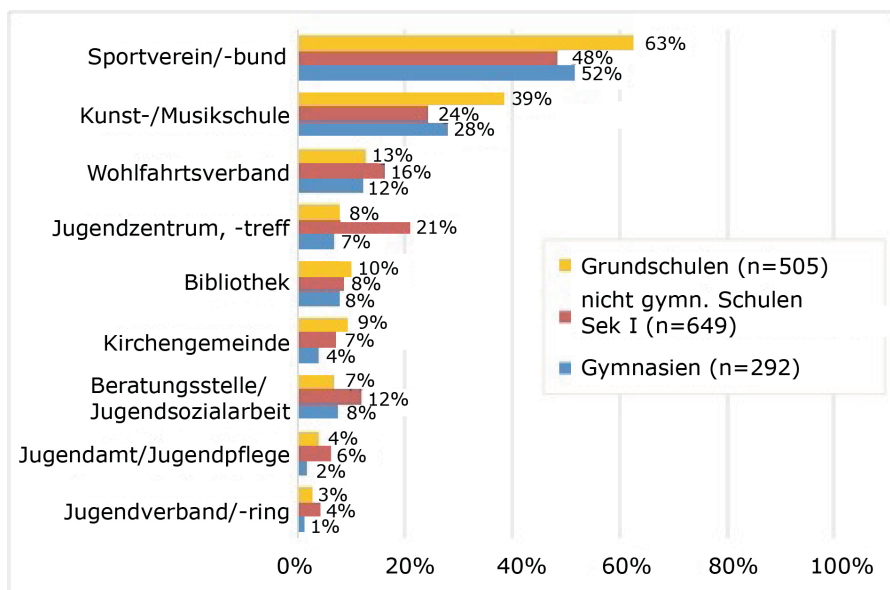
- Während ein „Markenkern“ der Jugendarbeit die Freiwilligkeit der Teilnahme ist, die jederzeit beendet werden kann, so sind Ganztagsangebote zu großen Teilen zumindest für ein halbes Jahr verpflichtend (und die Anwesenheit wird wegen der Aufsichtspflicht auch kontrolliert). Hinzu kommt, dass, wenn Ganztagsangebote eine Wahlpflicht sind, die Teilnahme eben auch nur eine halbfreiwillige Wahl ist.
- Die Jugendarbeit definiert Selbst- und Mitbestimmung als Kernprinzip ihrer Arbeit – selbst wenn dies empirisch möglicherweise nicht immer und überall realisiert wird, während die Ganztagsangebote in Schulen offensichtlich weniger stark von SchülerInnen mitgestaltet werden bzw. weniger den Charakter von Selbstorganisation Jugendlicher haben.
- Die konzeptionelle Ausrichtung der Ganztagsangebote betont je nach dem von der Schule favorisierten Ganztagskonzept: Betreuung, Lernen, Bildung oder Freizeitaktivitäten, wobei sich derzeit häufig ein stark betreuungsorientiertes Modell findet, das sich eher an jüngeren SchülerInnen und an die Vereinbarkeit von Familie und Beruf orientiert; der Jugendarbeit kann im Gegensatz dazu zugesprochen werden, dass sie stärker neigungsorientiert Bildungs- und Freizeitangebote macht.
- Allerdings muss auch darauf hingewiesen werden, dass Angebote der Jugendarbeit und gerade freier Träger einer selektiven Teilnahme nach sozialem Milieu unterliegen (und die freien Träger Kinder aus ressourcenarmen Familien nicht so erreichen), während die Teilnahme an Ganztagsangeboten innerhalb von Schulen kaum einer sozialen Selektivität unterliegt (vgl. Züchner & Rauschenbach, 2013).

All diese Dilemmata bzw. Herausforderungen rahmen das Feld der Kooperationen und erfordern Entscheidungen und Kompromisse für eine vor Ort zu realisierende Kooperation von Ganztagschulen und Jugendarbeit.

3. Kooperationen und Kooperationsbeziehungen

Schaut man auf die tatsächlichen Kooperationen, so wird über die bundesweit repräsentative Schulleitungsbefragung an Ganztagschulen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) deutlich, dass vor allem die Sportvereine die häufigsten Kooperationspartner an Schulen sind und eine Mehrheit der Schulen mit Sportvereinen kooperiert (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Anteil Ganztagsschulen, die bei Angeboten mit ausgewählten Kooperationspartnern zusammenarbeiten (Schuljahr 2014/15)



Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2015, eigene Berechnungen.

Danach folgen in der Häufigkeit Kunst- und Musikschulen und die Wohlfahrtsverbände. Die klassischen Organisationen der Jugendarbeit, Jugendzentren und Jugendverbände, sind nur für eine Minderheit der Schulen Kooperationspartner, auffällig ist nur die stärkere Rolle in den nicht-gymnasialen Schulen der Sekundarstufe 1.

Blickt man andersherum auf die Frage, wie viele Einrichtungen der Jugendarbeit mit Ganztagsschulen kooperieren, so zeigt sich in einer DJI-Jugendzentrumsbefragung ein Anteil von 33% der Jugendzentren, die mit Ganztagsschulen kooperieren (vgl. Seckinger u.a., 2016: 247). Dabei finden die Angebote der Jugendzentren für Ganztagsschulen zu 85% ganz oder teilweise im Jugendzentrum statt – was Ganztagsschulen für die Jugendzentren sehr wohl in quantitativ bedeutsamer Weise zu bedeutsamen Kooperationspartnern macht.

Betrachtet man nun genauer, was die Träger der Jugendarbeit und andere Träger inhaltlich für Angebote für die Ganztagsschulen machen, so

weist die Kooperationspartnerbefragung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen für die Jugendarbeit ein breites Spektrum an Aktivitäten aus (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Inhalte der Kooperationsangebote (in %)

	Träger der Jugendarbeit	Sportvereine	Kunst-/Musikschulen, -vereine
Präventions-/Beratungsangebote	44%	8%	7%
Formen sozialen Lernens (z.B. Streitschlichtungsk.)	27%	0%	2%
Hausaufgabenhilfe,-betreuung/Lernzeit	22%	0%	2%
Angebote Neue Medien/Technik	15%	1%	8%
Handwerkliche/Hauswirtschaftliche Angebote	13%	1%	5%
Beaufsichtigung von Schülern in der Freizeit	22%	1%	1%
Sportliche Angebote	18%	66%	7%
Musisch-künstlerische Angebote	22%	1%	56%

Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2009, eigene Berechnungen.

Gegenüber den Sportvereinen oder auch den Kunst- und Musikschulen, die vor allem Angebote in ihrer „Domäne“ machen, erstreckt sich das Angebotsspektrum der Träger der Jugendarbeit über fast alle Bereiche: neben Beratungsangeboten und Förderung sozialen Lernens, die am häufigsten verbreitet sind, reicht das Spektrum von freizeitorientierten Angebote über Betreuung und Beaufsichtigung bis hin zur Hausaufgabenhilfe für die Schule. Man kann dieses als breites und flexibles Angebot loben, kann aber genauso auch nach dem besonderen Profil der Jugendarbeit in der Kooperation fragen, das hier etwas schwimmt. Gleichzeitig ist das breite Spektrum an Aktivitäten aber auch Ausdruck einer zeitlich umfangreicheren Einbindung in den Ganztagsbetrieb.

Diese Einbindung findet allerdings keine strukturelle Einbettung in eine Kooperation auch in formalen Strukturen/Gremien (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Einbindung der Kooperationspartner in die Ganztagschule

	Träger der Jugendarbeit	Sportvereine	Andere Kooperations- partner
In Schulkonferenz vertreten	12%	4%	8%
Im Gremium zu Ganztagsbetrieb vertreten	11%	6%	13%
Wir arbeiten an Ganztagschulkonzeption mit	26%	14%	13%

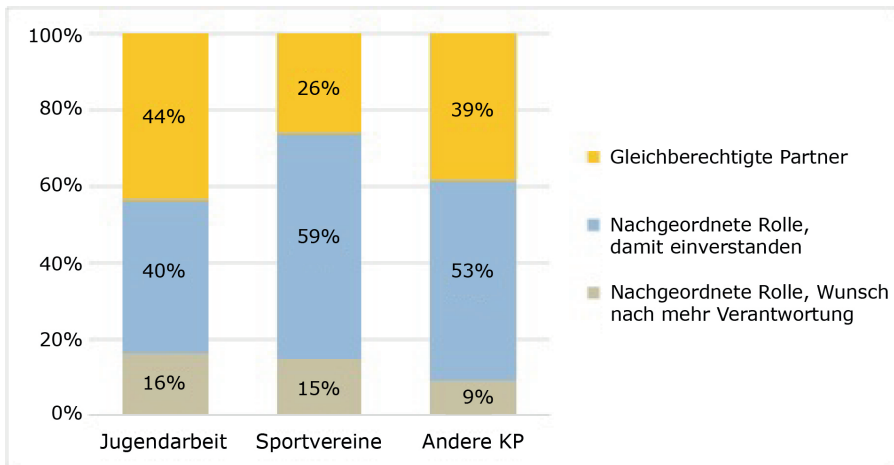
Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2009, eigene Berechnungen.

Andere Kooperationspartner = z.B. Musikschulen, andere Vereine, Betriebe.

In der StEG-Kooperationspartnerbefragung wird nur eine geringe strukturelle Einbindung der Kooperationspartner sichtbar, in den Schulgremien ist nur eine kleine Minderheit der Träger vertreten. Und auch an der Konzeption der Ganztagschule sind nur ein Viertel der Kooperationspartner aus der Jugendarbeit beteiligt, bei den anderen Kooperationspartnern sind es noch deutlich weniger.

Allerdings scheint diese weitergehende Einbindung und Kooperation auch nur von einem bestimmten Teil der Kooperationspartner gewünscht zu sein: Gefragt danach, wie die Kooperationspartner ihre eigene Rolle einschätzen und wie sie ihre Rolle wünschen, zeigt sich ein gemischtes Bild (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Rolle der Kooperationspartner gegenüber der Ganztagschule



Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2009, eigene Berechnungen.

Die deutliche Mehrheit der Kooperationspartner sieht sich in einer nachgeordneten Rolle – und das sowohl in der Jugendarbeit als auch im Sport oder bei anderen Kooperationspartnern. Dabei zeigt sich auch, dass eine Mehrheit der Kooperationspartner aus dem Sport bzw. der anderen Kooperationspartner damit auch zufrieden ist. Nur bei den Trägern der Jugendarbeit sind nur 40% mit der nachgeordneten Rolle einverstanden, gleichzeitig sieht sich mit 44% von ihnen der größte Teil als gleichberechtigt an.

Ganztagschule in Deutschland, das lässt sich festhalten, ist somit nur ein begrenzt kooperatives Projekt. Zwar sind viele Partner an der Schule beteiligt, allerdings inhaltlich und strukturell kaum eingebunden, so dass weniger von Kooperation denn von Dienstleistungsverhältnissen zu sprechen ist.

4. Auswirkungen der Kooperationen

Schaut man sich die Auswirkungen des Ganztagsschulbaus an, so kann man aus der Perspektive der Jugendarbeit sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch die Akteure der Jugendarbeit ins Blickfeld rücken. Bilanziert man die Ganztagsschulforschung der letzten zehn Jahre, so zeigen sich nur wenig systematische Veränderungen durch den Ganztagsschulbau:

- a) Mit Blick auf die *Kinder und Jugendlichen* ergaben sich keine Hinweise auf eine außerschulische eingeschränkte Freizeit mit Freunden beziehungsweise weniger Freundschaftskontakte (vgl. Kanevski, 2012). Ebenfalls zeigten sich keine empirischen Hinweise auf Einschränkung von außerschulischen kulturellen Aktivitäten oder anderen Verbandsaktivitäten. Im Längsschnitt konnten Züchner und Arnoldt (2011) anhand der StEG-Daten zeigen, dass auch in der Jugendarbeit über die Ganztagsschule kein Teilnehmerrückgang zu verzeichnen war. Hingegen zeigten sich gewisse Einschränkungen bei Sportaktivitäten in und außerhalb von Sportvereinen bei Ganztagsschülerinnen und -schülern (vgl. Züchner & Grgic, 2013; Züchner & Arnoldt, 2011). Zudem zeigte sich, dass die Ganztagsschule erweiterte Bildungs- und Erfahrungsmöglichkeiten gerade für Kinder aus ressourcenärmeren Elternhäusern bieten kann, da entsprechende Bildungs- und Freizeitangebote, die außerschulisch schichtspezifisch wahrgenommen werden, in der Ganztagsschule keinem solchen Bias unterliegen (vgl. Züchner & Rauschenbach, 2013). Unklar bleibt aber, welche Rolle die Kooperationen dabei spielen.
- b) Mit Blick auf die Auswirkungen der Ganztagsschulkooperation auf die Organisationen der Jugendarbeit wurden in StEG die Kooperationspartner der Ganztagsschule direkt gefragt, welche Auswirkungen sie durch die Kooperation erleben. Betont wurde vor allem der Imagegewinn durch die Kooperation als auch weitere Kooperationen und die Erweiterung des Angebotspektrums der Träger. Die Arbeit mit neuen Zielgruppen betonen immer noch zwei Drittel, einen Zuwachs von Kindern und Jugendlichen etwa die Hälfte der Befragten (gerade bei Jugendzentren gibt es empirische Hinweise auf verstärkte Nutzung bei Kooperation mit Schulen, vgl. Züchner & Arnoldt, 2011). Ein Gewinn materieller oder personeller Ressourcen ist hingegen nach Angaben der Träger nur sehr begrenzt zu verzeichnen.
- c) Mit Blick auf die Auswirkungen *auf die Ganztagsschulen* selbst zeigte sich, dass Schulen, die mit Trägern der Jugendarbeit kooperieren,

sich verstärkt in den Sozialraum öffnen – im Sinne einer Teilhabe/Teilnahme am „kommunalen Leben“, einer stärkeren Einbindung in kommunale Planungsprozesse sowie in einem vermehrten lokalen Engagement und lokaler Mitwirkung von SchülerInnen. Die Schule kann, so scheint es, wenn sie das will, mit Blick auf ihre soziale Einbindung von den Kooperationen profitieren.

5. Fazit

In der Bilanz ist für die Kooperation von Ganztagschulen und Trägern der Jugendarbeit festzuhalten, dass der Ganztagschulausbau eine Realität ist, dem sich die Jugendarbeit nicht mehr entziehen kann, der aber bislang weniger gravierende Veränderungen ausgelöst hat als anfangs befürchtet. Insbesondere die starke Betonung der Freiwilligkeit der Ganztagschuleteilnahme und die zeitlich nur begrenzte Einbindung der SchülerInnen sind hier zentrale Ursachen. Damit ergaben sich bislang auch nur begrenzte Auswirkungen auf die außerschulische Praxis der Jugendarbeit.

Für die Frage der Kooperation lässt sich zusammenfassen, dass die Jugendarbeit zunächst nur einer von vielen Partnern der Ganztagschule ist, die aber im Falle der Kooperation dann aber etwas intensiver eingebunden scheint. Dabei finden sich als Kooperationen von Ganztagschule und Jugendarbeit vor allem die Durchführung von Angeboten durch die Jugendarbeit *für* Schulen (mit nicht immer klarem Profil). So sind auch die Kooperationsbeziehungen zwischen Jugendarbeit und Ganztagschulen bislang eher als Dienstleistungsbeziehung organisiert: Kooperationsverhältnisse werden seltener als gleichrangig empfunden und auch die strukturelle Einbindung und Mitbestimmung ist begrenzt.

Ungeklärt ist bisher die Perspektive der Jugendlichen auf entsprechende Kooperationen. Sichtbar wird mit steigendem Alter der Jugendlichen ein Ausstieg aus der Ganztagschule, die zentrale Frage hier wäre, inwieweit sie selbst Unterschiede zwischen außerschulischen Angeboten und Ganztagsangeboten wahrnehmen und bewerten.

Insgesamt ist der Prozess der Ganztagschulentwicklung in Deutschland bis heute nicht abgeschlossen, sowohl der quantitative Ausbau setzt sich fort und es hat in den letzten Jahren ein verstärktes Bemühen auch der qualitativen Weiterentwicklung der Ganztagschulkonzeptionen gegeben. Dabei steht auch für die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Ganztagschulen, bei mittlerweile vielen Erfahrungen und Beispielen, ein

über den Einzelstandort hinausreichender fachlich-konzeptioneller Entwurf einer guten Praxis noch aus.

Bibliographie

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003). *Verwaltungsvereinbarung für das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007*. Berlin.
- Fischer, N.; Radisch, F.; Theis, D. & Züchner, I. (2012). *Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Expertise für die SPD-Bundestagsfraktion*. Frankfurt am Main. URN: urn:nbn:-de:0111-opus-67943, letzter Zugriff am 10.9.2016.
- Hopf, A.; Rörig, L. & Stecher, L. (2014). *Schulleitungsbefragung 2014. Ergebnisse der 4. Erhebungswelle*. Unter: <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/empi/Forschung/Projekte/hegs/Monitoring/hegs4>; letzter Zugriff am 10.9.2016.
- Ludwig, H. (2005). Die Entwicklung der modernen Ganztagschule. In: Ladenthin, V. & Rekus, J. (Hrsg.): *Die Ganztagschule*. Weinheim: Juventa, 261-277.
- Seckinger, M.; Pluto, L.; Peucker, Ch. & Santen van, E. (2016). *Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa
- StEG-Konsortium (2015). *Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Unter http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_final_0.pdf, letzter Zugriff am 10.1.2016.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2004*. Berlin: KMK.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2010 bis 2014*. Berlin: KMK.
- Züchner, I. (2015). Was ist eine Ganztagschule? In: Hascher, T.; Idel, T.-S.; Reh, S.; Thole, W. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, 133-150.

- Züchner, I. & Arnoldt, B. (2011). Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In: Fischer, N.; Klieme, E.; Holtappels, H. G.; Rauschenbach, Th. & Züchner, I. (Hrsg.): *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen*. Weinheim, 267-290.
- Züchner, I. & Grgic, M. (2013). Organisiert aktiv – außerunterrichtliche und außerschulische musikalisch-künstlerische und sportliche Aktivitäten. In: Grgic, M. & Züchner, I. (Hrsg.): *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist*. Weinheim: Beltz Juventa, 217-235.
- Züchner, I. & Rauschenbach, Th. (2013). Bildungsungleichheit und Ganztagschule – empirische Vergewisserungen. In: Braches-Chyrek, R.; Nelles, D.; Oelerich, G. & Schaarschuch, A. (Hrsg.): *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit*. Opladen: Barbara Budrich, 175-192.

Sidonie Rancon

2 Schule und Freizeit – ein neues Verhältnis?

Zusammenfassung

Ausgehend von einem historischen Rückblick hinterfragt der Beitrag die Logik der „Öffnung der Schule“, die derzeit die Dynamik der Dezentralisierung (*territorialisation*) der französischen Bildungspolitik bestimmt. Auf der Grundlage von Untersuchungen, die im Rahmen der Dissertation über die Prozesse der Neuausrichtung der Bildungsräume durch lokale Bildungsprojekte durchgeführt wurden, sowie einer Analyse der französischen Bildungspolitik, das heißt, unter Berücksichtigung der Kategorien, die von den für die Formalisierung zuständigen Akteuren benutzt werden, werden Elemente einer Analyse vorgestellt.

Lokale Bildungsprojekte wie *Projets éducatifs territoriaux* (PEDT)¹ oder das *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* (Rahmen- und Planungsgesetz für die Neubegründung der Republikanischen Schule) vom 8. Juli 2013 stellen eine neue Form der institutionellen Verträge zwischen Gebietskörperschaften, den zuständigen Ministerien und anderen Partnern dar, die zu einer besseren Koordination der Bildungsangebote vor Ort führen sollen. Diese Projekte entsprechen der Dynamik der Dezentralisierung der Bildungspolitik und der französischen Politik insgesamt. Sie unterstreichen die Bedeutung der Partnerschaft und Kooperation zwischen den bildungspolitischen Akteuren vor Ort und stellen sie auf eine rechtliche Grundlage. Begründet wird ihre Einführung mit Schlagwörtern wie „umfassende Bildung“, „Komplementarität“ und „Kontinuität“, die damit neue Aktualität gewinnen. In der Geschichte der französischen Bildungspolitik sind diese Schlagwörter immer wieder im

¹ Siehe Glossar der Jugendarbeit in Frankreich im Anhang.

Zusammenhang mit diversen Forderungen nach einer sogenannten „Öffnung der Schule“ aufgetaucht.

Wir möchten nach den Bedingungen fragen, unter denen das Schlagwort „Öffnung der Schule“ im Rahmen der jüngsten Bildungsreformen ins Feld geführt wird, und werden dazu einen kurzen historischen Umweg machen, um zu sehen, wie diese „Öffnung“ jeweils begründet wurde und inwieweit sie die Hypothese rechtfertigt, dass die derzeitige bildungspolitische Dynamik auf eine Neuausrichtung der Bildungsräume hinausläuft. Welche Interpretationsmuster für den Bereich Bildung und Schule werden zur Begründung herangezogen? Deuten sie auf eine wachsende Pädagogisierung der sozialen Verhältnisse (Bernstein, 2007) und auf eine Ausweitung der Bildung in ihrer schulischen Form (Thin, 1994) hin, wie einige Forscher zeigen konnten, oder ist darüber hinaus an einen Prozess der Ent-Spezialisierung der Bildungsräume und damit an den Übergang von einer „schulorientierten“ zu einer „bildungsorientierten“ Form zu denken (Bier u.a., 2010)? Dabei geht es weniger um eine erschöpfende Behandlung dieser Fragen als vielmehr darum, anhand des historischen Rückblicks und der Beobachtungen in mehreren Kommunen, in denen lokale Bildungsprojekte realisiert wurden, einige Fragestellungen aufzuzeigen.

„Öffnung der Schule“ – eine alte Geschichte

Die Frage der „Öffnung der Schule“ ist alles andere als neu und hat in Frankreich verschiedene Etappen der Geschichte der Institution Schule begleitet (Derouet, 2004: 141ff.).² Im weiteren Sinne und über das Schlagwort der „Öffnung der Schule“ hinaus ist auch der grundlegende Charakter der Suche nach den „komplementären Aktivitäten“ zu betonen, die im Rahmen von Jules Ferrys Modell der republikanischen Schule eingeführt werden sollten. An welche Forderungen im Vorfeld des massiven Ausbaus des Schulsystems man dabei auch denkt, ob die der Laienbewegungen oder der Kirchen, der Gewerkschaften oder sonstiger Befürworter, die Unterstützung für den kommunalen Bau und Unterhalt von Schulen hat ihren Ausdruck oft in Gestalt von Aktionen gefunden, mit denen die Lernzeiten

² Marie-Claude Derouet-Besson benutzt in einem der *Öffnung der Schule* (2002) gewidmeten Artikel eine journalistische Metapher, um anzudeuten, wie „abgedroschen“ das Thema der Öffnung der Schule ist: „Es gibt Themen, die wie die Baumblüte im Frühling regelmäßig in den Tagesthemen auftauchen“, und die Öffnung der Schule „ist eine solche Baumblüte auf dem Gebiet der Bildung in Frankreich“ (2004: 141).

in der Schule durch schulnahe Aktivitäten ergänzt werden sollten, meist durchgeführt von den Lehrern selbst, den zentralen Figuren im Leben des Dorfes oder des Viertels.

Die Einführung von „komplementären Aktivitäten“ in manchen Kommunen ist im Übrigen in direktem Zusammenhang mit der Konkurrenz zwischen Schulen in privater bzw. staatlicher Trägerschaft und mit den internen Auseinandersetzungen zwischen den Vertretern der Laienbewegungen und denen der Kirche zu sehen. Die rechtliche Anerkennung der Zeiten, in denen ein Kind außerschulisch betreut wurde – ob im Rahmen einer Wohlfahrtsmaßnahme oder um den Bedürfnissen des Kindes gerecht zu werden oder um das Schulsystem besser an die Bedürfnisse der Gesellschaft anzupassen – führte nach und nach dazu, dass verschiedene Akteure den Gedanken der „umfassenden Bildung“ ins Spiel brachten. So ist seit Ende des 19. Jahrhunderts in den offiziellen Richtlinien für die republikanische Schule von „umfassender Bildung“ die Rede, womit ein „ganzheitlicher“, die „geistige, körperliche und sittliche“ Entwicklung des Kindes fördernder Bildungsansatz gemeint ist (Monin, 1997). Aber erst in der Zwischen- und Nachkriegszeit wird diese Idee ausführlicher und zugleich spezifischer diskutiert, und zwar sowohl von den für die „außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten“ zuständigen Lehrern als auch von den Vertretern der Laienbewegungen oder der Kirche und auch von manchen Repräsentanten der Institutionen. Vor allem die Jugendbewegungen, denen die „auerschulischen“ Aktivitäten zunächst übertragen wurden, bezogen sich auf diesen Gedanken und machten ihn sogar zum Leitmotiv ihrer Forderungen.

Die Forderung nach umfassender Bildung war von einem humanistischen Geiste getragen, wenn auch stark geprägt von den Prinzipien des Sozialkatholizismus, und stand ganz im Kontext des sozialen Wiederaufbaus und des Konsensus über die Notwendigkeit der Jugendbildung als Teil dieser (Re-)Konstruktion der Zukunft des Landes.³ Die Volksbildungs-

³ Über die Jugendbewegungen greift der Staat sehr weitgehend in den Bereich von Freizeit und Sport ein, zunächst hauptsächlich unter gesundheitlichen und „sittlichen“ Gesichtspunkten. Mit der Volksfront „greift der ‚Planstaat‘ in zahlreiche Bereiche des ökonomischen, sozialen und kulturellen Lebens ein. Er führt eine Sozialhygienepolitik ein und kümmert sich um Probleme der Volksgesundheit, für die nun der Freizeit- und Bildungsbereich zuständig sein soll. Sport, Freiluftaktivitäten und Leibeserziehung spielen dabei eine nicht geringe Rolle und sollen die Bevölkerung dazu bringen, etwas für ihren Körper zu tun. [...] Sport wird dabei als Garant für Gesundheit angesehen: 1936 werden zwei Ministerialabteilungen geschaffen, die eine für ‚Sport und Freizeit‘, geleitet von Léo Lagrange, die andere für ‚Leibeserziehung‘, geleitet von Paul Dezarnaud, alle beide unter der Ägide des Ministeriums für

bewegungen,⁴ die als Träger solcher „komplementären“ Aktivitäten anerkannt waren, beriefen sich dabei auf die neueste kinderpsychologische Forschung. Innerhalb der Welt der Schule wurden Stimmen laut, die im Namen der neuen Bildung die Notwendigkeit einer demokratischeren Organisation betonten und mit Blick auf die Heranbildung von selbstständigen und verantwortungsbewussten Individuen mehr Entscheidungsbefugnisse und mehr Mitwirkung bei der Organisation des schulischen Lebens forderten.

Mit der Kritik an der Institution Schule, die sich in den 1960er-Jahren herauskristallisiert, tritt die Propagierung des Schlagworts „Öffnung der Schule“ in eine neue, eher von pädagogischen Überlegungen bestimmte Phase ein, die mit einer Infragestellung mancher Aspekte der „schulischen Form“⁵ (insbesondere der pädagogischen Beziehung) und der Forderung nach einer „lebensnahen“ Pädagogik einhergeht. Wie beim Gedanken einer umfassenden Bildung lässt auch hier der allgemeine Charakter des Begriffs die unterschiedlichsten Begründungen zu. Ob dies, wie Marie-Claude Derouet (2004) betont, die „Kritik an einer vertrockneten Bürokratie und am Standesdenken der Beamten“ ist, „die Kritik am lebensfernen Wissen, die Kritik an der Unkenntnis dessen, was ein Kind ist, welche körperlichen Bedürfnisse es hat, wie seine Affektivität beschaffen ist, was die Quellen seiner Kreativität sind, oder auch ein Bestehen auf dem Recht der Familien, usw.“ – in ihrer Gesamtheit unterstützen diese Begründungen die Bewegung und ermöglichen eine zunehmende Mobilisierung (Derouet-Besson, 2004: 14). In den 1960er- und 1970er-Jahren scheint sich die Kritik dann vor allem auf die Idee der „Schulgemeinschaft“ zu berufen, mit einer Vielzahl von Akteuren, die für „die Notwendigkeit einer Modernisierung [...] der Pädagogik“ eintreten (Forestier, 2010) und eine Schule anprangern, die wie ein bürokratisches System in sich geschlossen und unfähig ist, das Potenzial jedes einzelnen Kindes als positiven Wert wahrzunehmen und es

Volksgesundheit. Beide Abteilungen werden 1937 im Bildungsministerium zu einer ‚Ministerialabteilung für Leibeserziehung, Sport und Freizeit‘ unter Léo Lagrange zusammengefasst. Zugleich mit der Einführung der 40-Stunden-Woche und des 12-tägigen bezahlten Urlaubs wird eine Informationskampagne zur ‚Freizeitpolitik‘ lanciert, die letztlich vom Hygienegedanken getragen ist“ (Travaillot, Y. (2014). *Histoire de l'Éducation Physique de 1940 à nos jours*).

⁴ Zur Volksbildung siehe die Begriffserklärung „éducation populaire“ im Glossar der Jugendarbeit im Anhang.

⁵ Die „schulische“ Form der Bildung bedeutet die systematische Organisation der Bildung als obligatorischer Durchgang durch ganz bestimmte Orte und Zeiten und damit die Festschreibung eines Sozialisationsmodus, der zu einer bestimmten historischen Konstellation gehört.

in seiner Individualität zu fördern.

Manche der Argumente, die als Begründungen für das Streben der Schule nach „Öffnung“ für neue pädagogische Formen vorgebracht werden,⁶ finden auf der lokalen Ebene, wo sie von den Volksbildungsvereinigungen unterstützt werden, ein Terrain für konkrete Realisierungen und Experimente. Vor allem die *Francas*⁷ formulieren Ende der 1960er-Jahre ein Strukturprojekt, mit dem das Prinzip einer für die umfassende Bildung „offenen Schule“⁸ in die Praxis umgesetzt werden soll. Diese Schule soll der „institutionelle und bauliche Rahmen und das Symbol eines neuen Verständnisses von Bildung [sein], die es dem Kind ermöglicht, zu lernen, Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln und zum Akteur der eigenen Zukunft zu werden“ (Monin, 1997).⁹ Hier wird die umfassende Bildung mit den Zielsetzungen einer als gesellschaftliches, politisches und pädagogisches Anliegen präsentierten Modernisierung der Bildungspolitik verknüpft, deren Grundlagen die pädagogische Anpassung, die Förderung der individuellen Fähigkeiten und die Vertiefung des demokratischen Lebens in der Schule sind. In den 1980er-Jahren legen die *Francas*, ausgehend von den Erfahrungen, die man mittlerweile gemacht hatte, ein Rahmenkonzept für die Konzeptualisierung des Verhältnisses von Schule und Freizeit vor. Grundlagen des Konzepts sind die Ideen der Komplementarität und der umfassenden Bildung, die den Aktivisten der Volksbildungsvereinigungen,¹⁰ aber auch linken Befürwortern immer wieder als Argument diente

⁶ Die neuen Fächer, umgesetzt nach dem sogenannten Langevin-Wallon-Plan (1947), erlauben eine Öffnung für die Pädagogik der außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten.

⁷ *Fédération nationale des Francas* (FFC, *Mouvement des Francs et Franches Camarades*), 1944 gegründete Volksbildungsbewegung; vgl.: [fr.wikipedia.org/wiki/Fédération_nationale_des_Francas](http://fr.wikipedia.org/wiki/F%C3%A9d%C3%A9ration_nationale_des_Francas); Anm. d. Ü.

⁸ Anfang der 1970er-Jahre kommt es in Saint-Fons, einem Vorort von Lyon, auf Initiative einer Partnerschaft zwischen dem Bildungsministerium, den FFC und der Lehrgewerkschaft *Syndicat National des Instituteurs* zum Experiment einer offenen Schule. Die offene Schule wird definiert als eine Einrichtung, „die ein Kinderhaus und ein Sozial- und Bildungszentrum umfasst und in der das Kind neben den für Bildungszwecke vorgesehenen Räumen einen günstigen Rahmen für seine harmonische Entfaltung vorfindet, wobei es über die Freizeitaktivitäten lernt, sich im sozialen Leben zu bewegen“, in: *Camaraderie*, Sonderheft Nr. 126, Januar 1969, „Von der Schule zur umfassenden Bildung“.

⁹ Die Gründung von offenen Schulen wurde 1968 von den *Francas* auf den Pädagoktagen in Versailles vorgeschlagen.

¹⁰ Diese Argumentation ist für die Struktur der *Francas*-Aktionen umso bestimmender, als sie Gegenstand eines formalisierten Projekts „für die Bildung von morgen“ wird.

und in diversen Bildungsreformen auch aufgegriffen wurden.

Das Bildungssystem muss die Gesamtheit der Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche so integrieren, dass zwischen der Bildung in der Schulzeit – die der Schulpflicht unterliegt – und der Bildung in der Freizeit eine echte Komplementarität entstehen kann. (Enfance Loisirs, 1983)

Das Anliegen des von den *Francas* in den 1980er-Jahren formulierten neuen Verhältnisses von Schule und Freizeit ist, „das Kind an eine neue Form von Bildung heranzuführen, das Leben in den Schulen intensiver zu gestalten, sie zu einem echten Ort des Lebens zu machen“. Es ist, „eine neue Form von Bildung zu schaffen, eine andersartige Bildungspolitik, für die jeder der Partner Verantwortung trägt, während zugleich die einseitige Verantwortung der einen für die anderen geringer wird. Es gibt keine Kontrolle durch eine einzige Stelle mehr, jeder ist den anderen gegenüber verantwortlich“ (*Camaraderie*, März 1984).

Darüber hinaus kann mit diesem Projekt, das schon vor den Dezentralisierungsgesetzen in mehreren Kommunen erprobt worden war, auf eine Reihe von Punkten reagiert werden, die schon in den 1960er- und 1970er-Jahren Gegenstand der Kritik an der „in sich geschlossenen Schule“ waren. In diesem Sinne taucht es seit den 1970er- und 1980er-Jahren auch in vielen Parteiprogrammen der Linken auf.

Die offene Schule, die eine an der Lebenswelt und der Zukunft des Kindes orientierte Pädagogik umsetzen soll, entspricht den Prinzipien von Aufnahmebereitschaft und Entdeckerfreude. Die Öffnung erweitert die traditionellen Grenzen der Schule zeitlich und räumlich. Sie trägt zur Bereicherung von Reflexion und Experiment bei und macht neue Methoden möglich. Vor allem aber gilt dem Kind, jedem Kind, die allergrößte Aufmerksamkeit. Dank vieler verschiedener Ansätze kann auf Bedürfnisse eingegangen werden, die zwangsläufig unterschiedlich sind, und innerhalb ein und derselben Gruppe können optimale Bedingungen für die Entfaltung eines jeden Kindes geschaffen werden. Der traditionelle schulische Diskurs richtet sich unbewusst an einen Schüler wie aus dem pädagogischen Lehrbuch, einen vorbildlichen, stets aufmerksamen Modellschüler. Sein implizites Ziel ist die soziale Reproduktion auf Grundlage einer idealen und geradezu schicksalhaften Beziehung zwischen einem solchen Schüler und seinem Lehrer. Mit externen Maßnahmen allein, wie notwendig sie auch immer sein mögen, ist diese Logik nicht zu durchbrechen. Dies kann nur gelingen,

wenn auch jeder Lehrer seine Praxis an der Realität ausrichtet, an der Vielfalt der Schüler in seiner Gruppe. [...] Es ist zu glauben und zu hoffen, dass das Vertrauen und die Aufmerksamkeit, die jedem Schüler und vor allem den sozial am stärksten benachteiligten geschenkt wird, zur Verbesserung seiner Chancen beitragen. Denkbar ist, dass die Pädagogik der Öffnung das beste Mittel darstellt, dieses Vertrauen in die Praxis umzusetzen.¹¹

Auch wenn die offene Schule letztlich nicht über das Experimentalstadium hinaus kam und nicht in vollem Umfang institutionalisiert werden konnte, wurden doch einige Aspekte in das Schulsystem integriert und darüber hinaus in seiner „Peripherie“ umgesetzt. Zu nennen wären vor allem die Einführung der Dreiteilung des Schultags und die Gesetzgebung zu den *Centres de loisirs associés à l'école* (CLAE: der Schule angeschlossene Freizeitzentren) in den 1970er-Jahren, die Einführung der *activités d'éveil* (Sensibilisierungsaktivitäten, etwa für Sprachen oder für soziale Probleme), die zum Beispiel in den *Zones d'éducation prioritaires* (ZEP: Wohngebiete mit besonderem Förderbedarf) angeboten wurden und Gegenstand verschiedener Runderlasse zur Reform der Schulzeiten waren (*Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes* – ARVEJ: Reform der Zeiten von Kindern und Jugendlichen), *Contrats temps libre* (von den Familienausgleichskassen finanziertes Personal für die Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen), oder 1989 das Jospin-Gesetz zur „Förderung der Kohäsion innerhalb der Schule wie auch zwischen den lokalen Bildungsangeboten und in den Beziehungen zu den verschiedenen Partnern“.

Welche Prinzipien der „Öffnung“ haben Eingang in die neue Dynamik der dezentralen Bildungspolitik gefunden?

In den 1980er-Jahren wurde der Grundsatz der Komplementarität der Bildungsangebote über die verschiedenen Schritte der Dezentralisierung der Bildungspolitik festgeschrieben und weiterentwickelt. Dies geschah in erster Linie über die rechtliche Festlegung von Gebieten mit besonderem Förderbedarf und die Entwicklung von Projekten zur individuellen Schulbegleitung, die auf dem Gedanken der Komplementarität zur Schule basieren, aber auch über Projekte zur Gestaltung der Lebensrhythmen des

¹¹ Franchi, Anne-Marie. *Vers l'école ouverte. Ecole et socialisme*, Nr. 10, Juni 1978.

Kindes,¹² die ganz allgemein zu einer stärker „kindzentrierten“ Koordinierung der Akteure führen sollten. Hier war das Ziel die größere bildungspolitische „Kohärenz“ und „Reichweite“. Als Initiator dieser Entwicklung zur institutionellen Berücksichtigung der „Rhythmen des Kindes“ wird oft das Chevènement-Calmat-Gesetz genannt. Gestützt auf neue wissenschaftliche Daten (insbesondere aus der Chronobiologie) und mit der Zielsetzung einer besseren zeitlichen Anpassung an die „Bedürfnisse“ der Zielgruppen löste es eine erneute Hinterfragung des Gedankens der Komplementarität im Bildungsbereich aus. Die Zeit in der Schule wird nun als eingebettet in die Lebenszeit der Kinder betrachtet.

Im Rahmen der Dezentralisierung der Bildungspolitik ist in vielen Bereichen auch eine starke Zunahme der Partnerschaften zu beobachten, deren Ziel die Rationalisierung des Vorgehens und die Verbesserung der „Kohärenz“ ist. In dem Bereich der Bildung, der uns hier interessiert, ist der Partnerschaftsgedanke ein zentraler Punkt, vor allem für die Stadtentwicklungspolitik, bei der ein umfassendes und fachübergreifendes Vorgehen angestrebt wird, aber auch für die Projekte der *Zones d'éducation prioritaires* (ZEP: Wohngebiete mit besonderem Förderbedarf). Von manchen Volksbildungsvereinigungen, die Freizeitgestaltung für Jugendliche anbieten, werden die ZEP im Übrigen als möglicher „Anwendungsbereich für das Schule/Freizeit-Verhältnis“ betrachtet (Camaraderie 1983).¹³ Ganz allgemein kommt es in den 1980er-Jahren vor allem im Bildungsbereich zu einer Erweiterung der Zuständigkeiten der Gebietskörperschaften. In immer mehr Kommunen werden Projekte für Kinder und Jugendliche realisiert. So wird den Kommunen die Zuständigkeit für die Schulverwal-

¹² Die Dynamik der Dezentralisierung führte schließlich zur Entwicklung des Konzepts vom Lebensrhythmus des Kindes, das verschiedene, die Geschichte der Gestaltung der Zeiten des Kindes prägende Reformen nach sich zog. Der Chevènement-Calmat-Runderlass strebt eine enge Verbindung zwischen Schulzeit und außerschulischer Zeit an. Diese Verbindung wurde dann aber mit den *contrats bleus* – lokalen Einrichtungen für außerschulische sportliche und kulturelle Aktivitäten und mit sozialpädagogischem Anspruch –, die keine Verbindung zur Schule hatten, wieder gelockert. Mit den *Contrats éducatifs locaux* (CEL: ähnliche Einrichtungen wie die *contrats bleus*) wird die Verbindung zur Schule wieder enger, jedoch unter stärkerer Einbeziehung des Kulturministeriums.

¹³ „Da sie die Schülerpopulation eines geografisch bestimmten Gebiets betreffen; da sie für das ländliche wie das städtische Milieu gleichermaßen interessant sind; da sie von der Voraussetzung ausgehen, dass es ein von allen beteiligten Pädagogen gemeinsam erarbeitetes Projekt gibt; und da sie nicht zuletzt Lehrende, professionelle und ehrenamtliche Animateure, Eltern und Kommunalpolitiker zur Zusammenarbeit auffordern, bilden die ZEP einen besonders interessanten Anwendungsbereich.“ (Camaraderie, 1983)

tung zugesprochen, aber ziemlich bald engagieren sie sich auf Betreiben des Staates auch stärker bei der Realisierung von kommunalen Projekten für Kinder und Jugendliche. Die 1980er-Jahre sind in dieser Hinsicht eine wichtige Etappe in der Neudefinition des Verhältnisses zwischen Kommunalverwaltungen und Zentralregierung im Zuge der Umstrukturierung des Staates. Die Kommune wird nicht nur zu einem Experimentierfeld, dessen Ergebnisse mitunter auf das ganze Land übertragen werden, sondern wird auch direkt hinzugezogen, wenn es um die Definition der staatlichen Anliegen geht. Zwar gab es auch vor der Dezentralisierung, wie Renaud Epstein (2004) schreibt, schon viele Arrangements zwischen den Vertretern der Zentralregierung und denen der Kommunen, doch ging es dabei eher um eine marginale Anpassung der zentralstaatlichen Politik an kommunale Belange statt um eine klare Differenzierung des bildungspolitischen Vorgehens im Hinblick auf die Interessen der Kommunen oder auf die von lokalen Akteuren getragenen Projekte.¹⁴ Mit der Verwaltung der Mittel bekommen die Kommunen auch den Spielraum für die Neudefinition der Zwecke, erst implizit, dann explizit (Charlot, 1994). Vor allem in der zweiten Runde der Dezentralisierung in den 1990er- und 2000er-Jahren fördern manche Kommunen verstärkt die Bildung lokaler Initiativen und behaupten sich zugleich als Raum der Entwicklung und des „guten Lebens“. Die Struktur des Felds der lokalen Bildungspolitik wird in diesen Jahren durch die verschiedenen Akteurs- und Beziehungsnetzwerke bestimmt, die auf das Konzept „Bildungsstadt“ setzen.¹⁵

Dank dieser Netzwerke und der zunehmenden Realisierung von kommunalen Bildungsprojekten wird die Stadt nun als vollgültiger Bildungsakteur betrachtet, der im Namen einer über den Schulerfolg hinausweisenden Zielsetzung „komplementär“ zur Schule aktiv werden kann. Die Kommune wird als der wichtigste Rahmen für die Umsetzung einer lokalen Kinder- und Jugendpolitik wahrgenommen, und zwar gleichermaßen unter den Aspekten der Nachbarschaftspolitik, der Rationalisierung des staatlichen Handelns und der lokalen Demokratie. Die Dynamik der Dezentralisierung der Bildungspolitik mit ihren auf Partnerschaften setzenden Modalitäten geht denn auch mit einem Legitimationsverlust der Institutionen einher, wobei der Kooperation zwischen den Akteuren im Bildungsbereich

¹⁴ Zitiert in: Labadie, Francine (2007). Politiques locales de jeunesse et territorialisation de l'action publique. *Agora débats/jeunesses* 1/2007 (Nr. 43), 30-43.

¹⁵ Das *Réseau français des ville éducatrices* (RFVE: Französisches Netzwerk Bildungsstädte) wurde 1991 gegründet. Im Rahmen dieser Bewegung kam es auch zur Gründung der *Association nationale des directeurs de l'éducation* (ANDEV: Französische Vereinigung der Leiter von Bildungseinrichtungen) (Bier, 2010).

die Fähigkeit zugesprochen wird, das Engagement „in Sachen Bildung“ wiederzubeleben. Im Namen des Prinzips Kooperation werden zahlreiche Verträge im Bereich Schule, Freizeit und Jugend geschlossen: der *Contrat enfance* (1988: Arbeit mit Kindern), der *Contrat temps libre* (2000: Freizeitgestaltung), der *Contrat enfance jeunesse*¹⁶ (2006: Arbeit mit Kindern und Jugendlichen), der *Contrat d'accompagnement à la scolarité* (CLAS: Unterstützung in der Schule – vor allem in sozial benachteiligten Wohngebieten und für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf), die *Contrats locaux de sécurité et de prévention de la délinquance* (CLSPD: Öffentliche Sicherheit, Vorbeugung von Verbrechen, vor allem auch Jugendkriminalität).

Innerhalb weniger Jahre wurde eine Vielzahl von kommunalpolitischen Instrumenten geschaffen, die von den Gebietskörperschaften genutzt werden, um über ihre gesetzlichen Verpflichtungen hinaus echte Kommunalpolitik zu machen. Diese Überhäufung mit lokalpolitischen Instrumenten wird unter Verweis auf die Effizienz des Vorgehens in der Bildungspolitik jedoch auch infrage gestellt. Die von der Regierung Jospin initiierten *Projets éducatifs locaux* (PEL: Lokale Bildungsprojekte) verstehen sich daher auch als Werkzeug zur Vereinfachung des wuchernden „Verwaltungsdschungels“, der allmählich entstanden ist, Symbol einer überforderten, „von der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen zu weit entfernten“ Bürokratie und zugleich Motor der Ineffizienz: Ziel der PEL ist es, die lokale Bildungspolitik in einer einzigen Instanz zusammenzufassen, die für alle Partner zuständig ist, die in derselben Kommune oder Region arbeiten, sich an dieselben Zielgruppen wenden, ähnliche Ziele verfolgen und aktuell an einem der bestehenden Verträge beteiligt sind“ (Richtlinie vom 29.10.2003 zu den *Projets éducatifs locaux*). Die PEL, die unter die Zuständigkeit von mehreren Ministerien fallen,¹⁷ versuchen unter dem Motto der „geteilten Bildung“ den Partnerschaftsgedanken zu stärken und Kommunen, Schulen und Vereinigungen zur Formulierung eines gemeinsamen Projekts zusammenzubringen.

Durch „Anreiz“ statt Anordnung und unter sehr flexiblen Rahmenbedingungen bringt der Staat über das Vertragsprinzip (*Contrats temps libre*, *Contrats éducatifs locaux*) und die „Projektform“¹⁸ (*Projet éducatif local*,

¹⁶ Siehe „Contrat Enfance Jeunesse“ im Glossar der Jugendarbeit in Frankreich im Anhang.

¹⁷ Mit Bezug auf das *Circulaire Éducation nationale, Jeunesse et Sports, Culture, Ville* vom 9. Juli 1998, mit dem die *Contrats éducatifs locaux* (CEL) beendet wurden.

¹⁸ Da es in diesem Beitrag nicht um die Geschichte der lokalen Bildungsverträge und -projekte geht, sei hier auf die einschlägigen Arbeiten des INJEP verwiesen:

Projet éducatif de territoire) die Gebietskörperschaften dazu, Projekte zu initiieren. Jetzt spricht man von einer „verfahrensrechtlichen“ Logik (Thoenig & Duran, 1996), die bedeutet, dass die Bildungsziele, für die man sich engagieren will, nun im Rahmen der Partnerschaften vor Ort definiert werden. Zu dieser Logik gehören Formen des bildungspolitischen Handelns, die auf den „allseitigen Austausch“¹⁹ (Epstein u.a., 2015) von Praktiken und Erfahrungen setzen, wobei „intermediäre“ Akteure vor allem bei der Verbreitung des Gedankens der „umfassenden Bildung“ eine wichtige Rolle spielen sollen. Dieser „allseitige Austausch“ ist umso wichtiger, als der Runderlass zur allgemeinen Einführung der *Projets éducatifs territoriaux* (2014) mit Blick auf deren größere lokale Verbreitung noch stärker als bei den PEL auf das Prinzip des Anreizes setzt.

In den Richtlinien für diese Projekte und unter Verweis auf eben diese „verfahrensrechtliche“ Logik wird darüber hinaus ein genauer Rahmen für die Koordinierung von Institutionen und Verwaltungen abgesteckt, der sogar die einzelnen Etappen vorgibt und lokal (über das zuständige *Établissement public de coopération intercommunale*, EPCI²⁰) implementiert werden muss. Auf der Ebene der Departements werden *Groupes d'appui départementaux* (GAD: Beirat aus Vertretern der Gebietskörperschaften und der beteiligten Vereinigungen)²¹ eingerichtet, die „den Kommunen

Bier, B. (2006). *Vers l'éducation partagée: des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux*; Laforêts, V. (2006). *Projets éducatifs locaux, l'enjeu de la coordination*; vgl. dazu auch die Arbeiten von Glasman, D. (2005). *La lente émergence des politiques éducatives locales*.

¹⁹ Unter Berufung auf das *Programme de Rénovation Urbaine* (Stadterneuerungsprogramm) und den *Plan Ville Durable* (Plan für nachhaltige Stadtentwicklung) erklären Béant u.a. (2015), dass der „allseitige Austausch“ von Praktiken und Erfahrungen als Beitrag zur Umstrukturierung des Staates und der staatlichen Interventionen auf lokaler Ebene zu verstehen ist. Das Konzept des „allseitigen Austauschs“ verweist auf „eine explosionsartige Zunahme der Phänomene der Verbreitung von Wissen, Expertise, Erfahrungen, Instrumenten, Praktiken und Modellen, ausgehend vom bilateralen Austausch zwischen Städten und/oder vermittelt über die Akteure oder über Drittorganisationen“. Bei diesem Austausch werden einige Erfahrungen zu „Modellen“ erhoben, zu „Labels“, die der Staat den Gebietskörperschaften in Form von „Best-Practice“-Regeln nahelegt.

²⁰ „Öffentliche Anstalt für interkommunale Zusammenarbeit“, Oberbegriff für Gemeindeverbände in Frankreich; siehe de.wikipedia.org/wiki/Établissement_public_de_coopération_intercommunale (Anm. d. Ü.).

²¹ Die Initiative zur Bildung dieser Gruppen geht vom Präfekten des Departements (DDCS/DDCSPP) und von den Leitern der Departements-Abteilungen des Bildungsministeriums (DSDEN) aus; sie setzen sich in der Regel aus Vertretern der Initiative zur Reform der Schulzeiten, der staatlichen Dienststellen, der *Caisse d'allocation familiale* (CAF: Familienausgleichskassen), des *Conseil Général* (Generalrat des

bei der Konzeption, Formalisierung und Realisierung ihres Bildungsprojekts helfen“ sollen (Runderlass 2014). Einige dieser Beiräte geben regelrechte Leitfäden²² heraus, von denen manche sogar landesweit Verbreitung finden. Weitere Akteure tragen auf ganz unterschiedlichen Ebenen ebenfalls zur Unterstützung der Umsetzung der von der Regierung initiierten Reform bei, etwa die bereits genannten Netzwerke, aber auch die *Fédérations d'éducation populaire* (Volksbildungsvereinigungen). In manchen Kommunen und Regionen sind es diese in der „komplementären“ Volksbildung tätigen Volksbildungsvereinigungen, die dank ihrer reichen Erfahrung im Bildungsbereich und in der Jugend- und Freizeitpolitik sowie dank ihrer Expertise in Sachen kommunale Bildungspolitik den zuständigen lokalen Behörden bei der Umsetzung ihres Kinder- und Jugendprojekts zur Seite stehen. Damit werden sie auf der lokalen Ebene und neben den staatlichen Instanzen (*Direction départementale de la cohésion sociale* – DDCS: Departements-Direktion für sozialen Zusammenhalt, und *Direction des services départementaux de l'éducation nationale* – DSDEN: Direktion der Departements-Abteilungen für Bildung) zum intermediären Akteur in der Entwicklung der lokalen Bildungspolitik.

Auch die PEDT sind Teil dieser Dezentralisierungsdynamik, mit der das bildungspolitische Vorgehen rationalisiert und zugleich eine größere Effizienz der Maßnahmen und eine stärker „gemeinschaftlich“ ausgerichtete, kollektive Mobilisierung für Projekte „von“ Kommunen „für“ Kommunen erreicht werden soll. Dabei begreifen sich die PEDT ebenfalls als ein bildungspolitisches Instrument, das sich vor allem auf die Kommunen stützt, angefangen bei der untersten lokalen Ebene. Allerdings könnte man von „allseitigem Austausch“ noch am ehesten bei den jeweiligen Praktiken sprechen, denn bei der lokalen Übernahme und Anpassung der weitergegebenen Erfahrungen ist nur selten eine Neudefinition der bildungspolitischen Anliegen zu beobachten. Die erstaunliche Ähnlichkeit der von den Städten in Angriff genommenen Projekte gibt den Befürwortern des Gedankens einer Abkehr von der zentralstaatlich-republikanischen Orientierung zugunsten einer partikularistisch-lokalen Entwicklung wenig Handhabe. Was die Komplementarität der Bildungsangebote angeht, wie sie überwiegend propagiert und auf unterschiedliche Weise in die Praxis umgesetzt wird,²³

Departements) und der Volksbildungsvereinigungen zusammen.

²² Hier wären zum Beispiel die Evaluierungsrichtlinien der *Projets éducatifs locaux* zu nennen, die von manchen GAD im Zuge ihrer Begleitung der Gebietskörperschaften erarbeitet und auch in anderen Gebietskörperschaften verbreitet wurden.

²³ Wie bei der Frage der „Öffnung“ gibt es auch bei der Frage der Komplementarität der Bildungsangebote viele verschiedene Begründungen, die, wie wir sehen wer-

so ist einstweilen eher ein stark funktionalistisch geprägtes Herangehen an die Modalitäten der Umsetzung der Partnerschaften zu beobachten als ein Nachdenken über die Inhalte der Bildungsangebote. Mit Verweis auf einen Beitrag von Glasman (2003) könnte man fragen, wie unscharf definiert ein verfahrensrechtlicher Ansatz eigentlich sein darf, der „zwar den Vorzug hat, viele Initiativen möglich zu machen und der kollektiven Kreativität Raum zu geben, aber nur dann wirklich positiv wäre, wenn die wesentlichen Fragen angegangen würden, die organisatorischer oder institutioneller Art sein können, aber auch den Gehalt der Bildung selbst betreffen müssen“.²⁴

Die PEDT: Mittel zur Neugestaltung der Bildungsräume?

In einem letzten Teil möchten wir auf einige Aspekte einer Analyse des neuen Verhältnisses von Schule und Freizeit eingehen, das sich, so die Hypothese, im Zuge der oben beschriebenen Dezentralisierung der Bildungspolitik herauskristallisiert hat. Die Geschichte des Verhältnisses von Schule und Freizeit ist vor allem in Verbindung mit einer Analyse der gegenwärtigen Dynamik der Neuausrichtung der Bildungsräume aufschlussreich. In den 1960er- und 1970er-Jahren ist der „Freizeitsektor“ von den Methoden der Pfadfinderbewegung und allgemeiner den Methoden der handlungsorientierten Pädagogik geprägt und immer noch an das Modell der laizistischen oder kirchlichen Patronage angelehnt (Lebon, 2005). Typisch für die vom Kulturministerium getragene Gestaltung des Freizeitsektors ist außerdem die Verselbstständigung des „Kultursektors“ (genauer gesagt, das Scheitern einer umfassenden, die Kultur einbeziehenden Volksbildungspolitik). Mit der allmählichen Professionalisierung und dem Aufkommen des Berufs des Animateurs wird die Freizeit von Kindern und Jugendlichen zu einem vollgültigen Sektor der staatlichen Bildungspolitik „neben“ der Schule, mit dem Ministerium für Jugend und Sport als der zuständigen Regulierungsbehörde. Parallel dazu werden die Zeiten für die außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten, für die bisher die Lehrer selber zuständig waren, allmählich als besondere Zeiten mit einem eigenen Wert für die Bildung betrachtet. Über die verschiedenen Zeitregime des Kindes werden diese Zeiten in zweifacher Hinsicht zunehmend zum Gegenstand bildungspoliti-

den, nicht unbedingt dieselben sind wie die zu Beginn dieses Beitrags genannten.

²⁴ Glasman, D. (2003). Guide d'accompagnement méthodologique à l'élaboration et au suivi d'un projet éducatif global. *Grain de CEL*, Nr. 14, April-Juni 2003.

scher Überlegungen: zum einen als Zeiten des Kindes, auf die Rücksicht zu nehmen ist, zum anderen als Vorbereitung auf die Rückkehr in den Unterricht.²⁵ Das Engagement der Kommunen in diesen Kinderprojekten erfolgt vor allem in Gestalt von Bemühungen um die rechtliche Anerkennung der Zeiten für außerunterrichtliche schulische Aktivitäten als Gegenstück zu den Schülerhorten.

Die Volksbildungsvereinigungen spielen vor allem bei der Erstellung und Verbreitung von Leitsätzen für die „Qualität“ der Bildungszeiten eine Rolle,²⁶ ob außerunterrichtliche schulische Aktivitäten oder Freizeiteinrichtungen. Dieser Zug zur Institutionalisierung ist im Kontext der Bemühungen um eine Legitimierung gegenüber den Akteuren der Institution Schule und der Ansätze zur Strukturierung einer kommunalen Bildungspolitik zu sehen, aber auch als Motor einer zunehmenden Pädagogisierung der Räume der organisierten Freizeitangebote. Bleibt das Ferien- und Freizeitzentrum in der schulischen Form gefangen? (Houssaye, 1998) Kann die Legitimierung des Freizeitzentrums als Bildungsstätte nicht auch auf anderen Grundlagen als der einer Ausweitung der schulischen Form erfolgen? Hier steht durchaus einiges auf dem Spiel, denn es besteht die Gefahr, dass sich die kommunalen Bildungsprojekte, die „Quartiersprojekte [sein sollten], die Projekte für das Quartier und Projekte für bestimmte Einrichtungen umfassen“, in „Schulprojekte für das Quartier“ verwandeln (Charlot, 1994), mit allen Folgen, die das haben könnte (zum Beispiel eine auf die Werte der Mittelklasse zugeschnittene Verschulung des sozialen Lebens, bei der die spezifischen Lernfunktionen der Schule gar nicht mehr wahrgenommen würden).

Aufgrund unserer Beobachtungen in mehreren Kommunen, in denen PEDT realisiert wurden, ist unsere Hypothese, dass die Ideen der „Komplementarität der Bildungsangebote“ und der „umfassenden Bildung“ zwar je nach Kommune²⁷ unterschiedlich aufgefasst werden (Rancon, 2016),

²⁵ In diesem Zusammenhang wären die Vorschläge zur Gestaltung der Essens- und Pausenzeiten zu nennen, die unter dem Namen *restaurants d'enfants et de jeunes* von der *Ligue de l'enseignement* in den 1960er- und 1970er-Jahren formalisiert werden; dies wurde zur Zeit der CEL in den 2000er-Jahren weitgehend beibehalten.

²⁶ So wird beispielsweise in manchen Kommunen in Zusammenarbeit mit den Familienausgleichskassen eine „Qualitätscharta“ erarbeitet.

²⁷ Auf diese „plurale Logik der Komplementarität der Bildungsangebote“ kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Eine eingehendere Darstellung findet sich in *Diversité*, Nr. 3, 2016, wo wir auch zeigen, dass die erwünschte Komplementarität im Rahmen der PEDT die verschiedensten Interessen in sich vereint: kommunale Entwicklung, Ausgleich für die Schule, Angleichung an die Schule, Bildungsangebote für Eltern, usw.

dass jedoch dank der „neuen Zeiten“, die mit der Reform der Schulzeiten eingeführt wurden, die Dynamik insgesamt eher zu einer Spezifizierung der Zeiten für „außerunterrichtliche schulische Aktivitäten“ führt. Die Organisation dieser an die Schule angebundenen Aktivitäten, um die herum es zunächst vor allem zu Spannungen zwischen den betroffenen Akteuren kam, hat in erster Linie dazu geführt, dass zwar Elternforderungen und technische Möglichkeiten der Realisierung bedacht wurden, nicht immer aber auch die unterschiedlichen Interessen der Beteiligten und die Wertung der jeweiligen Bildungsinhalte.

Die Spannungen bei der Einführung der Reform spiegeln die mit ihr verbundenen politischen Positionen wieder, verweisen aber auch auf die zunehmende Wichtigkeit der Bildung in unseren Gesellschaften und auf die Diversifizierung der Begründungsmodelle (Derouet, 1992). Die zunehmende Komplexität der Interessen, die zugleich von der Schule, den außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten und den organisierten Freizeitangeboten wahrgenommen werden sollen, ist im weiteren Sinne auch Ausdruck der wachsenden Bedeutung der Bildung als des vorherrschenden Interpretationsrahmens für gesellschaftliche Fragen. Diese zunehmende Komplexität führt zu einer De-Spezialisierung und Re-Spezialisierung der Bildungsräume, die unter anderem zur Folge hat, dass die Aufgaben der jeweiligen Räume tendenziell unkenntlich werden. So kommt es, dass die Zielsetzungen der außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten oft negativ begründet werden, nämlich mit der Versicherung, man wolle sich weder in die Aktivitäten der Schule noch in die der Vereine einmischen. Die Folge ist eine Verdinglichung des „erlebnis- und entdeckungspädagogischen“ Aspekts, der scheinbar neutral jene spontaneistische Sicht des Kindes übernimmt, die bekanntlich eher den Sozialisationsmustern der Mittelklassen und der höheren Schichten entspricht.

Im Aktivitäten-Überbietungswettbewerb fordern manche Akteure sogar ein „Recht des Kindes auf Nichtstun“, doch in einem Punkt scheint es immerhin grundsätzliche Übereinstimmung zu geben: Ein echtes Bildungsprojekt kann nicht nach der Logik einer „Kinderbewahranstalt“ funktionieren, sondern muss bestrebt sein, über außerunterrichtliche schulische Aktivitäten und außerschulische Aktivitäten eine Antwort zu finden, die sowohl den „Bedürfnissen“ der Kinder (und der Eltern?) gerecht wird als auch der Aufgabe, bei Kindern (und Eltern?) Verantwortungsbewusstsein entstehen zu lassen und die Öffnung der Kinder (der Schule?) für ihre Umwelt und „für das Leben“ zu fördern.

Nach Ansicht vieler Kommunalpolitiker sollen die zu realisierenden Projekte die *kollektive Mobilisierung* für gemeinsame Ziele fördern, allen

voran die Lebensqualität und das „gute Leben“ vor Ort. Viele sehen in den Projekten eine Möglichkeit, auf Probleme der sozialen Kohäsion zu reagieren, indem sie sie nutzen, um diese Kohäsion vor Ort neu auszuhandeln. Dabei wird die Schule mit ihrer Öffnung zur Welt zum Integrationsfaktor. Über die plurale Logik der Komplementarität der Bildungsangebote kommt damit vor allem das Verhältnis von „Bildungsinteressen“ und „kommunalen Interessen“ ins Spiel (Gebietsentwicklung, Attraktivität des Gebiets, Sichtbarkeit der Kommunalpolitik). Die Implementierung der kommunalen Bildungspolitik ermöglicht neue Fragestellungen, was den Platz der Kinder in der Stadt angeht, und führt zur Anerkennung neuer, von den Jugendlichen praktizierter Formen der Kultur. Sie wirft jedoch auch Fragen zu den Kategorien auf, die bei der Analyse der positiv bewerteten partnerschaftlichen Projekte angewendet wurden. Darüber hinaus gibt dieses Verhältnis angesichts der Neuausrichtung der Bildungsräume Anlass zu Fragen, die das Spannungsverhältnis von sozialer Eingliederung und Emanzipation betreffen²⁸, insbesondere die Art und Weise, wie sich die Bildungsangebote der Freizeitzentren, der Schule und der außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten im Hinblick auf ihre Besonderheiten positionieren.

Soll sich das Freizeitzentrum an das schulische Angebot und die außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten anlehnen oder soll es, vermittelt über die Quartierstreffpunkte oder die Sozialzentren, die sozialpädagogische Bildungsarbeit im Viertel verstärken?

Kann es mit den kommunalen Bildungsprojekten wirklich wieder zu einer übergreifenden Bildungspolitik kommen (die in ihrer zentralistischen Form gescheitert ist) oder führen sie nur zu einer erneuten Auffächerung der sozialen Räume und zur Reproduktion bestimmter bürokratischer Formen?

Besteht nicht die Gefahr, dass die angestrebte Komplementarität von

²⁸ Damit sind die von Bernstein entwickelten pädagogischen Rechte gemeint, die er mit dem Spannungsverhältnis begründet, das zwischen den Anforderungen besteht, den Kindern die Eingliederung in das Gemeinwesen und die Partizipation zu ermöglichen (dazuzugehören, betont Bernstein, heißt nicht, aufgesogen zu werden) und zugleich ihre individuellen Besonderheiten und besonderen Befähigungen weiterzuentwickeln. Für Bernstein bringt das *enhancement* (Steigerung, Verbesserung) die Möglichkeit ins Spiel, „die Grenzen, sie mögen sozial, intellektuell oder persönlich sein, nicht als Gefängnisse, als Stereotype zu erleben, sondern als Spannungspunkte, an denen sich die Vergangenheit verdichtet und sich mögliche Formen einer Zukunft auftun. [...] *enhancement* ist nicht nur das Recht darauf, *mehr* zu sein, persönlich *mehr*, intellektuell *mehr*, sozial *mehr*, materiell *mehr*, es ist das Recht, über die Mittel zum Erwerb eines kritischen Verständnisses und zur Erschließung neuer Möglichkeiten zu verfügen“ (Bernstein, Basil ([1996] 2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Boston: Rowman/Littlefield).

Schule und außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten, von „kognitiver Sozialisation“ und „sozialer Sozialisation“ gerade dort immer mehr auseinanderdriften, wo eigentlich ein Wandel der Form und der Funktionsweise von Schule geplant war?

Inwieweit sind die organisatorischen Überlegungen ihrer Natur nach geeignet, zur Neudefinition der Interpretationsmuster für bildungspolitische Fragen beizutragen, zur Neuausrichtung der Praktiken und zur Überwindung der in vielen Maßnahmen vorherrschenden Kompensationslogik?

Die Dynamik der Dezentralisierung der Bildungspolitik führt im Verbund mit verfahrensrechtlichen und teilhabeorientierten Ansätzen zu einer Verdinglichung der Gedanken einer „Öffnung für Partnerschaften“ und einer „umfassenden Bildung“, die in der Geschichte des französischen Bildungssystems immer einmal wieder in den Vordergrund treten. Dabei scheinen die Begründungen überwiegend auf eine Kritik an der institutionell-administrativen Form des Umgangs mit den Zielgruppen hinauszulaufen, auf eine Suche nach fachübergreifenden Ansätzen für bildungspolitische Akteure und manchmal auf pädagogische Prinzipien, die unter doppeltem Verweis auf die Modelle von „Haus“ und „Gemeinschaft“ für flachere Hierarchien zwischen den Lehrkräften aller Schulstufen eintreten (Derouet, 2005).²⁹ Für die Verteidiger einer umfassenden Bildung, die der ganzen Person gerecht werden muss, statt sie in verschiedene Fachgebiete zu zerlegen, ist die Koordination zwischen den Akteuren die wichtigste Frage, die sich bei ihrer Umsetzung stellt. Hinter der Frage der „Öffnung der Schule“ (für ihre Umwelt, für die Modalitäten der Bildungspartnerschaften, usw.), so gut und richtig sie auch ist, verbirgt sich eine Vielfalt von Interessen, und wichtig wäre, sie so zu klären, dass der „verfahrensrechtliche“ Ansatz nicht zum bloßen *Laissez-faire* wird, das einer Verstärkung der Logik von Segregation und Ungleichheit Tür und Tor öffnet.

²⁹ Derouet (1992) spricht von verschiedenen Begründungsprinzipien in der Bildungspolitik. Er stellt mehrere „Modelle“ vor. Das Gemeinschaftsmodell zum Beispiel unterscheidet sich vom Modell des Interesses der Allgemeinheit insofern, als im Zentrum der Begründung nicht mehr das Wissen steht, sondern die Person, wobei es zugleich Anspruch auf globale Gültigkeit und auf Milieubezogenheit erhebt: „Die Gemeinschaftslogik will das Kind nicht aus seinem Milieu herausnehmen; sie will es im Gegenteil in sein Milieu einbinden, es ihm anpassen. Es auf eine dynamische und positive Weise anpassen, indem es ihm zur individuellen Entfaltung unabhängig von seiner sozialen Stellung verhilft“.

Bibliographie

- Beal, V.; Epstein, R. & Pinson, G. (2015). La circulation croisée. Modèles, labels et bonnes pratiques dans les rapports centre-périphérie. *Gouvernement et action publique* 3/2015 (N° 3), p. 103-127.
- Bier, B.; Chambon, A. & Queiroz, J.-M. (2010). *Mutations territoriales et éducation, de la forme scolaire vers la forme éducative ?* ESF éditeur.
- Bongrand, P. (2009). *La scolarisation des mœurs, sociohistoire de deux politiques de scolarisation en France depuis la Libération*, thèse de doctorat en sciences politiques, soutenue le 26 juin 2009, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Charlot, B. (1997). *La territorialisation des politiques éducatives : enjeux sociaux*. In: Colloque « Défendre et transformer l'école pour tous », Marseille, 3-4-5 octobre 1997.
- Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et Justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris: Editions Métailié.
- Derouet-Besson, M.-C. (2004). Les cent fruits d'un marronnier. Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école. *Education et sociétés* 1/2004 (no 13), p. 141-159.
- Ferhat, I. (2015). La décentralisation éducative en France. Une histoire complexe. *Diversité*, n°181, Troisième trimestre 2015.
- Forestier, Y. (2010). Mai 68 et les paradoxes de la modernisation de l'école. *Carrefours de l'éducation* 1/2010 (n° 29), p. 181-196.
- Lebon, F. (2005). *Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs*. Paris: L'Harmattan.
- Monin, N. (1997). Le mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC) : de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes. *Revue française de pédagogie*, volume 118, 1997. L'école élémentaire, pp. 81-94.
- Pinson, G. (2015). Gouvernance et sociologie de l'action organisée. Action publique, coordination et théorie de l'État. *L'Année Sociologique*, 2015/2 (vol 65), p. 483-516.
- Thoenig, J.-C. & Duran, P. (1996). L'État et la gestion publique territoriale. *Revue française de science politique*, 46e année, n°4, 1996, pp. 580-623.
- Vincent, G. (dir) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

II. Die Rolle der Jugendlichen in der non-formalen Bildung:
Welche Lehren für die Jugendarbeit?

Marius Harring

1 Der Zugang zum informellen Lernen im Kontext der Freizeitwelten Jugendlicher – die Bedeutung des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals

Einleitung

Wie kaum ein anderer Bereich im Jugendalter erfährt die vor allem gemeinsam mit Peers gestaltete Freizeit eine hohe Relevanz. Sie wird als Gradmesser für Wohlbefinden, Lebensqualität und Lebenszufriedenheit verstanden und eröffnet zugleich in unterschiedlicher Hinsicht differenzierte informelle Bildungsprozesse. Mit zunehmendem Alter werden mit Hilfe von und in vielfältigen Gleichaltrigen-Beziehungen freizeitkontextuelle Räume kreiert, im Rahmen derer jenseits familialer Reichweite beispielsweise Normen und Werte ko-konstruktiv verhandelt, verinnerlicht, zum Teil aber auch an subkulturelle und gesamtgesellschaftliche Bedingungen angepasst werden. Ob und welche dieser unterschiedlichen Freizeitwelten aufgesucht werden, hängt im Wesentlichen von der sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcenausstattung des einzelnen Akteurs ab. Diese geben den Ausschlag, welchen Freizeitinhalten und mit wem nachgegangen wird bzw. werden kann. Damit stehen die einzelnen Kapitalsorten unweigerlich in einem interdependenten Beziehungsverhältnis zueinander.

Der Bedeutung des ökonomischen Kapitals für die Freizeitwelten Jugendlicher und der damit einhergehenden Wechselwirkungen mit sozialen und kulturellen Kapitalgütern gilt es im Rahmen des Beitrags sowohl theoretisch auf der Grundlage von Bourdieus Theorie der Sozialen Praxis – speziell des Kapitalkonstrukts – als auch empirisch auf der Basis einer quantitativen Untersuchung nachzugehen.

Bourdieu's Kapitalkonstrukt – der theoretische Background der Untersuchung

Pierre Bourdieu's soziologische Sicht auf die Gesellschaft und ihre „spezifische kulturelle Ordnung“ (Bourdieu, 1974: 58) ist durch ein Klassensystem sowie die damit einhergehende bewusste oder unbewusste, implizite oder explizite – auf Distinktion zurückgehende – Klassifikation von Mitgliedern einer Gesellschaft determiniert (Vester, 2010: 142). Bei Bourdieu's Theorie der sozialen Praxis (vgl. z.B. Bourdieu, 1979) handelt es sich um eine Analyse subjektiver und objektiver Sozialstrukturen, kultureller Wirklichkeit(en) und der in einer Gesellschaft wirksamen Mechanismen.

Eine besondere Stärke der Theorie ist zweifelsohne in ihrer Erklärungskraft zu sehen: Obwohl Bourdieu seine Grundannahmen primär auf die Erforschung und Beobachtung der französischen Gesellschaft stützt, weisen seine Aussagen einen universellen Charakter auf, der es erlaubt, die Kernthesen auf alle westlichen Industriegesellschaften oder auch auf Subgruppen jener Gesellschaft zu übertragen (Abels, 2009: 309).

Die Theorie setzt sich aus drei zentralen Elementen zusammen, die in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen und allenfalls analytisch voneinander zu unterscheiden sind: *Habitus*, *Feld* und *Kapital* bilden jene drei sich reziprok bedingenden Kategorien, die Handlungen und Handelnde modellieren (Jäger & Weinzierl, 2007: 23). Alle drei Kategorien sind eng aufeinander bezogen. Mehr noch: Sie gehen jeweils auseinander hervor (Kramer, 2011: 36).

Als das verbindende Element tritt diesbezüglich das *Kapital* in Erscheinung. Das heißt: In welchem sozialen Feld sich jemand aufhält und „welchen Habitus jemand einnimmt, ist von der Verfügung über und von der Akkumulation von Kapital abhängig“ (Treibel, 2006: 228). Die soziale Abgrenzung wie auch Hierarchisierung erfolgt somit letztendlich über das Kapital. Vester (2010) bezeichnet es – Bourdieu folgend – als ein elementares Instrument bzw. Medium der „distinction“, als Zugang zu Handlungsoptionen und zu Macht (Vester, 2010: 142).

Für Bourdieu ist Kapital weit mehr als die ökonomisch-wirtschaftliche Perspektive auf Ressourcen und die damit einhergehende finanzielle Implikation. Er distanziert sich somit deutlich von der genuin ökonomischen Konnotation des Kapitalverständnisses, wie sie noch Marx vertreten hat (Kajetzke, 2008: 57). Demnach ist unter Kapital akkumulierte Arbeit zu verstehen, „entweder in Form von Material oder in verinnerlichter ‚inkorporierter‘ Form“ (Bourdieu, 1992: 49). Mit diesen Ausführungen wird bereits die Vielschichtigkeit des Kapitalbegriffs im Bourdieuschen Theorie-

konstrukt angedeutet. Erst mit Hilfe unterschiedlicher Kapitalsorten wird das Subjekt zu einem – abhängig vom sozialen Feld – handlungsfähigen Individuum (Fuchs-Heinritz & König 2005: 158ff.). Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen dieser Arbeit aus einer theoriegeleiteten freizeitkontextuellen Sicht der Fokus auf die drei Kapitalformen gelegt: die sozialen, kulturellen und ökonomischen.

Soziales Kapital

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen“ (Bourdieu, 1983: 190f.). Das Fundament dieser Kapitalform setzt sich aus sozialen Beziehungsnetzwerken zusammen, die in differenzierter Form in Erscheinung treten können: Enge Freundschaftsbeziehungen können ebenso dazu gezählt werden wie auch informelle Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen oder feste, durch dritte organisierte Mitgliedschaften mit klassisch-traditionell vorgegebener – nicht selten vertraglich festgeschriebener und mit Aufnahme ritual verbundener – Struktur. Diese unterschiedlichen sozialen Gemeinschaftsformen erfüllen für das einzelne Individuum differenzierte Funktionen und gehen mittel- oder langfristig mit einem unmittelbaren Nutzen für diese Person einher (ebd., S. 192).

Dieser Nutzen spiegelt sich beispielsweise in bestimmten Hilfestellungen, Unterstützungen oder in einem Informationsaustausch wider. Basierend auf gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung werden – in aller Regel – im Bedarfsfall Unterstützungsleistungen angeboten bzw. können eventuell sogar – von der Beziehungskonstitution abhängig – angefordert werden, die damit für das handelnde Subjekt weitere Optionen eröffnen (Fuchs-Heinritz & König 2005: 166), was das Sozialkapital insgesamt als einen Multiplikator für das kulturelle und das ökonomische Kapital erscheinen lässt (Schwingel, 2009: 92).

Allerdings gilt es auch zu berücksichtigen, dass das Sozialkapital im Vergleich zu den anderen beiden Kapitalformen als heteronom zu bezeichnen ist: Ob und in welchem Maße dieses Kapital eine Zweckdienlichkeit erfüllt, ist primär von anderen Akteuren abhängig (Baier & Nauck, 2006: 52) und ist aus diesem Grund auch vergleichsweise weniger kalkulierbar (Fuchs-Heinritz & König, 2005: 168). Damit stellt soziales Kapital – trotz

aller mit sozialen Beziehungen „mitschwingenden“ Kollektivität – stets auch ein „individuelles Gut“ (Abeling & Ziegler, 2004: 279) dar, eine Ressource, dessen funktionaler Charakter von jedem Einzelnen in besonderer, individueller Weise erfahren wird (Abels, 2009: 311; Fuchs-Heinritz & König, 2005: 166).

Kulturelles Kapital

Das kulturelle Kapital besteht vordergründig in Wissen und (schulischen und beruflichen) Qualifikationen, zugleich jedoch auch in Handlungsoptionen, Handlungsverhalten und Einstellungsformen, die in zahlreichen sozialisatorischen Kontexten vermittelt und verinnerlicht wurden (Abels, 2006: 16). Bourdieu spricht im Zusammenhang mit dieser Kapitalform vom *Bildungskapital* (Bourdieu, 1982: 47; vgl. auch Kraus, 1983: 199ff.) und untergliedert dies in drei Zustände (Bourdieu, 1983: 185):

- (a) inkorporiertes Kulturkapital,
- (b) objektiviertes Kulturkapital,
- (c) institutionalisiertes Kulturkapital.

Das Kulturkapital in einem inkorporierten Zustand setzt sich aus Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kenntnissen und Kompetenzen eines Menschen zusammen (Fuchs-Heinritz & König, 2005: 162f.), also aus dem, was unter Bildung aus einer ganzheitlichen Sicht, nicht ausschließlich auf schulische Lern- und Wissensvorgänge beschränkt, zu verstehen ist. Es handelt sich hierbei um eine durch das Individuum verinnerlichte Form kultureller Kompetenz, die letztendlich Teil der Gesamtperson bzw. der Identität eines Akteurs ausmacht (Schwingel, 2009: 89). Bildung wird ausdrücklich von unmittelbaren beruflichen Qualifikationsinteressen abgekoppelt und stattdessen in unbewusste Strategien der Statusreproduktion – im Sinne des Habituskonzeptes – eingebunden (Kramer, 2011: 14f.). Soziale Herkunft, speziell in Form familiärer Erziehung und milieuspezifischer Sozialisation, hat einen gravierenden Einfluss darauf, ob und wie die Inkorporierung des kulturellen Kapitals, sprich das Erlernen von entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, stattfindet (Fuchs-Heinritz & König, 2005: 163; Bourdieu & Passeron, 1973).

Die zweite Kulturkapitalform gilt laut Bourdieu als „objektiviert“, da sie sich im Besitz von kultur-materiellen Gütern, wie z.B. „[...] Bildern,

Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben [...]“ äußert (Bourdieu, 1983: 185). Das Kulturkapital in einem objektivierten Zustand ist eng an das ökonomische Kapital gebunden und relativ einfach in dieses konvertierbar, da es sachlich-gegenstandsbezogen existiert und zugleich die einzige Form des Kulturkapitals darstellt, welche durch direkte Erbfolge von Generation zu Generation weitergegeben werden kann. Unabhängig von seinem materiellen Wert erschließt sich jedoch der Nutzen bzw. der Profit dieses Gegenstandes – aus kultureller Sicht – erst über das inkorporierte Kulturkapital (ebd., S. 188). Gleichzeitig – und dies aus der umgekehrten Perspektive des Transferprozesses gedacht – trägt ein Aufwachsen in einem Milieu, das eine Vielzahl an objektiviertem Kulturkapital aufweist, verstärkt dazu bei, das inkorporierte Kulturkapital zu erwerben (Kuhlmann, 2008: 307).

Das Kulturkapital in einem institutionalisierten Zustand zeigt sich vor allem in Zertifikaten, welche in Bildungsinstitutionen vergeben bzw. erworben werden. Diese Form des kulturellen Kapitals basiert also weder auf einer direkten Weitergabe durch die Herkunftsfamilie, noch auf einer „sozialen Vererbung“, sondern bedarf ausschließlich eines auf die Einzelperson zurückgehenden eigenständig erarbeiteten und erzielten Workloads in Form von formalen schulischen und akademischen Bildungsabschlüssen, Titeln und Berufsqualifikationen (Kuhlmann, 2008: 307; Bourdieu, 1983: 189f.). Die Verfügung über die entsprechenden Legitimitätsnachweise eröffnet dem Individuum anschließend die Möglichkeit, das institutionalisierte Kulturkapital nahezu direkt durch ein festes Monatseinkommen in ein ökonomisches Kapital umzuwandeln (Schwingel, 2009: 91). Umgekehrt betont Bourdieu aber auch die Notwendigkeit des ökonomischen Kapitals der Herkunftsfamilie zur Realisierung gesellschaftlich relevanter Schul-, Berufs- und Bildungsabschlüsse (Bourdieu, 1983: 190).

Ökonomisches Kapital

Unter dem ökonomischen Kapital versteht Bourdieu den Besitz von materiellen Gütern und finanzieller Transferoptionen in Form von Geld. Diese Kapitalsorte stellt auch für Bourdieu, trotz aller von ihm an der marxistischen Kapitaltheorie formulierten Kritik (z.B. Bourdieu, 1992: 84f.), eine zentrale Ressource dar, die für Individuen erst tatsächliche Handlungsoptionen schafft. Das heißt, dass das ökonomische Kapital neben einem Selbstzweck und einem symbolischen Wert vor allem auch als Transferka-

pital fungiert, insofern, da es den Erwerb anderer Kapitalarten ermöglicht (Bourdieu, 1983: 195). In diesem Sinne verweist Kramer (2011: 44) unter Bezugnahme auf Bourdieu darauf, dass das ökonomische Kapital allen anderen Kapitalsorten zugrunde liegt.

Operationalisierung von Kapital im Kontext von Freizeit

Im Kern der von Bourdieu ausgearbeiteten Argumentationslinie steht die These, dass „die Position einer Person oder Gruppe im sozialen Raum nicht nur über deren gesellschaftliches Ansehen und sozialen Erfolg entscheidet, sondern auch erlaubt, ziemlich genaue Vorhersagen zu treffen über Lebensgewohnheiten, ihre Art, sich zu kleiden sowie über die von ihnen bevorzugte Ernährung, Musik- und Kunststile, Hobbys und Freizeitgestaltung“ (Koller, 2004: 149).

Folgt man Bourdieu, so ist der Freizeitstil eines Jugendlichen nicht so sehr als Produkt seiner persönlichen Entscheidungen zu sehen, als vielmehr die Folge seiner Platzierung im sozialen Feld, also die Konsequenz von Sozialisation (ebd.) bzw. – um es mit Bourdieus Worten zu formulieren – „sozialer Vererbung“ (z.B. Bourdieu, 1992: 57). Der Zugang zur Freizeit und zu explizit in diesem sozialen Feld entstehenden informellen Bildungsprozessen erfolgt letztendlich über die zur Disposition stehenden sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitalien in ihrer reziproken Wechselwirkung.

Die hier betrachteten drei Kapitalformen werden im Rahmen dieser Arbeit in Bezug auf das soziale Feld, das Mikromilieu der *Freizeit*, transformiert und aus dem Blickwinkel Jugendlicher analysiert. Dabei wird von drei Annahmen ausgegangen:

Erstens obliegen die drei Kapitalien keiner global-objektiven Struktur, sondern werden vielmehr abhängig vom jeweiligen Akteur individuell wahrgenommen, sind damit subjektbezogen. Diese Annahme setzt voraus, dass die jeweils im Mittelpunkt stehenden Individuen – in diesem Fall die Gruppe der Jugendlichen – als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebenswelten verstanden werden. Es sind ausschließlich sie selbst, die in der Lage sind, ihren sozialen Nahraum sowie die dort vorzufindenden Bedingungen – aus einer ihnen zugrundeliegenden subjektiven Blickrichtung, die maßgebend für das momentane und zukünftige Verhalten und die Wahrnehmung von Handlungsoptionen ist – umfassend einzuschätzen und ihre Einstellungen, Haltungen und Deutungsmuster zu artikulieren.

Zweitens bedarf jedes soziale Feld einer gesonderten Betrachtung des jeweiligen Kapitals. Dieser Annahme wird hier Rechnung getragen, indem Bourdieus Verständnis vom Kapital im Hinblick auf die Freizeitwelten Jugendlicher und das dort vorzufindende soziale, kulturelle und ökonomische Kapital operationalisiert wird.

Drittens wird davon ausgegangen, dass die Zusammenhänge zwischen dem sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital nicht nur auf bewusste, sondern primär auf unbewusste Transferprozesse zwischen den Kapitalien zurückzuführen sind. Die Akkumulation einer Kapitalform hat also eine unmittelbare Auswirkung auf die jeweils anderen – damit stehen die Kapitalsorten in einem interdependenten Beziehungsverhältnis zueinander.

Hieraus resultiert ein theoriegeleitetes, speziell an den Bedürfnissen Jugendlicher orientiertes wie auch aus ihrer Perspektive gezeichnetes Bild von sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital:

In Bezug auf das *soziale Kapital* findet zum einen eine aus forschungsmethodischen und zum Teil forschungspragmatischen Gründen sich ergebene Fokussierung auf ausgewählte soziale Netzwerke, zum anderen aber auch eine Weiterführung des hier zugrunde liegenden Begriffsverständnisses statt. In den Blick genommen werden ausschließlich soziale Beziehungen zu Peers (in Abhängigkeit zu der jeweiligen Konstellation) und familiäre Interaktionsmuster. Der im Kontext dieser beiden sozialen Netzwerke zu erwartende Profit beschränkt sich nicht nur – wie von Bourdieu ausgeführt – auf „Kreditwürdigkeit“ (Bourdieu, 1992: 63), „Gefälligkeiten“ (ebd.: 65) und symbolische Muster, also auf nützliche Verbindungen, die Zugang zum materiellen und symbolischen Ertrag ermöglichen (ebd.), sondern werden im Rahmen der Arbeit um nicht unmittelbar sichtbare Aspekte erweitert.

Im Kern geht es also auch um marktferne und nicht direkt in andere Kapitalsorten konvertierbare Leistungen sozialer Beziehungen (vgl. auch Coleman, 1988). Hier spielt insbesondere die Vermittlung von sozialen Kompetenzen eine wichtige Rolle. Daneben geht es aber auch um weitere Funktionen, die von sozialen Netzwerken ausgehen und einen mittel- und langfristigen sozialen Ertrag für Individuen nach sich ziehen. Hierbei handelt es sich um Funktionen, die durch die Erfahrung von Zuneigung und Akzeptanz sowie die gegebene Möglichkeit, Probleme mit anderen diskutieren und eventuell gemeinschaftlich lösen zu können, in einer psychischen Stabilität münden (Gestring u.a., 2006: 33).

Das *kulturelle Kapital* findet eine Berücksichtigung in zweierlei Hinsicht: Erstens in Form eines institutionalisierten Zustands, abgebildet durch die aktuell besuchte Schulform, und zweitens in Form des inkorporierten Kulturkapitals. Dieses geht laut Bourdieu (1983, 1982) mit spezifischen

Dispositionen einher und verlangt ein bestimmtes Maß an Interesse für die jeweilige Kultur. Entsprechend wird Kultur in dieser zweiten Form als „Handlungsrepertoire“ (Ebrecht & Hillebrandt, 2004: 10) verstanden, welches sich u.a. in Freizeitaktivitäten, aber auch in zeitlichen Dispositionsmöglichkeiten widerspiegelt.

Abschließend ist auch das *ökonomische Kapital* einer inneren Transformationsarbeit unterzogen, und damit auf die Akteursebene konvertiert worden. Das ökonomische Kapital bezeichnet im Kontext der vorliegenden Erhebung jene Ressource, die am materiellen Eigentum, in Form von technischen Unterhaltungsmedien sowie an monetären Dispositionen, gemessen an der Höhe des monatlich zur Verfügung stehenden Geldbetrags (Taschengeld), ermittelt wird. Im Rahmen der weiteren Berechnungen wird dies vor allem auf den zweiten Aspekt fokussiert.

Methodisches Vorgehen

Während die Potenziale, die von Freizeit speziell für Lernprozesse in der Jugendphase ausgehen, zumindest in Teilen empirisch gut dokumentiert sind (vgl. z.B. Neuber, 2010; Wahler u.a., 2008; Rauschenbach u.a., 2007; zum Überblick vgl. Harring, 2016), bleibt die Frage nach den Bedingungsfaktoren bislang weitgehend unbeantwortet. Daran schließt eine eigene empirisch-quantitative Arbeit an. Diese hat zum Ziel, die durch andere Studien in unterschiedlichen Freizeitwelten beobachteten informellen Lernprozesse im Hinblick auf ihre Zugänge und Zugangsmöglichkeiten zu analysieren.

Der Untersuchung liegt dabei die Annahme zugrunde, dass im Sinne des Bourdieuschen Habitusbegriffs und der Theorie der Sozialen Praxis das kulturelle, soziale und ökonomische Kapital, je nach Ausrichtung in ihren wechselseitigen Wirkungsweisen, einen gravierenden Einfluss auf die Konstellation von Freizeit und folglich der in ihr stattfindenden Lernprozesse haben. Dabei werden die drei Kapitalsorten aus der *Perspektive* von Jugendlichen und vor dem Hintergrund ihrer *freizeitkontextuellen Settings* betrachtet. Konkret wird also der Frage nachgegangen, wie sich das soziale, das kulturelle und das ökonomische Kapital im Kontext der Freizeitwelten jener Jugendlichen darstellen.

Im Rahmen der Erhebung sind in zwei benachbarten und benachteiligten Stadtteilen Bremens insgesamt 520 Schülerinnen und Schüler aller klassischen Schulformen im Alter von 10 bis 22 Jahren mittels eines standardisierten Fragebogens zu ihren Freizeitverhalten inner- und außerhalb der Schule und den sich daraus ergebenden informellen Lernprozessen befragt worden. Auf der Grundlage des ermittelten Freizeitverhaltens wurde zunächst mit Hilfe des multivariaten Verfahrens der Clusteranalyse das Freizeithandeln dieser Jugendlichen zum einen im Hinblick auf eine mögliche Heterogenität, zum anderen hinsichtlich der ihnen zur Verfügung stehenden Kapitalgüter untersucht.

Diesem Analyseschritt lag die Hypothese zugrunde, dass sich in Bezug auf das Freizeitverhalten inhaltlich heterogene Gruppen von Jugendlichen rekonstruieren lassen, die gleichzeitig unterschiedliche Zugänge zum sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital aufweisen. In einem zweiten Schritt galt es, die Interdependenz des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals der aus der Perspektive von Jugendlichen wahrgenommenen Freizeitwelten zu analysieren. Hier wurde den Fragen nachgegangen, (a) in welchem Beziehungsverhältnis die drei Kapitalsorten zueinander stehen, (b) welcher Wechselwirkung sie ausgesetzt sind und (c) welche Abhängigkeitsprozesse unter ihnen explizit im Kontext der Freizeit und des sich in ihr abgebildeten informellen Lernens zu erkennen sind.

Die interferenzstatistische Auswertung wurde in zwei Teilschritten vorgenommen. Im ersten Teil wurde zum Zweck der Klassifizierung die Prozedur der hierarchischen Clusteranalyse angewandt. Als Fusionierungsverfahren diente die Ward-Linkage-Methode. Als Proximitätsmaß (Distanz- bzw. Ähnlichkeitsmaß) wurde der quadrierte Euklidische Abstand herangezogen. Anschließend wurde die optimale Clusterzahl bestimmt. Bei der Entscheidungsfindung spielten sowohl inhaltliche als auch formal-statistische Kriterien eine Rolle. In einem ersten Schritt wurde der inverse Scree-Test durchgeführt, um anhand der Entwicklung des Heterogenitätsmaßes und des herangezogenen Elbow-Kriteriums eine erste Entscheidungshilfe bei der Bestimmung der Clusteranzahl zu erhalten (Backhaus u.a., 2008: 430f.). Darüber hinaus wurden die unterschiedlichen Clusterlösungen im Hinblick auf die inhaltliche Plausibilität, Effizienz und Prägnanz überprüft. Darauf basierend konnten fünf stabile Cluster gebildet werden, deren Profile sich als hinreichend differenziert erwiesen.

Um die Beeinflussung der Kapitalsorten vorhersagbar zu machen, wurde in einem zweiten Teil mittels schrittweiser Regressionsmodelle getestet, wie das soziale und ökonomische Kapital unter Kontrolle der fünf gebildeten Cluster und soziodemografischer Merkmale (Migrationsstatus, Alter, Geschlecht, Schulform) auf das kulturelle Kapital einwirken. Zu diesem Zweck wurden die Kapitalsorten zunächst einmal skaliert.¹

Ergebnisse

Ergebnisse der Clusteranalyse

Eine auf uni- und bivariater Ebene vorgenommene deskriptive Analyse des Freizeitverhaltens der in die Stichprobe einbezogenen Jugendlichen bestätigt bereits die mit soziodemografischen Ausprägungen im Zusammenhang stehenden Unterschiede in der Ausgestaltung der freien Zeit (vgl. z.B. Deutsche Shell, 2015; Calmbach u.a., 2012). Sowohl der Freizeitumfang als auch die Freizeitpräferenzen differieren diesbezüglich in Abhängigkeit zum Geschlecht, Bildungsstand, Alter und Migrationshintergrund der befragten Adoleszenten. Die Komplexität sowie Heterogenität des Freizeithandelns werden in ihrer Gesamtheit jedoch erst mit Hilfe des multivariaten Verfahrens der Clusteranalyse sichtbar.

Die Befunde weisen auf fünf differenzierte Jugendtypen hin, die heterogene Freizeitwelten frequentieren und diese auf unterschiedliche Art und Weise kreieren.

¹ Unter der Skala „kulturelles Kapital“ sind – entsprechend der theoretischen Vorüberlegungen – insgesamt 20 Items zu favorisierten Freizeitaktivitäten und -räumen subsumiert worden (Cronbachs Alpha = 0,636). Zur Reduzierung der Komplexität ist bei Berechnung der Skala zum „sozialen Kapital“ ein expliziter Fokus auf Peerbeziehungen gelegt worden. Das soziale Kapital, das auf familiären Beziehungen fußt, ist an dieser Stelle bewusst ausgeklammert worden. Hier sind zwei Items („Häufigkeit Freizeit mit meiner besten Freundin/meinem besten Freund“ und „Welche der folgenden Tätigkeiten machst Du regelmäßig in Deiner Freizeit – Mit Freunden treffen“) in die Skala eingeflossen (Cronbachs Alpha = 0,851). Das ökonomische Kapital basiert auf der den Jugendlichen zur Verfügung stehenden Taschengeldhöhe. Dahinter steht das Item „Wie viel Geld hast Du in der Woche für Deine Hobbies und Deinen persönlichen Bedarf zur Verfügung?“

Peerorientierte Allrounder

Sie stellen mit einem Anteil von 28,7% das größte Cluster dar. Die Jugendlichen dieser Subgruppe charakterisieren sich durch eine enorme Bandbreite an favorisierten und regelmäßig angewählten Freizeitaktivitäten. Dabei verfahren sie flexibel, bewegen sich in mehreren Freizeitkontexten gleichzeitig, wobei sie Vereine und Verbände in der Mehrzahl meiden. Freizeit wird primär *in* und *mit* der Peergroup gestaltet. Die Kommunikations- und Interaktionsformen fallen dabei sehr vielschichtig aus und stellen zugleich differenzierte Lernarrangements bereit, in denen gemeinschaftlich experimentiert, identifiziert und abgegrenzt wird.

Passive Medienfreaks

Im Gegensatz dazu gehen die Jugendlichen im Cluster der *passiven Medienfreaks* (25,4%) nahezu ausschließlich in mediengeprägten Freizeitwelten auf. Im Bereich der neuen Informations- und Unterhaltungsmedien verfügen sie im Vergleich zu Jugendlichen anderer Subgruppen über einen Wissensvorsprung, den sie jedoch kaum mit Peers teilen. Überhaupt werden soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen nur vereinzelt gepflegt – und wenn überhaupt, dann zum eigenen Geschlecht und innerhalb der eigenen ethnisch-nationalen Grenzen.

Schulkontextuelle Freizeitnutzer

Das dritte Cluster der *schulkontextuellen Freizeitnutzer* (27,1%) bilden jene Adoleszenten, die die Ganztagschule besuchen, infolgedessen einen Großteil ihrer Freizeit im schulischen Kontext verbringen und entsprechende schulische Angebote wahrnehmen, diese jedoch aufgrund einer häufig defizitär an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Angebotsstruktur seltener als frei disponierte (Frei-)Zeit einschätzen und diesbezüglich im Vergleich zu anderen Jugendlichen Benachteiligungslagen formulieren.

Bildungselitäre Freizeitgestalter

Mit 35 Personen vereinen die *bildungselitären Freizeitgestalter* (6,7%) eine kleine, auserlesene Gruppe von Jugendlichen, die sich durch eine bewusste und gezielte Auswahl von Freizeit- und Lernorten auszeichnet, vor allem Printmedien rezipiert, neue Medien (z.B. den Computer) überwiegend zum Arbeiten, als Werkzeug und Mittel für die eigene Bildungsqualifikation und

seltener als Unterhaltungsmedium nutzt sowie regelmäßig mindestens ein Musikinstrument spielt.

Organisierte

Daneben lassen sich im fünften Cluster, der Gruppe der *Organisierten* (12,1%), Jugendliche ausmachen, die einen enorm strukturierten und organisierten Aktivitätsradius in Vereinen, Kirchengruppen und Jugendverbänden aufweisen, sportlich durch die Ausübung mindestens einer Sportart extrem aktiv sind und zugleich ein ausgeprägtes Interesse in puncto politischer Bildung offenbaren.

Aus einer clusterübergreifenden Blickrichtung wird deutlich, dass das Hineintauchen in unterschiedliche Freizeitwelten und die Auseinandersetzung mit sehr vielschichtigen Lebenskontexten den Heranwachsenden auf verschiedene Art und Weise die Konstruktion von äußerst differenzierten Lernarrangements ermöglicht, die komplexe Lernprozesse nach sich ziehen, diese zugleich aber auch an bestimmten Ausgangsbedingungen geknüpft sind. Entsprechend ist der Einlass zu einem bestimmten Freizeitbereich durch „Zugangskarten“ reglementiert.

Vor diesem Hintergrund ist zu rekapitulieren, dass die in Bezug auf die Freizeitwelten rekonstruierten fünf heterogenen Gruppen Jugendlicher unterschiedliche Zugänge zum sozialen und kulturellen Kapital aufweisen. Die Zugänge variieren von „enorm breit und variabel“ – wie etwa unter den *peerorientierten Allroundern* – über „gezielt-fokussiert“ – z.B. im Cluster der *bildungselitären Freizeitgestalter* – bis hin zu solchen, die als „eingeschränkt“ – wie im Cluster der *passiven Medienfreaks* – bezeichnet werden könnten.

Im Hinblick auf das soziale Kapital verdeutlichen sowohl die nach innen als auch nach außen gerichteten, clusterinternen wie clustervergleichenden Analysen die Komplexität sozialer Beziehungen und Netzwerke der befragten Heranwachsenden. Speziell die Beziehungen zu Peers sind unter den Angehörigen der einzelnen Subgruppen vielschichtig – zum Teil jedoch auch einseitig –, in aller Regel beschränken sie sich jedoch auch im clusterinternen Vergleich selten auf lediglich eine Interaktionsform. Zudem sind die unterschiedlichen Ausprägungen von Peerkontakten auch in sich sehr heterogen, weisen allerdings ebenso bestimmte clustereigene Kennzeichen und Charakteristika auf, die sie gegenüber den jeweils anderen Subgruppen speziell erscheinen lassen. Auch im Bereich der kulturellen Kapitalgüter sind die Jugendlichen der einzelnen Cluster mit differenzie-

renden Ressourcen ausgestattet. Der jeweilige Aktivitätsradius äußert sich je nach Subgruppenzugehörigkeit in einem breiten bis hin zu einem engen Repertoire an Freizeitmöglichkeiten und dem Aufsuchen von Freizeiträumen.

In allen Fällen – dies zeigen die im Detail vorgenommenen clusterinternen Analysen in allen fünf Subgruppen auf – lässt sich von einem reziproken Beziehungsverhältnis zwischen dem sozialen und kulturellen Kapital ausgehen. Die Wechselseitigkeit wird hier in horizontaler wie vertikaler Form deutlich.

Vertikale Interdependenz

Unter der vertikalen Interdependenz ist zu verstehen, dass der Besitz bzw. das Fehlen von (sozialen und kulturellen) Kapitalgütern im Bourdieuschen Sinne einen unmittelbaren Einfluss auf das „Bildungskapital“, somit auch auf informelle Lernprozesse zu haben scheint. Entsprechend ist die Frage nach der Ausgestaltung von informellen Lernprozessen stets auch eine Frage nach den Ressourcen eines Menschen – weniger in ökonomischer, als in sozialer und kultureller Hinsicht. Welche informellen Lernprozesse ablaufen, ist im Wesentlichen davon abhängig, welche Gelegenheitsstrukturen, Handlungsfelder sowie Interaktionsformen und Interaktionsräume sich dem Individuum bieten bzw. ihm angeboten werden, gleichzeitig aber auch ob diese von der jeweiligen Person – im Sinne einer produktiven Realitätsverarbeitung (vgl. Hurrelmann & Bauer, 2015) – wahrgenommen werden, und zwar (zunächst einmal) unabhängig davon, ob dieser Prozess bewusst oder unbewusst verläuft.

Letztendlich führen auch unbewusst ablaufende Lernprozesse zu Lernvorgängen, die Verhaltensmodifikationen nach sich ziehen (können), ohne dass die in diesen Prozess involvierten Akteure – am wenigsten der bzw. die Lernende(n) selbst – in der Lage sind, jenen Lernvorgang zu reflektieren.

Dies bedeutet also, dass informelles Lernen stets „Hand in Hand“ zu gehen scheint mit dem sozialen und kulturellen Kapital eines Menschen. Anders formuliert: Erst die in ihrer jeweils individuellen Ausprägung subjektiv erfahrenen und innerpersonell gestalteten, einer Person zur Verfügung stehenden sozialen und kulturellen Kapitalien stellen den Nährboden für informelle Lernprozesse dar.

Horizontale Interdependenz

Im Zusammenhang mit der horizontalen Interdependenz weisen die Daten darauf hin, dass zwischen den untersuchten Kapitalebenen eine Wechselwirkung zu erkennen ist. Folglich lassen sich die von den Jugendlichen der fünf Cluster erfahrenen Einbindungen in differenzierte Netzwerke oder aber auf der anderen Seite die durchaus auch zu beobachtenden sozialen Inklusionsdefizite keineswegs von anderen Bereichen separieren. Das Gegenteil ist vielmehr der Fall:

Der Besitz des sozialen Kapitals steht in einem direkten Zusammenhang zum kulturellen Kapital. Die von Jugendlichen im Rahmen ihrer Freizeitwelten erworbenen sozialen und kulturellen Kapitalsorten verstärken oder mindern sich gegenseitig und stehen auf diese Weise in einem reziproken Beziehungsverhältnis zueinander.

Die Beobachtung der Reziprozität zwischen dem sozialen und kulturellen Kapital lässt sich jedoch keineswegs auf die einfache Faustformel reduzieren: „Je mehr ein Kapitalgut ausgeprägt ist, umso höher ist das jeweils andere“. Allgemein geht es dabei weniger um die Frage der Quantität, als um die der Qualität – also weniger um die Frage des Anstiegs oder der Reduzierung, als vielmehr um die Frage der Auswirkung. Im Ergebnis zieht diese Erkenntnis nach sich, dass sowohl die Einbindung in soziale Netzwerke als auch der kulturelle Handlungsspielraum der hier untersuchten Jugendlichen wechselseitig aufeinander einwirken, ohne dabei in den meisten Fällen empirisch trennscharf den Auslösemechanismus benennen bzw. rekonstruieren zu können, welches Kapital den Ausgangspunkt bildete und als treibende Kraft und Verstärker für den jeweiligen „Clusterhabitus“ auftrat, und ohne dabei eine normative Wertigkeit dessen im Hinblick auf eine positive oder negative Konturierung vornehmen zu können und/oder zu wollen.

In Bezug auf das ökonomische Kapital lässt sich feststellen, dass die monetären Ressourcen der einzelnen Clusterangehörigen annähernd stabil bleiben und in allen Clustern ein vergleichbares Niveau aufweisen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Lage- und Streuungsmaße des ökonomischen Kapitals nach fünf Clustern

	Taschengeldhöhe pro Woche				
	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
Mittelwert (M) / Standardabw. (SD)	M=21,7/ SD=25,2	M=17,7/ SD=36,4	M=19,5/ SD=22,9	M=20,4/ SD=21,2	M=16,2/ SD=15,3
Median	15,00	10,00	10,00	12,25	11,00
Modus	20,00	10,00	10,00	10,00	5,00
Min. / Max.	0,00/200,00	0,00/350,00	1,30/150,00	3,50/100,00	0,00/80,00
n (%)	134 (28,8%)	115 (24,7%)	127 (27,2%)	32 (6,9%)	58 (12,4%)

Quelle: Eigene Berechnungen.

Lediglich die Zugänge variieren von Subgruppe zu Subgruppe. An Stellen, wo ein höheres ökonomisches Kapital vorliegt, ist es nicht in erster Linie auf erhöhte Transferleistung der Eltern zurückzuführen. Vielmehr sind die finanziellen Dispositionen dieser Jugendlichen insbesondere von den ausgeübten Nebentätigkeiten abhängig. Vorsichtig formuliert heißt das: Blieben die Einkünfte aus, so hätte dies ohne Zweifel eine unmittelbare Auswirkung auf die gesamte ökonomische Kaufkraft der Jugendlichen in den einzelnen Clustern. Entsprechend erhält das Nachgehen einer entlohnten Beschäftigung eine kompensatorische Wirkung. Für die Jugendlichen in der Subgruppe der „Organisierten“ bedeutet dies beispielsweise, dass zumindest jeder bzw. jede Zweite von einem bezahlten Nebenjob abhängig ist, um in finanzieller Hinsicht das Niveau gegenüber Jugendlichen anderer Subgruppen sowie auch im clusterinternen Vergleich halten zu können.

Insgesamt betrachtet scheint aber für den Mikrokosmos „Freizeit“ eine unmittelbare Abhängigkeit des sozialen und kulturellen Kapitals vom ökonomischen Kapital nicht feststellbar zu sein. Zwar lassen sich gewisse Tendenzen und leichte Unterschiede im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen beobachten sowie die Ausübung einer bezahlten Tätigkeit erkennen, jedoch spielen diese weder aus statistischer Sicht eine relevante Rolle, noch weisen diese auf einen reziproken Zusammenhang zum sozialen oder kulturellen Kapital hin. Entsprechend unter-

scheiden sich die Angehörigen einzelner Cluster bei der Betrachtung des ökonomischen Kapitals in wesentlichen Punkten nicht ausschlaggebend sowohl von dem Durchschnitt aller befragten Jugendlichen als auch im Vergleich zu allen anderen Subgruppen.

Inwiefern dieses Beziehungsgefüge zwischen den Kapitalsorten und die damit einhergehende spezielle Rolle des ökonomischen Kapitals auf die Homogenisierung in den Clustern zurückzuführen ist, soll im Folgenden mithilfe weiterer multivariater Analysen geprüft werden.

Ergebnisse der Regressionsanalyse

Im Rahmen der folgenden Analyse wird der Zusammenhang zwischen den drei Kapitalsorten, wie sie im Zuge dieser Studie in Bezug auf die Freizeitwelten Jugendlicher operationalisiert wurden, getestet und das diesbezügliche Beziehungsverhältnis – unter Kontrolle der Clusterzugehörigkeit und zentraler soziodemografischer Merkmale – modelliert. Als abhängige Variable fungiert das kulturelle Kapital. Dabei werden in insgesamt fünf Schritten Modelle im Hinblick auf ihre im Gesamtzusammenhang stehende statistische Relevanz geprüft.

Erwartungskonform bestätigt das Modell 1 den bereits in der Clusteranalyse sich abzeichnenden signifikanten Einfluss des sozialen Kapitals auf das kulturelle Kapital. Zudem erweist sich im Modell 2 das ökonomische Kapital – hier gemessen an dem für Freizeitaktivitäten frei zur Verfügung stehenden Taschengeld – als zusätzlicher statistisch relevanter Prädiktor. Anders formuliert: Das ökonomische Kapital der Jugendlichen determiniert ihre sozialen und kulturellen Zugänge. Jene Effekte zeichnen sich ebenso im Modell 3 ab, ohne jedoch, dass die an dieser Stelle hinzugezogenen soziodemografischen Variablen eine Effektstärke in irgendeine Richtung aufzeigen könnten. Dies ist sicherlich als Hinweis zu deuten, dass die (Wechsel-)Wirkung zwischen den drei Kapitalsorten jenseits von ethnisch-kulturellen, geschlechts-, alters- und schulformspezifischen Zuordnungen besteht und keinesfalls auf milieutypische Phänomene zu reduzieren ist. Vielmehr scheinen sich auch in Bezug auf das soziale Feld der Freizeit die von Bourdieu postulierten Zusammenhänge in ihrer Breite abzuzeichnen und nicht auf Subgruppen zu begrenzen.

Das Modell 4 kontrolliert erst mal die Zugehörigkeit zu zwei Freizeittypen. Die vorherige Auswahl erfolgte vor dem Hintergrund inhaltlicher Kriterien. So bildet das Cluster 1 die kulturellen Aktivitäten dieser Jugendlichen in seiner Breite ab, während im Cluster 4 eine Zuspitzung auf aus-

gewählte bildungselitäre Freizeitformen stattfindet. Entsprechend fällt der Wert für das vierte Cluster auch negativ aus. Deutlich wird aber auch, dass dabei die Relevanz des ökonomischen Kapitals nahezu unverändert bleibt (vgl. Tab 2 auf der nächsten Seite).

Dieses verliert aus statistischer Sicht erst im letzten, fünften Modell an Erklärungskraft. Die Berücksichtigung der Zugehörigkeit der Jugendlichen zu allen Clustern hat zur Folge, dass das kulturelle Kapital scheinbar unabhängig vom ökonomischen Kapital wirkt. Dieser Befund deckt sich exakt mit den Ergebnissen der Clusteranalyse. Dies ist dahingehend zu interpretieren, dass offenbar die Zuordnung zu den sich herauskristallisierten Freizeittypen und ihre speziellen kulturellen Zugänge die Effektstärke des ökonomischen Kapitals abschwächt: Ob ein Jugendlicher dem einen oder anderen Cluster zugeordnet wird, ist folglich weniger über die den Jugendlichen zur Verfügung stehende Taschengeldhöhe bestimmt. Und dennoch lässt sich daraus nicht zwangsläufig die Irrelevanz des ökonomischen Kapitals ableiten. Vielmehr scheint hier die nächsthöhere Ebene von zentraler Bedeutung zu sein, indem nicht ausschließlich die Finanzkraft der Jugendlichen, sondern der ökonomische und soziale Background der Herkunftsfamilie als maßgeblicher Faktor für die Subgruppenzuordnung heranzuziehen ist. Zumindest scheinen die weiteren Daten entsprechende – wenn auch nur in begrenzter Hinsicht – Hinweise in diese Richtung zu liefern.

Tabelle 2: Regressionsmodell zur Erklärung des kulturellen Kapitals in der Freizeit Jugendlicher unter Berücksichtigung des sozialen und ökonomischen Kapitals sowie weiterer Hintergrundmerkmale

AV: Kulturelles Kapital (M=55,83/SD=6,14)	Regressionskoeffizient				
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
Konstante	51,08	50,44	50,53	50,85	58,82
Soziales Kapital_Peers ¹	1,367***	1,400***	1,416***	1,385***	0,985***
Ökonomisches Kapital ²		1,877*	2,015*	1,927*	n.s.
Migrationsstatus ²			n.s.	n.s.	n.s.
Alter ²			n.s.	n.s.	n.s.
Geschlecht ²			n.s.	n.s.	-1,143 ⁺
Schulform ²			n.s.	n.s.	n.s.
Cluster ²³ :					
Cluster 1				n.s.	-5,306***
Cluster 4				-2,475 ⁺	-6,288***
Cluster 2					-7,365***
Cluster 5					-8,386***
R ²	.084	.101	.094	.100	.335

Anmerkungen: Signifikanz: ***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05; +p<0,1 marginal signifikant; n.s. = nicht signifikant.

¹ Auf Skalenebene, z-standardisiert.

² Dichotomisiert: *ökonomisches Kapital* 1=mehr als 20,- Euro Taschengeld pro Woche, 0=weniger als 20,- Euro Taschengeld pro Woche; *Migrationsstatus* 1=Personen mit Migrationshintergrund, 0=Personen ohne Migrationshintergrund; *Alter* 1=15–22 Jahre, 0=10–14 Jahre; *Geschlecht* 1=weiblich, 0=männlich; *Schulform* 1=Gymnasium, 0=alle anderen Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule); *Cluster* 1=Zugehörigkeit zum Cluster *i*, 0=Zugehörigkeit zu einem der anderen Cluster.

³ Ausgeschlossene Variable: *Cluster 3* 1=Zugehörigkeit zum Cluster 3, 0=Zugehörigkeit zu einem der anderen Cluster.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Diskussion

Der vorliegende Beitrag kann aufzeigen, dass der Zugang zu Ressourcen bzw. die jeweilige Ausstattung mit diesen – insbesondere in sozialer, kultureller und ökonomischer Hinsicht – den Ausschlag gibt, welchen Freizeitinhalten nachgegangen wird bzw. werden kann. Und auch die Kapitalsorten selbst stehen in einem interdependenten Beziehungsverhältnis zueinander. Damit dürfen sie im Rahmen von Sozialweltanalysen nicht isoliert voneinander, sondern stets gemeinsam betrachtet werden. So sind die frequentierten Freizeitaktivitäten immer auch zu den Peerkonstellationen, in denen sich die Jugendlichen bewegen, in Beziehung zu setzen. Umgekehrt stellen favorisierte Freizeitorte auch immer Räume für neue Gleichaltrigenkontakte bereit.

Im Ergebnis zieht diese Erkenntnis nach sich, dass sowohl die Einbindung in soziale Netzwerke als auch der kulturelle Handlungsspielraum in Form von Freizeit wechselseitig aufeinander einwirken. Hinzu ist zu berücksichtigen, dass ökonomisches Kapital in Form finanzieller und materieller Ressourcen – wie etwa der Besitz eines Fahrzeugs – einen mindestens genauso großen Einfluss auf die Gestaltungsmöglichkeit von Freizeit nimmt und damit das kulturelle Kapital determiniert. Diesbezüglich kommt strukturellen Ausgangsbedingungen etwa in Form des ökonomischen Kapitals der Herkunftsfamilie eine hohe Bedeutung zu, die nicht selten den Ausgangspunkt für Inklusion und Exklusion darstellen. Das heißt aber auch, dass von einem Teil der nachwachsenden Jugendgeneration ein hoher Aufwand betrieben werden muss, um Disparitäten zu kompensieren und gewisse Benachteiligungslagen zu überbrücken. In letzter Konsequenz kann das Fehlen dieser Ressourcen dazu führen, dass Zugänge zu gewissen Freizeitsettings verwehrt – zum Teil auch unentdeckt – bleiben.

Dieser Wechselwirkung gilt es in zukünftigen Forschungsarbeiten eine größere Aufmerksamkeit zu widmen und sich forschungsmethodisch der Herausforderung der Operationalisierung von Kapitalsorten im Zusammenhang mit dem Freizeitsektor Jugendlicher zu stellen, um der Komplexität in Bezug auf den Zugang *zu* und der Ausgestaltung *von* Freizeit sowie der in ihr stattfindenden informellen Lernprozesse gerecht zu werden.

Bibliographie

- Abels, H. (2006). *Identität*. Wiesbaden.
- Abels, H. (2009). *Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft*. Wiesbaden.
- Abeling, M. & Ziegler, H. (2004). Governance des sozialen Raums. Räumlichkeit und soziales Kapital in der Sozialen Arbeit. In: Kessl, F. & Otto, H.-U. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Soziales Kapital. Zur Kritik lokaler Gemeinschaftlichkeit*. Wiesbaden.
- Backhaus, K.; Erichson, B.; Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin.
- Baier, D. & Nauck, B. (2006). Soziales Kapital – Konzeptionelle Überlegungen und Anwendungen in der Jugendforschung. In: Ittel, A. & Merkens, H. (Hrsg.): *Interdisziplinäre Jugendforschung. Jugendliche zwischen Familie, Freunden und Feinden*. Wiesbaden, 49-71.
- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. (Soziale Welt/ Sonderband 2). Göttingen, 183-198.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). Die Ziele der reflexiven Soziologie. In: Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D.: *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M., 95-249.
- Calmbach, M.; Thomas, P. M.; Borchard, I. & Flaig, B. (2012). *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Düsseldorf.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94 Supplement, 95-120.

- Deutsche Shell (Hrsg.) (2015). *Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt a. M.
- Ebrecht, J. & Hillebrandt, F. (2004). Konturen einer soziologischen Theorie der Praxis. In: Ebrecht, J. & Hillebrandt, F. (Hrsg.): *Bourdieu's Theorie der Praxis. Erklärungskraft - Anwendung - Perspektiven*. Wiesbaden, 7-16.
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2005). Pierre Bourdieu. *Eine Einführung*. Konstanz.
- Gestring, N.; Janßen, A. & Polat, A. (2006). *Prozesse der Integration und Ausgrenzung. Türkische Migranten der zweiten Generation*. Wiesbaden.
- Harring, M. (2016). Freizeit und informelles Lernen. In: Harring, M.; Witte, M. D. & Burger, T. (Hrsg.): *Handbuch Informelles Lernen*. Weinheim; München, 416-438.
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. Weinheim; Basel.
- Jäger, W. & Weinzierl, U. (2007). *Moderne soziologische Theorien und sozialer Wandel*. Wiesbaden.
- Kajetzke, L. (2008). *Wissen im Diskurs. Ein Theorievergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden.
- Koller, H.-C. (2004). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Krais, B. (1983). Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur? In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. (Soziale Welt/Sonderband 2). Göttingen, 199-220.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden.
- Kuhlmann, C. (2008). Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In: Huster, E.-U.; Boeckh, J. & Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.): *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung*. Wiesbaden, 301-319.
- Neuber, N. (Hrsg.) (2010). *Informelles Lernen und Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden.
- Rauschenbach, T.; Düx, W. & Sass, E. (Hrsg.) (2007). *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim; München.
- Schwingel, M. (2009). *Pierre Bourdieu zur Einführung*. Hamburg.
- Treibel, A. (2006). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. Einführungskurs Soziologie. Band 3. Wiesbaden.

- Vester, H.-G. (2010). *Kompendium der Soziologie III: Neuere soziologische Theorien*. Wiesbaden.
- Wahler, P.; Tully, C. J. & Preiß, C. (2008). *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung*. Wiesbaden.

Aurélie Maurin

2 Zur Konzeptualisierung der Idee des „Informellen“

Hauptthema dieses Beitrags ist der Versuch, von der Idee des „Informellen“, die regelmäßig in den Human- und vor allem den Erziehungswissenschaften auftaucht, einen neuartigen Ansatz abzuleiten, zu dessen Zustandekommen ich mit meinen psychoanalytisch orientierten Forschungsarbeiten seit 2007 beigetragen habe. Auch jetzt werde ich mich wieder auf mehrere Forschungsprojekte beziehen, die größtenteils zwischen 2007 und 2014 durchgeführt wurden.¹ Im Vordergrund stehen jedoch nicht die streng klinischen Aspekte meiner Arbeiten,² sondern ihre theoretischen Grundlagen und Innovationen.

¹ Dissertation „*Les couloirs de l'adolescence. Les espaces et les temps informels, leurs pratiques et leurs sens dans les institutions éducatives pour adolescents*“ („Bahnen der Adoleszenz. Praxis und Sinn von informellen Räumen und Zeiten in Bildungsinstitutionen für Heranwachsende“), bei Laurence Gavarini, mündliche Verteidigung am 30. November 2010; Aktionsforschungsprojekt „les autres et moi“ („Die anderen und ich“), Pilotprojekt zur Förderung und Betreuung von Schüler(inne)n des *Collège* (Sekundarstufe I), die von Mehrfach-Ausgrenzung betroffen sind, in Partnerschaft mit dem *Collège Madame de Sévigné* in Gagny; Evaluierungsstudie zu *Odysée Jeune*, einem Programm zur Finanzierung von Klassenfahrten in den *Collèges* in Seine-Saint-Denis, in Partnerschaft mit der Stiftung BNP-Paribas, der Académie de Créteil und dem Conseil Général de la Seine-Saint-Denis.

² Die an diesen Aspekten interessierten Leser seien auf die folgenden Artikel verwiesen: Maurin, A. (2014). *Espaces d'enfants, espaces d'adolescents: de la domus à l'agora? Ou la nécessaire (re)création d'un espace commun. Les cahiers de l'infantile*, n° 9, 223-242; Maurin, A. (2014). *Figures de l'altérité, rencontres par corps. Adolescence*, n° 2014, 32, 4, 757-769; Maurin, A. (2012). *Du jeu pour penser, des enjeux pour apprendre. Cahiers Pédagogiques*, n° 500, 47-50; Maurin, A. (2012). *De l'effet panoptique aux espaces-temps informels: les institutions éducatives entre construction d'un soi et intime et d'un soi social*. In: Hamelin Brabant, L. & Turmel, A. (Hrsg.): *Les figures de l'enfance: un regard sociologique*. Quebec: Presses Inter Universitaires, 173-190; Maurin, A. (2010). *Le passage adolescents: habiter les interstices. Le Télémaque*, n° 38, 129-142; Maurin, A. (2010). *Un espace potentiel au collège. Les espaces et les temps informels, lieux et moments adolescents. Agora débats/jeunesses*, n° 55, 83-95.

Informelle Lernprozesse: ihre spezifische Anwendung in den Erziehungswissenschaften

Im weiten Feld der Erziehungswissenschaften haben sich einige französische Autoren (insbesondere: Brougère & Bézille u.a., 2007; Poizat, 2003) bemüht, die Unterscheidung zwischen informeller und formaler Bildung einerseits und non-formaler Bildung andererseits im Rahmen ihrer Untersuchungen zu Lernenden und Lernprozessen neu zu thematisieren.

In meinen Kommentaren zu dieser Herangehensweise an die Idee des Informellen werde ich mich im Wesentlichen auf die genaue Lektüre der *Note de synthèse* zur informellen Bildung beziehen (Brougère & Bézille (2007). *Revue française de pédagogie*, Nr. 158), sowie auf den Sammelband „les jeux du formel et de l’informel“ mit sieben Artikeln von internationalen Forschern, herausgegeben wiederum von Gilles Brougère und erschienen einige Monate später im selben Jahr als Nummer 160 dieser Zeitschrift. Auch die wichtige, ebenfalls erziehungswissenschaftliche Arbeit einer Forschungsgruppe der Universität Genf unter der Leitung von Olivier Maulini und Cléopâtre Montandon (2005) wird nicht unerwähnt bleiben.

Formal, informell und non-formal: Bedeutungsnuancen

Diese Wissenschaftler stellen Überlegungen zur Differenzierung zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung an, die schon 1972 im Faure-Bericht für die UNESCO als immer weniger eindeutig beschrieben wurde, und möchten den Blick auf die Vielfalt der „sozialen Lernformen“ jenseits der „etablierten Bildungsformen“ lenken.

In erster Linie werden drei Bereiche betrachtet, die denen entsprechen, die von der UNESCO festgeschrieben wurden:

Die Bildung in den Ländern der Südhalbkugel, wo auf Bildungsmodelle zurückgegriffen wird, die in den Augen unserer westlichen Gesellschaften unorthodox sind.

Die Kulturpsychologie des Lernens, die Lernprozesse unter dem Blickwinkel der Interaktionen zwischen Individuum und Umwelt betrachtet.

Das lebenslange Lernen, das die Erwachsenenbildung und die positive Bewertung der erworbenen Erfahrungen umfasst und die Möglichkeit bietet, das heikle Problem der Bewertung von informellen Lernprozessen mit Hilfe von Bewertungsformen aus dem formalen Sektor anzugehen.

Die UNESCO (Website 2004) unterscheidet drei Formen von Bildung,

die ich hier von Maulini und Montandon (2005) übernehme. Da ist zunächst die *formale Bildung*, die dem entspricht, was im Bildungssystem vermittelt wird, also in den Einrichtungen des Primar-, Sekundar- und Hochschulsystems, und in der Regel Schüler im Alter von 5 bis 25 Jahren betrifft. Sodann die *non-formale Bildung*, die innerhalb wie außerhalb der Bildungseinrichtungen stattfindet und „je nach nationalem Kontext auch Alphabetisierungsprogramme für Erwachsene, Basisunterricht für nicht eingeschulte Kinder oder auch die Vermittlung von nützlichen Kenntnissen, beruflichen Kompetenzen und Allgemeinbildung“ umfassen kann. An letzter Stelle schließlich das *informelle Lernen* – man beachte die Bedeutungsnuance von Bildung und Lernen, auf welche die Autoren allerdings nicht weiter eingehen –, das heißt: der Erwerb von Kenntnissen auf anderen Wegen als denen des formalen Unterrichts und außerhalb der formalen Bildungseinrichtungen. Dies dürfte insbesondere Erwachsene betreffen.

Maulini und Montandon ziehen daraus den logischen Schluss: „Wenn Lernen informell sein kann, dann weil dasselbe Lernen per Gegensatz, Umkehrschluss, Verneinung der Verneinung auch formal sein kann“. Ihre These ist deshalb: Manches Wissen wird vermittelt und anderes Wissen wird erworben.

Im Übrigen erinnern sie daran, dass die Debatte nicht neu ist und dass die Kritik an den „rigiden normativen Systemen in einer dreifachen Tradition steht: alternative Pädagogik (Célestin Freinet), Emanzipation durch Voneinander-Lernen (Paulo Freire), Neuverteilung der Machtverhältnisse durch Entschulung (Ivan Illich)“.

Schließlich stellen sie die Frage: „Was ist die schulische Form der Bildung?“, und beantworten sie, indem sie die – im Übrigen klassischen – Arbeiten von Guy Vincent, Bernard Lahire und Daniel Thin (1994: 39) zitieren: Charakteristisch sei „ein kohärentes Bündel von Merkmalen, unter denen an erster Stelle die Errichtung einer getrennten Welt für die Kindheit zu nennen ist, die große Bedeutung der Regeln im Lernprozess, die rationale Zeiteinteilung, die Vielzahl und die Wiederholung von Übungen, die keine andere Funktion haben, als zu lernen und regelkonform zu lernen“.

Hinzuzufügen wäre, dass dieses Modell zur Zeit international vorherrscht und dass ihm diese Vormachtstellung seine Autonomie und sein Überleben sichert.

Das Informelle: Idee oder Konzept?

Gleich zu Beginn der Einleitung zu ihrer *Note de synthèse* formulieren Brougère und Bezille eine Kritik am „Überhandnehmen des Gebrauchs des Begriffs ‚informell‘ im Bildungsbereich“. Ihrer Meinung nach trägt der übermäßige Gebrauch zur „Verschleierung dessen bei, was mit diesem Begriff mit seinen diversen positiven oder negativen Konnotationen eigentlich gemeint ist“ (ebd., S. 117). Doch fügen sie auch hinzu, dass „sich hinter diesen vielleicht allzu vagen Begriffen die Frage des Lernens in Situationen verbirgt, die mit Alltag zu tun haben, mit Tätigkeiten, deren Ziel nicht das Lernen ist oder war“, und dass man also den Begriff nicht allzu rasch ausmustern sollte, wie unbefriedigend er auch sein mag, da man sonst mit ihm womöglich auch all jene grundlegenden Fragen ausmustert, auf die er aufmerksam macht. Eine Konzeptualisierung des Terminus ‚informell‘ wird nicht versucht, und die Autoren sprechen von „Ausdruck“ oder „Idee“, um das informelle Lernen oder die informelle Bildung zu bezeichnen, die im Übrigen nicht allzu streng in ihren speziellen Bedeutungen definiert werden. Im Grunde wird das Lernen nicht wirklich von der Bildung unterschieden, außer bei Daniel Shugurensky (in: Brougère, 2007), der unter informeller Bildung eine Organisationsform der Erfahrung versteht, die dann zur Grundlage von nicht unbedingt als solchen angestrebten Lernprozessen wird.

Liest man diese *Note*, und erst recht die sieben Beiträge in dem späteren Sammelband, lässt sich das Informelle nicht wirklich außerhalb seiner Verknüpfung mit dem Formalen denken. Tatsächlich ist es so, dass man erst von der – hier als Norm betrachteten – schulischen Form (Vincent u.a., 1994) zu einer Definition dessen gelangt, was ihr äußerlich ist, ohne in einem dialektischen Gegensatzverhältnis zu ihr zu stehen.

So wird das Non-Formale in dieser *Note de synthèse* als etwas begriffen, das seinen Namen eigentlich gar nicht verdient, da es der *Note* zufolge „ein regelrechtes Feld der Formalisierung des Informellen“ ist. Damit wird, wie auch von mir schon vorgeschlagen,³ der dritte Schritt der Dialektik – formal-informell, Formalisierung – eingeführt. Allerdings belassen es die Autoren, um die unentwirrbaren Verbindungen zwischen formal und informell einigermaßen verständlich zu machen, im Großen und Ganzen bei der

³ Vgl. meine Dissertation: *Les couloirs de l'adolescence. Les espaces et les temps informels, leurs pratiques et leurs sens dans les institutions éducatives pour adolescents* („Korridore der Adoleszenz. Praxis und Sinn von informellen Räumen und Zeiten in Bildungsinstitutionen für Heranwachsende“), bei Laurence Gavarini, mündliche Verteidigung am 30. November 2010.

Vorstellung, dass es sich hier um Schritte in einem Kontinuum handelt. Sie betonen jedoch, dass „das Reden von informeller Bildung oder informellen Lernprozessen mit seiner sichtlichen Aufwertung der Lernumgebung den ersten Schritt zur Formalisierung darstellt“ (Brougère & Bézille, 2007: 145), und heben mit Verweis auf Ivan Illich (1971, 2004) den Bildungswert des Alltagslebens und die „Kontraproduktivität“ der Institutionen hervor. Ihrer Meinung nach entspricht eben diese Aneignung durch Partizipation, die das spezifische Kennzeichen von informellen Lernprozessen ist, dem Prozess, der beim Individuum einen Wandel seines Verständnisses bewirkt.

Informelle Lernprozesse *versus* informelle Raum-Zeiten

Noch vor dieser *Note de synthèse* verdanken wir Poizat (2003) den Ansatz zu einer ersten Differenzierung zwischen formaler, informeller und non-formaler Bildung. Poizat zufolge bezieht sich die formale Bildung ausschließlich auf die Schule, die non-formale Bildung auf außerschulische Räume und Zeiten, entsprechend etwa der Position von Freizeitzentren, und die informelle Bildung auf den ganzen Rest, das heißt, auf das „Bad in der Umwelt“, auf das, worin man ganz eintaucht. Es ist diese *Nährlösung*, die mir die Idee von Kultur am ehesten wiederzugeben scheint: Das Informelle könnte der Ort sein, an dem man einander wissentlich und unwissentlich Vorstellungen und Praktiken vermittelt, denen man einen Sinn gibt. So sind die informellen Lernprozesse, wie sie Schugurenky (in: Brougère, 2007) beschreibt, Teil eines komplexen Geflechts aus bewusst vermitteltem oder erworbenem Wissen und dem Wissen, das jenseits jeder Intentionalität vermittelt oder erworben wird.

Auch für Abraham Pain (1990; 1989) ist das Informelle über die fehlende Intentionalität definiert, aber andere, wie Allen Tough (1971), sehen ihr spezifisches Merkmal eher in der fehlenden Institutionalisierung, und seine maximale Bedeutungserweiterung erfährt der Begriff, wenn er für den gesamten Bereich des Außerschulischen verwendet wird, für alles, was nicht Schule ist. Dabei geht es bei diesen Autoren gar nicht um die Bildungsbeziehung im Sinne einer Verbindung, die zwischen einzelnen, im komplexen Knoten ihrer Vorstellungen, Wünsche und Affekte befangenen Individuen aufgebaut wird (Castoriades, 1999), sondern einzig um den Zweck dieser informellen Bildungssituation: etwas zu lernen, über sich, über andere, über einen Gegenstand, über eine Situation, und zwar unter allen Umständen.

Brougère und Bézille unterscheiden drei Typen des informellen Lernens: den ersten nennen sie das „selbstgesteuerte“, das heißt, das intentionale *und* bewusste Lernen, der zweite ist das „zufällige“ Lernen, das nicht intentional, *aber* bewusst ist, und der letzte ist das Lernen „durch Sozialisation“, das *weder* intentional *noch* bewusst ist und über das hinausgeht, was Bildung heißt, aber dennoch nichts anderes ist als Lernen. Brougère führt als Beispiele Bürgersinn und staatsbürgerliches Bewusstsein an, das seiner Meinung nach beim Lernenden und vielleicht auch aus der Sicht der Lehrenden in den Bereich des Nichtbewussten gehört. Allerdings ist das, was dieser Autor unter unbewusst versteht, etwas ganz anderes als das Freudsche Unbewusste und seine Rolle im psychischen Konfliktgeschehen und entspricht eher dem Nichtbewussten der kognitiven Psychologen oder dem Unbewussten der Verhaltenspsychologen. Die subjektive Dimension des „Verhältnisses zum Wissen“, des Verhältnisses zum Akt des Lernens selbst und zu der Beziehung, die es voraussetzt, gerät von dieser Konzeption her gar nicht erst ins Blickfeld. Sie ist im Übrigen von französischen Forschern auch im Bereich der Erziehungswissenschaften ausgiebig untersucht worden, etwa von Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Nicole Mosconi sowie von Bernard Charlot aus einer der Psychoanalyse weniger positiv gegenüberstehenden Sicht. Mit Blanchard-Laville (1996: 24) können wir die These aufstellen, dass die Tätigkeit des Erkennens, wie sie von Wilfried Bion (1967) theoretisch gefasst wurde, etwas anderes ist als der Erwerb von Kenntnissen, der mit dem Ziel erfolgt, sie zu besitzen, wie partiell und vorläufig auch immer. Letztlich aber befassen sich die Autoren, die sich um eine Konzeptualisierung des informellen Lernens bemühen, doch eher mit dem Wissenserwerb als mit der Denkarbeit, ohne sich weiter um Dinge wie Wissen-Wollen und Denktätigkeit zu kümmern. So ist es nicht möglich, anhand dieser Kategorien des informellen Lernens – selbstgesteuert, zufällig, sozialisationsbasiert – das eigentliche Subjekt des Erkenntnisvorgangs auszumachen. Ist es das Kind, ist es der Heranwachsende, ist es ein nach Erkenntnis strebender Erwachsener?⁴ Oder ist es überhaupt ein anderer, der seinen Wunsch nach Wissensvermittlung in einer symmetrischen oder nicht-symmetrischen Beziehung durchsetzt?

Tatsächlich ist Lernen die eigentliche und zentrale Frage in den Schriften dieser Autoren. Schugurensky (in: Brougère, 2007) möchte im Übrigen „das informelle Lernen als einen Prozess [betrachten], der sich an jedem beliebigen Ort abspielen kann, einschließlich der Orte der formalen Bildung“. Diese Position ist das genaue, wenn auch komplementäre, Gegenteil der Position, die ich in meiner Dissertation vertrete, da ich vor-

⁴ Klein, M. (1968). *Envie et gratitude: et autres essais*. Paris: Gallimard.

schlage, das Informelle und die Frage des Raumes gerade miteinander zu verbinden, nämlich zu etwas, das selber eine Art Prozess zu sein scheint, ein Prozess, der andere Prozesse umfasst, vielleicht nicht unähnlich der Deterritorialisierung (Deleuze & Guattari, 1980) oder dem Rahmen in der Psychoanalyse (José Bleger in: Kaës 1979/1987). Wenn also hier die Rede vom Lernen als dem Erwerb und der Aneignung von Kenntnissen und Wissen ist, dann gehören die Sozialisationsprozesse, die hier zu den informellen Lernprozessen gezählt werden, der Ordnung des Wissens an, des Wissens im Sinne von sozialer Kompetenz und Handlungsfähigkeit, wie sie in der Staatsbürgerkunde gelehrt werden, nur dass sich die Schüler dieses Wissen außerhalb dieses Rahmens in informellen Bildungszusammenhängen aneignen.

Davon, dass diese Lernprozesse auch an der Identitätsbildung der Subjekte beteiligt sein können, ist bei diesen Erziehungswissenschaftlern nie die Rede. Weder die subjektive noch die affektive und schon gar nicht die triebhafte Dimension werden in diesen Arbeiten zur informellen Bildung berücksichtigt.

Doch aus der Sicht der hier vertretenen These lässt sich das Informelle nicht einfach dem Lernen als Wissenserwerb zuschlagen, sondern hat ebenso mit Intersubjektivität zu tun, mit Übergangs- und Transformationsprozessen, das heißt, mit Spiel im Sinne von Winnicott (1971). Aus der Sicht eben dieses Spiels möchten wir im Folgenden auf einen wichtigen Unterschied in der Frage des Informellen aufmerksam machen.

Das „Spiel“ des Informellen

Die französische Sprache hat – wie die deutsche – nur das eine Wort „Spiel“, um das Spielen nach festen Regeln (*game*) und das Spielen ohne feste Regeln (*play*) zu bezeichnen. Wobei zu dieser Unterscheidung noch die Bedeutungsnuance von *play* und *playing* hinzukäme. Der Ausdruck *playing* bringt die Vorstellung von Bewegung ins Spiel, von Experiment und Werden, und somit von Prozess. Nathalie Roucoux (in: Brougère, 2007), ebenfalls Erziehungswissenschaftlerin, lässt in ihrem Beitrag *Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle* („Das Freizeitverhalten des Kindes, oder die Herausforderung der informellen Bildung“) ihre Anleihen bei Winnicott unerwähnt, auch wenn sie das Konzept des „potenziellen Raums“ benutzt und „die dominante Vorstellung vom zu erziehenden Kind“ kritisiert, „die dazu führt, dass es zu jeder Zeit und an jedem Ort betreut,

ja an die Hand genommen werden muss. [...] Unter solchen Bedingungen werden Spiel und Freizeitgestaltung durch die Form der Intervention, die im Bereich der Animation entwickelt wird, weithin unterlaufen“. Das Paradox der Ludothek – als hieße die Anerkennung der „Bildungsaspekte von Spiel und Freizeit, dass man sie gezielt weiterentwickeln muss, aber unter Wahrung ihres informellen Charakters“ – wird zwar nicht mit Schweigen übergangen, aber doch dem Versuch einer unmöglichen Lösung untergeordnet.

Roucoux Vorschlag ist, „ein subtiles Gleichgewicht zwischen Organisation und Reglementierung einerseits und Freiheit und selbstständigem Handeln andererseits aufzubauen, um dem Spiel und der Freizeit jene Merkmale zu erhalten, die sie zu einem potenziellen Raum für Lernprozesse machen“. Mir scheint, hier wäre eher von einem Raum für potenzielle Lernprozesse zu reden. Denn die Vorstellung der Autorin ist, dass man „das Informelle fördern“ müsse, das sich doch gerade nicht verordnen lässt, sonst wäre es ja nicht mehr informell, und genau hier wird es kompliziert. Denn diese Autoren scheinen im Informellen tatsächlich das neue Eldorado des Lernens zu sehen, erwarten seine Wirkung aber in Gestalt eines formalen, etablierten Wissens. Es geht darum, mit allen Mitteln zu Wissen und Kenntnissen zu kommen, und das Spiel ist ein solches Mittel, der Wald- oder Stadtspaziergang ein anderes, und was man dabei lernt, ist genau das, was im Mathematik- oder Sachkundeunterricht im Lehrplan steht... sofern es nicht einfach unter Allgemeinbildung fällt. Was hier gar nicht zur Debatte steht, ist leben zu lernen, oder zu lernen, ein lebendiges Wesen zu sein, das heißt, zu *werden*, um noch einmal eine von Bion entwickelte Vorstellung aufzugreifen: Es geht hier schlichtweg um das Lernen.

Es scheint, dass bei aller Bezugnahme auf die Kulturpsychologie das Modell, das diesen erziehungswissenschaftlichen Überlegungen zugrunde liegt, eigentlich ein entwicklungspsychologisches Modell ist, mit dem man, teilweise mit Anleihen bei der Verhaltenspsychologie oder der kognitiven Psychologie, den Interaktionen gerecht werden möchte. Schließlich ist es ein Modell, das vor allem auf bestimmten Bildungsformen in den sogenannten Ländern der Südhalbkugel oder auf der Erwachsenenbildung mit ihrem lebenslangen Lernen aufbaut und sich kaum für das schulische Leben interessiert, wie wir, die wir Schüler oder Lehrer in ihm waren, es kennen und wie ich es im Zuge meiner Beobachtungen und Interventionen in den *Collèges* und *Lycées* wiederentdeckt habe.

In der Konzeptualisierung, um deren Ausarbeitung ich mich bemühe, soll das Informelle nicht als eine Modalität des Lernens betrachtet werden, sondern als jene spezifische, Raum und Zeit verbindende, das heißt,

raum-zeitliche Qualität, die es erlaubt, Prozesse zu verstehen, zuzulassen und zu fördern, die natürlich auch Lernprozesse und insbesondere Wissbegier und Denkfähigkeit einschließen können, aber doch zuallererst in den Bereich der subjektiven und sozialen Identitätsbildung gehören.

Vom Adjektiv zum Substantiv: von den informellen Lernprozessen zum Informellen der Bildungsinstitutionen

Was ich, ausgehend von einer Standortbestimmung des Informellen – also der Räume, Orte und Zeiten, die ich so bezeichne – und einer Identifikation der darin ablaufenden Prozesse zu beschreiben versucht habe, entsteht und entwickelt sich in drei 1965 von Lapassade beschriebenen Instanzen:

Institution – hier die Schule

Organisation – die Einrichtungen

Gruppe – die Peergroup der Heranwachsenden, aber auch die Gruppe der Lehrenden und die Klassengruppen.

Dem füge ich eine vierte Instanz hinzu:

Subjekt, das diese Räume und diese Zeiten auf einmalige Weise erlebt, belebt und sich in ihnen bewegt.

Räume zum Spielen: das Informelle und die Intersubjektivität

Die Standardisierung und Modellierung der Individuen, die von den Institutionen planvoll betrieben wird, scheitert immer wieder (zumindest teilweise) daran, dass diese Individuen die Lücken in den Institutionen nutzen, wenn nicht schaffen, um Freiräume auszusparen und zu gestalten, in denen es „interdisziplinär“ zugehen darf.

Schon 1942 stellt Winnicott in einem gleichnamigen Aufsatz die Frage: „Warum spielen Kinder?“ (Winnicott, 1957/1982: 131ff.). Er beantwortet sie mit einem Verweis auf die sieben wichtigsten, einander ergänzenden Gründe für das Spielen: Das Kind (wie der Heranwachsende und der Erwachsene) spielt zuallererst um des Vergnügens willen, das ihm, so der Autor, vor allem das Erfinden bereitet. Im Spiel lassen sich die aggressiven Komponenten der Trieb-„Struktur“ des Kindes konstruktiv zum Ausdruck

bringen. Spielen ist eine Möglichkeit der „Angstbewältigung“, aber auch des „Erfahrungszuwachses“, das Spiel ist eine Bereicherung, die sich für den „Reichtum der Außenwelt“ öffnet und dabei zugleich die „Persönlichkeitsbildung“ fördert. Und das Spiel bietet „einen Rahmen für die ersten affektiven Beziehungen und erlaubt so die Entwicklung von sozialen Kontakten“, die dann die „Kommunikation mit den anderen“ möglich machen.

Dies ist das Spiel, um das es in den informellen Räumen und Zeiten, den Zwischenräumen, Grauzonen, Leerräumen der Institutionen geht. Die heranwachsenden Subjekte spielen. Sie spielen mit Gegenständen, das heißt, sie spielen manifeste Spiele, *games*, wie wir mit Winnicott sagen würden, aber sie spielen auch, dass sie spielen und den Raum erfinden, in dem sie sich finden und befinden. Sie sind Subjekte, welche die Räume und Zeiten finden-erschaffen, in denen sie sich bewegen, und in erster Linie vielleicht diejenigen Räume und Zeiten, die ich insofern als informell bezeichnen möchte, als sie ohne die Anwesenheit der Subjekte nichts als Korridore wären, die allein durch die Macht der praktizierten und ausagierten, aber auch libidinös besetzten Erfindungen in Membrane verwandelt werden können, das heißt, in etwas, das sich um einen legt wie eine mehr oder weniger durchlässige Haut. Sie finden diese Räume, weil die Institutionen zwar immer schon da sind, aber, wie Castoriades (1957) meint, eben auch immer wieder neu erfunden werden müssen.

Es gibt also Spiel in den informellen Räumen und Zeiten, das heißt, Bewegung, Erfindungsgabe, Kreativität, Spontaneität, aber auch eine Symbolisierung und eine Verinnerlichung von Spielregeln, hier die des subjektiven und intersubjektiven Spiels. Und wenn man mit Winnicott meint, dass die Aktivität des Spielens (*playing*) wesentlich für die Konstruktion des Selbst und für die Möglichkeit der Begegnung mit einem anderen ist, dann muss man nach den Voraussetzungen für den Zugang zu diesem Spiel fragen.

René Roussillon (2008a: 78) meint, dass die Vorbedingung für „die Möglichkeit, die subjektive Erfahrung spielerisch auszuloten“, die Erfahrung des „Loslassens“ ist. Das heißt, dass es kein Spiel ohne „das subjektive Erleben einer gewissen Form von Freiheit“ gibt. Die Freiheit ist die Ausgangssituation und zugleich der Horizont des Spiels, sie ist das, worum es eigentlich geht. Damit, so Roussillon, ist es so plausibel wie notwendig, dass das, was er „Räume der Symbolisierung und der wirklichen Aneignung“ nennt, diese Freiheit samt den in ihnen geltenden Regeln (freie Gruppenarbeit, freies Zeichnen usw.) schon durch ihre Funktionsweise enthalten und vorgeben. Die Bildungssysteme sind seiner Meinung nach allerdings keine Räume der Symbolisierung und der wirklichen Aneignung,

da sie „in irgendeiner Form immer mehr oder weniger Zwang enthalten“. Castoriades (1999) hätte gesagt, dass der hier aufgedeckte Zwang ein Zwang zur Freiheit ist, so jedenfalls das Paradox, auf das er in seinem berühmten Kommentar zu Freuds Bemerkung über die drei unmöglichen Berufe – Unterrichten, Regieren, Pflegen – aufmerksam macht. Dem scheint sich Roussillon anzuschließen, wenn er in einer anderen Arbeit aus demselben Jahr (2008b: 15) erst von den Räumen der „Redefreiheit“ spricht, die in Pflegeeinrichtungen bereitgestellt werden, um dann auf das Paradox von Pflegemaßnahmen zu sprechen zu kommen, mit denen Spontaneität organisiert und Freiheit vorgeschrieben wird. Doch er weist im selben Absatz auch darauf hin, dass sich in den Zwischen-Räumen spontan Räume des freien Redens und, füge ich hinzu, des freien Tuns bilden.

Diese Spontaneität ist meiner Meinung nach eines der wesentlichen Merkmale dessen, was ich unter dem Begriff des Informellen zu definieren versuche und was ich auch schon in meinem Kommentar zu den informellen Lernprozessen hervorgehoben habe: Das Informelle kann man ebenso wenig verordnen wie das Spiel. Diese Spontaneität, die ich auch schon mit „freier Tätigkeit“ (die Sprachtätigkeit inbegriffen) übersetzt habe, folgt dem Modell der „freien spontanen Aktivität“ und ihrer autotherapeutischen Wirkung, wie sie die ungarische Kinderärztin Emmi Pikler beschrieben hat. Zwar schreibt Roussillon, die von Pikler beschriebene freie spontane Aktivität bleibe „abhängig von einem spezifischen Ort und spezifischen Umweltbedingungen“, doch meint auch er, dass ihre „symbolische Übertragung“ auf ein adäquates Objekt diese Aktivität „portabel“ macht. Dennoch hat es den Anschein, als müssten die notwendigen Bedingungen zunächst von der Umwelt beigesteuert werden, ehe sie nach innen projiziert und verinnerlicht werden können.

Dies jedenfalls ist der Grundgedanke, welcher der Raumorganisation in der Kinderkrippe in Loczy zugrunde liegt: In ihm sind die Kinder – unter den Augen der Erwachsenen – frei und geschützt zugleich, nämlich durch ein System von verstellbaren Schranken, die sie in ihren Bewegungen nicht behindern, sie aber auch nicht in die sie umgebenden Gefahren hineinlaufen lassen.

Für Winnicott sowie für manche Denker vor und nach ihm existiert der Mensch in der Beziehung zum anderen. Das sind natürlich zunächst die Eltern, in erster Linie die Mutter, aber bald auch der Vater und die Peers. Wenn wir von Intersubjektivität sprechen, geht es um die Beziehung zur Umwelt. Wir beziehen uns hier nicht einfach auf das Subjekt, sondern auf das Subjekt unter Subjekten, das in ein Beziehungsgeflecht eingebundene Subjekt: Weil es ein „Du“ gibt, kann ein „Ich“ werden (Aulagnier, 1975).

Doch muss dieses „Du“ oder „Ihr“ in der Räumlichkeit, auf die es rückführbar ist, auch anzutreffen sein.

In dieser Räumlichkeit gibt es, so die Annahme, drei Ebenen: den *privaten* Raum, den *gemeinsamen* Raum und den *öffentlichen* Raum (Tassin, 1991). Aber um als voneinander unterschieden wahrgenommen zu werden, müssen diese Räume sowohl miteinander verbunden als auch voneinander getrennt sein. Die informellen Räume und Zeiten, insbesondere diejenigen, die sich im Inneren von so stark formalisierten Institutionen wie dem Bildungssystem auftun, sind Orte des Dazwischen und des Übergangs, aber auch Orte des Ungeformten im Sinne dessen, „was darauf wartet, Form anzunehmen“. Nicht unähnlich der Bedeutung, die sie bei Winnicott (1991) haben, könnten wir sagen, dass die informellen Räume und Zeiten Materialisierungen eines „potenziellen Raums“ sind, eines „unendlichen Bereichs der Trennungen“, der allein das Zustandekommen einer wirklichen Verbindung ermöglicht, einer Verbindung zum Anderen als Anderem. Die Zwischenräume bieten die Möglichkeit zum Atemholen in einer Situation des Gehaltenwerdens, die angemessener ist, weil sie sich zwar im Inneren der Einrichtung befindet, aber doch so flexibel ist, dass man sich frei in ihr bewegen kann. Noch dazu kann man auch die Langeweile in sie einbringen, die, wie Dominique Ottavi (2005: 54) so schön gesagt hat, „die Extremerfahrung bleibt, von der aus man wieder zu denken anfangen kann“.

Räume zum Denken: das Informelle und die Subjektivität

Denken entsteht aus der Langeweile, Suchen entsteht aus der Formlosigkeit (*formlessness*), betont Winnicott (1971: 126):

Das Suchen kann nur aus einem form- und zusammenhanglosen Ablauf heraus entstehen oder vielleicht aus einem rudimentären Spiel, zu dem es in einer neutralen Zone kommt. Nur dort, in diesem nicht-integrierten Zustand der Persönlichkeit, kann sich das einstellen, was wir unter kreativ verstehen.

Ausgehend von dieser Hypothese kommt Winnicott zu dem, was heutige Psychoanalytiker im Anschluss an ihn *analyse transitionnelle*⁵ nennen (Anzieu, Kaës & Roussillon). „Die informellen Erfahrungen, die kreativen,

⁵ Etwa: Analyse in Übergangskrisen; Anm. d. Ü.

motorischen und sensorischen Impulse müssen zum Ausdruck gebracht werden können; sie sind die Grundlage des Spiels“, betont Winnicott. Dies gilt auch für die Bildungs- und Lernsituation.

Roussillon wiederum gibt zu bedenken, dass es eine für die subjektive Aneignung und die Selbstsubjektivierung wesentliche Erfahrung ist, „sich in Gegenwart des Objekts dem eigenen Trieb gegenüber unbestimmt zu fühlen“ (2008a: 85f.; 2008b: 83ff.).

Meine These ist, dass diese Erfahrung auch im Rahmen der Institution Schule möglich ist. Vorausgesetzt, die Institution ist in der Lage, zu ertragen und also darin enthalten, was es heißt, unbestimmt zu sein, nämlich „dem eigenen Unbekannten gegenüber, das zu entdecken und zu produzieren ist, noch formlos zu sein, noch ungewiss, das heißt, noch ‚frei‘ von dem, was kommen könnte, aber noch nicht da ist, was unbekannt, aber nicht chaotisch und nicht furchterregend ist“. Der Zustand der Unbestimmtheit „ist einer, in dem man eine Freiheit erlebt, die ‚objektiv‘ illusorisch und doch die Grundlage der potenziellen Subjektivierung ist: er ist eine Zeit, ein Augenblick, der Kern dessen, was die für den Übergangszustand charakteristische Potenzialität ausmacht“.

Im Übrigen nimmt Roussillon (2008a: 85f.) an, dass es „formlose psychische Zustände“ gibt und dass sie ähnlich unbestimmte „objeux“⁶ erfordern, die insofern adäquat sind, als sie „zur Erkundung ihrer Deformation/Transformation auffordern“. Nur die „formlosen *objeux* erlauben es dem Spieler, nicht nur die subjektive Erfahrung zu re-präsentieren und zu transformieren, sondern darüber hinaus auch sein eigenes Tun als Spieler zu ‚reflektieren‘, sie ermöglichen ein Spiel, das sich auf das Spielen selbst bezieht“.

Nicole Mosconi (in: Beillerot u.a. 1996: 84) vertritt die Hypothese, dass sich das Wissen im Zwischenbereich entfaltet und ähnliche Merkmale aufweist wie das Übergangsobjekt und die Kultur. Es steht zwischen Spiel und Arbeit. „Arbeit ist ja gerade eine Erfahrung der Kontrolle über reale Objekte, sie gehört der Ordnung des Tuns und nicht einfach des Denkens oder Träumens an“, aber wenn es darum geht, neues Wissen zu schaffen, Wissen über sich selbst, über die anderen, ausgehend von sich selbst, ausgehend von den anderen, impliziert Arbeit auch Denken und kreatives Tun. Durch die Verbindung des Wissens mit der Arbeit und dem Spiel, das heißt, mit dem Phänomen des Übergangs, bekommt das „Verhältnis zum Wissen“, wie es Beillerot und seine Nachfolger definiert haben, seine Gestalt. Doch auch wenn das Verhältnis zum Wissen mittlerweile grundsätzlich als das tragende Element der Bildungsbeziehung zwischen Lehrendem

⁶ Wortspiel aus „objet“, Objekt, „jeu“, Spiel, „enjeu“, das, worum es geht; Anm. d. Ü.

und Lernendem begriffen wird, so spielt sich diese Wissensarbeit doch im Wesentlichen im Klassenzimmer ab. Dem würde ich der Komplementarität halber entgegenhalten, dass das, was sich im Informellen abspielt, eher mit dem „Verhältnis zum Denken“ zu tun hat, das für die Denkfähigkeit wäre, was das Verhältnis zum Wissen für die Erkenntnisfähigkeit ist. Blanchard-Lanville, die sich theoretisch wie klinisch mit dem Verhältnis zum Wissen befasst hat (1996: 23), unterscheidet im Übrigen die Lern- von der Denkfähigkeit (in: Bion, 1965).

Die Denkfähigkeit setzt das Spiel voraus, das heißt, einen kontinuierlich-diskontinuierlichen Raum. Die Adoleszenz aber, der für meine Forschungen wichtigste, weil paradigmatisch für das Informelle stehende Lebensabschnitt, entspricht dem Zeitpunkt, zu dem das, was dem Verhältnis zum Wissen zugrunde liegt, sich aufzulösen beginnt, während zugleich das Verhältnis zum Denken neu in Bewegung gerät.

So hat das Informelle, wie wir gesehen haben, mit Transformation und Bindungsarbeit zu tun, anders gesagt, mit der Verknüpfung, die selber das Organisationsprinzip der Denkfähigkeit ist, die ihrerseits auch der Erkenntnisfähigkeit zugrunde liegt.

Vorläufiges Fazit

Statt das Informelle ausschließlich über den Gegensatz zum Formalen und Non-Formalen zu definieren, möchte ich den Akzent auf die eher subjektive Dimension seines Anwendungsbereichs legen. Das Informelle kann als der mögliche Auffangbehälter für das gedacht werden, was das Formale nicht ohne Weiteres auffangen kann: für die Empfindungen und ihren Ausdruck, den Körper in Bewegung, die Raum-Zeit der Begegnung mit sich selbst und mit einem anderen in seiner Ähnlichkeit und seiner Differenz, das Spiel, die Kreativität, usw.

Ich beharre jedoch darauf, dass es sich dabei um eine Dreischritt-Dialektik handelt: Das Informelle wird, indem es sich formalisiert, das Formale, das ein neues Informelles hervorbringt. Die informellen Räume und Zeiten, und insbesondere diejenigen, die sich in den stark formalisierten Institutionen des Bildungssystems auftun, sind Orte des Dazwischen und des Übergangs, aber auch Orte des Formlosen im Sinne von etwas, „das darauf wartet, Form anzunehmen“. Als solche begünstigen sie das schöpferische Tun, das heißt, das Spiel. Meine These war, dass die informellen Räume und Zeiten Materialisierungen eines „potenziellen Raums“ sind,

eines „unendlichen Bereichs der Trennungen“, der allein das Zustandekommen einer wirklichen Verbindung ermöglicht, einer Verbindung zum Anderen als Anderem.

Diese Leerstelle – dem institutionellen Informellen so überlassen wie von ihm geschaffen – ist also kein Vakuum, denn die Heranwachsenden, die ich beobachtet habe, verstehen es, sich dieser Orte und dieser Augenblicke zu bemächtigen, um sich zu begegnen, sich wiederzufinden und sich zu entwerfen in etwas, das immer schon da und zugleich immer wieder zu verändern ist. Daher sollte man versuchen, sich an das von Alain Vulbeau (2001: 14) vorgeschlagene Programm zu halten und sich „für die Frage des Normativen unter dem doppelten Aspekt der normativen Erfindung und der mehr oder weniger problematischen Sozialisation dieser Erfindung zu interessieren; um dann über die Praktiken von Jugendlichen nicht als ‚indigene‘ und/oder ‚wilde‘ Praktiken nachzudenken, sondern sie als sekundäre Prozesse der Sozialisation und der potenziellen Begegnung mit den Institutionen zu begreifen“. Dies wäre dann die Herausforderung einer Vermittlung, die eher übergangsorientiert als ritualisiert ist, aber immer verankert in einer teilbaren und geteilten sozialen Raum-Zeit.

Bibliographie

- Aulagnier, P. (1975). *La Violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*. Paris: Presses universitaires de France.
- Beillerot, J.; Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: Éd. l'Harmattan, 2000.
- Bion, W. R. (1965). *Transformations : Passage de l'apprentissage à la croissance*. Paris: Presses universitaires de France, 1982.
- Bion, W. R. (1967). *Réflexion faite*. Paris: Presses universitaires de France, 2002.
- Brogère, G. (dir.) (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue Française de Pédagogie*.
- Brogère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n°158, p. 117-160.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Éd du Seuil, 1999.
- Castoriadis, C. (1999). *Figures du pensable*. Paris: Ed du Seuil.
- Deleuze, G. & Guattari, F (1980). *Mille plateaux*. Paris: les Ed de Minuit.

- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris: Éditions du Seuil.
- Kaës, R. et al. (1987). *L'Institution et les institutions : études psychanalytiques*. Paris: Dunod.
- Klein, M. (1968). *Envie et gratitude : et autres essais*. Paris: Gallimard.
- Lapassade, G. (1965). *Groupes, organisations et institutions*. Paris: Economica, 2006.
- Maulini, O. & Montandon, C. (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles: De Boeck.
- Ottavi, D. (2005). Enfance et ennui contemporain. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, Vol. 60, n°2, p. 49-54.
- Pain, A. (1990). *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- Pain, A. (1989). *Réaliser un projet de formation : une démarche d'ingénierie et ses enjeux*. Paris: Éd d'Organisation.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non-formelle*. Paris: L'Harmattan.
- Roussillon, R. (2008a). *Le jeu et l'entre-je(u)*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Roussillon, R. (2008b). *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*. Paris: Dunod.
- Tassin, E. (1991). Espace commun ou espace public ? *Hermès*, n°10, p. 23-37.
- Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adulte learning*. Toronto: University of Toronto Ontario Institut in Studies in Education.
- Vincent, G. et al. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Vulbeau, A. (2001). *La jeunesse comme ressource : expérimentations et expériences dans l'espace public*. Saint-Denis: OBVIÉS-Université Paris 8.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris: Gallimard, 2002.
- Winnicott, D. W. (1982). *L'enfant et le monde extérieur : le développement des relations*. Paris: Payot, 2001.

Anhang

Glossar der Jugendarbeit in Frankreich

Accompagnement (Begleitung, Betreuung): Eine Art der sozialen Intervention, die Ende des 20. Jahrhunderts entstand. Damit bezeichnet man eine Hilfsbeziehung, in der der betreute Mensch das eigene Handeln bestimmt und mithilfe unterschiedlichster Vermittlungsformen seine Kenntnisse/Kompetenzen infrage stellt und neu ordnet. Leitende Gedanken sind Individualisierung, Selbstverwirklichung und Verantwortungsübertragung. In einer Vielzahl von Einsatzgebieten (Gesundheits- und Sozialbereich, Beschäftigung, Bildung, Eingliederung usw.) werden ganz unterschiedliche Formen genutzt: Beratung, Patenschaft, Tutorium, Partnerschaft. Die Begleitungs- bzw. Betreuungsmaßnahmen ersetzen im Rahmen der Entwicklung der Jugendarbeit zunehmend die Animation.

Accueil collectif de mineurs (ACM) (Betreuungseinrichtung für Minderjährige): Eine solche Betreuungseinrichtung für Minderjährige nimmt Kinder und Jugendliche von 3 bis 17 Jahren im Rahmen eines pädagogischen Projekts während der Schulferien oder in ihrer „täglichen“ Freizeit nach dem Unterricht auf (schulische Aktivitäten außerhalb des Unterrichts und außerschulische Aktivitäten – *activités périscolaires et extra-scolaires*). Es gibt verschiedene Arten der Betreuung Minderjähriger: Freizeitbetreuung, Jugendbetreuung, Ferienlager, Kurzfreizeit (1 bis 3 Übernachtungen), thematische Freizeit, Ferien in einer Gastfamilie, Betreuung in einem Pfadfinderlager.

Acteur local (lokaler Akteur): Die wichtigsten Akteure der unterschiedlichen Felder der Jugendpolitik sind die Gebietskörperschaften, die Schulen, die Vereine, die Familien, die Familienkasse CAF (bzw. MSA für Beschäftigte in der Landwirtschaft und ihre Familien), die dezentralen staatlichen Stellen, die heute meist in den *Pôles de cohésion sociale* (Zentren für den sozialen Zusammenhalt) im Zuständigkeitsbereich der Präfektur aufgegangen sind, sowie natürlich die Jugendlichen selbst.

Activités périscolaires (Schulische Aktivitäten außerhalb des Unterrichts): Schulische Aktivitäten außerhalb des Unterrichts sind Theater-spielen, Spiele, Schulausflüge, Musik, Umweltprojekte, selbst Yoga, So-phrologie oder Schach u.a. Wie die Stundenpläne sind im Zusammenhang mit der Reform des Schulrhythmus auch die Angebote für die „Zeit für schulische Aktivitäten außerhalb des Unterrichts“ (*temps d'activités périscolaires* – TAP) sehr unterschiedlich. Im Frühjahr 2014 hat die Nationale Familienkasse (*Caisse nationale des allocations familiales* – CNAF) in Zusammenarbeit mit der Vereinigung der Bürgermeister Frankreichs (*Association des Maires de France* – AMF) in allen Kommunen mit einer staatlichen Schule eine Umfrage zur Umsetzung der neuen Vorgaben für schulische Aktivitäten außerhalb des Unterrichts durchgeführt, unabhängig davon, ob sie mit der Umsetzung der Reform von 2013 bereits begonnen hatten oder nicht. Die am häufigsten angebotenen Sportaktivitäten sind Ballspiele und Gymnastik. Im Kulturbereich werden oft Leseaktivitäten, Gesellschafts-spiele und Basteln angeboten. Danach kommen Musik, Theater und Tanz. Ein Fünftel aller Kommunen hat sich entschieden, die Einführung in eine Fremdsprache anzubieten. Viele Kommunen bieten außerdem Journalismus oder Aktivitäten im Zusammenhang mit Kino oder Medien an. Die beliebtesten wissenschaftlichen Aktivitäten sind Informatik und Programme zur Entdeckung der Natur. Es gibt dabei zahlreiche unkonventionelle Angebote der jeweiligen Schule, wie Clown-Kunst, Drachen steigen lassen, ortstypische Aktivitäten (Ski, Pelota, Pétanque, Kultur der Provinz Béarn usw.) oder Einführungsaktivitäten unter Beteiligung von Fachleuten, wie z.B. Erste-Hilfe-Kurse.

Aide sociale à l'enfance (ASE) (Sozialhilfe für Kinder): In Frankreich bezeichnet die Sozialhilfe für Kinder eine sozialpolitische Maßnahme im Rahmen der Sozialhilfe. Sie richtet sich an potenziell oder tatsächlich gefährdete Minderjährige (Misshandlung, Gewalt, Verwahrlosung u.a.). Die Sozialhilfe für Kinder ist eine Leistung des Departements, die im Wesentlichen Kindern und ihren Familien über Maßnahmen Beistand leisten soll, die der individuellen oder kollektiven Prävention sowie dem Schutz vor und der Bekämpfung von Missbrauch dienen (gemäß dem Sozial- und Familiengesetz *Code de l'action sociale et des familles*).

Animation socioculturelle (Die soziokulturelle Animation): Die soziokulturelle Animation baut auf der *Éducation populaire* und ihren verschiedenen Strömungen (christlich-sozial, republikanisch, sozialistisch) auf, deren gemeinsames Anliegen – ungeachtet ihrer Unterschiede – der Zugang aller

zu Bildung und Kultur, sowie die Bildung engagierter, kritischer und verantwortungsvoller Bürger war. Der Begriff gewann in den 1950er Jahren vor dem Hintergrund eines tiefgreifenden Wandels in der französischen Gesellschaft, insbesondere ihrer Verstärkung und der daraus resultierenden Veränderungen des täglichen Lebens, an Bedeutung. Die soziokulturelle Animation begleitet die Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und die gesellschaftlichen Gruppen in ihrer sozialen Entwicklung. Sie ist auf vier Schwerpunktbereiche ausgerichtet: non-formale und informelle Jugend- und Erwachsenenbildung, Freizeit und Ferien, Kultur sowie Prävention (Gesundheit, Kriminalität) sowie soziale und berufliche Eingliederung junger Menschen.

Caisse d'allocation familiale (CAF) (Familienkasse): Der Familienbereich der Sozialversicherung ist ein Netzwerk, an dessen Spitze die Nationale Familienkasse steht, die über ihre 102 Ortskassen (CAF) in ganz Frankreich präsent ist. Die Familienkasse begleitet die wichtigen Momente im Leben der Familien mit Sozialleistungen (Kindergeld, Familienzulage, Beihilfe zum Schuljahresbeginn) als Finanzierungshilfe für die Bildungsausgaben für Kinder. Gefördert wird auch der Zugang der Kinder und Jugendlichen zu Freizeit- und Ferienaktivitäten mit einem Beitrag zur Finanzierung der Tagesbetreuungseinrichtungen (*accueils de loisirs sans hébergement* – ALSH).

Conseil d'enfants et de jeunes (Kinder- und Jugendrat): Kinder- und Jugendräte sind eng mit dem Prinzip der partizipativen Demokratie verbunden. Hier wird Demokratie gerade dadurch gelernt, dass sie praktiziert wird. Gleichzeitig handelt es sich um einen Raum zum Experimentieren mit Partizipation: gemeinwohlorientierte Maßnahmen, Gespräche mit Politikern und Befragungen von Mandatsträgern sowie die Vertretung von Kindern und Jugendlichen zielen auf eine bessere Berücksichtigung ihrer Ansichten und ihres Platzes in der Wohnsiedlung ab.

Contrat enfance jeunesse (Kinder-Jugend-Vertrag): Der Kinder-Jugend-Vertrag ist ein Ziel- und Finanzierungsvertrag zwischen einer Familienkasse (CAF) und einer Gebietskörperschaft oder einer gemeinnützigen Einrichtung zum Zweck der Entwicklung und Optimierung des Betreuungsangebots für Kinder und Jugendliche bis 17 Jahre und der Koordinierung der Kinder- und Jugendpolitik. Die Familienkasse (CAF) begleitet finanziell die im Zusammenhang mit der Schulreform 2013 eingeführten neuen Zeiten für schulische Aktivitäten außerhalb des Unterrichts. Sie beteiligte

sich 2014 an der staatlichen Unterstützung im Rahmen des Fonds für eine Anschubfinanzierung, der sich an die Kommunen richtete, die die Reform umsetzten. Eine neue spezifische Beihilfe für den Bildungsrhythmus (*aide spécifique rythmes éducatifs – ASRE*) wurde zur Finanzierung der Aktivitäten in den durch die Reform freigewordenen Zeiten geschaffen.

Coordinateur enfance-jeunesse-éducation (Kordinator-Kinder-Jugend-Bildung): Die Entwicklung lokaler Jugendpolitik und/oder territorialer Bildungspolitik auf der Grundlage eines Projekts zwischen mehreren Partnern hat im Bereich der soziokulturellen Animation zu einem neuen Berufsbild geführt, dem Koordinator. Obwohl Koordination nicht gleichbedeutend mit Begleitung oder Betreuung ist, erfordert jeder Koordinierungsauftrag ein mehr oder weniger hohes Maß an Begleitung bzw. Betreuung: durch Fachleute und Aktionen, durch Politik und Mechanismen, ja auch durch Zielgruppen. Trotz der Vielschichtigkeit dieses Berufsbildes auf territorialer Ebene lassen sich häufig vier Aufgaben erkennen: Begleitung der Jugendbetreuer; Vorschlagen von Entscheidungshilfen für die Politiker; Betreuung eines Jugendnetzwerkes unter Berücksichtigung verschiedenster Bedürfnisse; Förderung von Maßnahmen, die sich an sämtliche Jugendliche richten.

Éducation formelle, non formelle, informelle (Formale, non-formale, informelle Bildung): Formale Bildung bezeichnet die Bildung, die in einem offiziellen und anerkannten Rahmen erfolgt, und damit den Bereich der Bildung, für den das Schulsystem und dessen sämtliche Komponenten zuständig sind, von der *École maternelle* bis zur Hochschule. Die non-formale Bildung ist ein organisierter Bildungsprozess, der parallel zu den formalen Bildungs- und Ausbildungssystemen stattfindet und auf freiwilliger Basis beruht. Es erfolgt keine Zertifizierung. Die Akteure nehmen in diesem Lernprozess eine aktive Rolle ein. Die informelle Bildung spielt sich im familiären Rahmen und zwischen Gleichgestellten in Sozialisierungsräumen ab. Der Lernprozess erfolgt weniger bewusst.

Éducation populaire (Volksbildung): Im französischsprachigen Raum taucht der Begriff *Éducation populaire* Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts auf. Zur selben Zeit entsteht auch die Bewegung der Volkshochschulen (*universités populaires*), die offensichtlich eng mit der Volksbildung zusammenhängt, wie übrigens auch die Volkshäuser (*maisons du peuple*), die sich ebenfalls in dieser Zeit in ganz Europa entwickeln. Die Bewegung hatte in Frankreich zur Zeit der *Libération*, nach dem Ende des

Zweiten Weltkriegs ihren Höhepunkt. In gewisser Weise wurde sie damals mit der Gründung einer Direktion für Volksbildung im Bildungsministerium sogar institutionalisiert. Die Volksbildung erfreut sich heutzutage unverkennbar eines wieder steigenden Interesses, das in einer neuen historischen Konstellation wurzelt: kulturelle Globalisierung, Entwicklung neuer Beziehungen zum Wissen aufgrund der Entstehung der Wissens- und Informationsgesellschaft und neue Formen der Entwicklung der sozialen Bindung, die sich sowohl im Aufkommen von Bürgerbewegungen als auch im sprunghaften Anstieg des Vereinswesens äußern. Es wurzelt heute darin, dass die formalen Bildungssysteme an einem toten Punkt angelangt sind und das lebenslange Lernen in einer Informationsgesellschaft einen immer größeren Raum einnimmt. Zwei Konstanten scheinen für die Volksbildung wesentlich zu sein:

- Förderung des Zugangs zum Wissen und zur Kultur für möglichst viele, besonders die Ärmsten;
- Bildung aller als Voraussetzung für eine gelebte Bürgerschaft und Demokratie.

Équipements socio-culturels (soziokulturelle Ausstattung): Die soziokulturelle Animation stellt Räume bereit, wo Personen/Jugendliche Informations- und Partizipationsmöglichkeiten usw. finden können. Sie finden hier Gehör, Hilfe, Rat und Vermittlung an vorhandene Dienste/Einrichtungen sowie ein Angebot an kulturellen und sportlichen Aktivitäten.

Solche Orte sind beispielsweise:

- Jugend- und Kulturhaus (*Maison des jeunes et de la culture – MJC*)
- Gemeindezentrum
- Gemeinschaftszentrum (*Centre social* oder *Centre socioculturel*)
- Dorfzentrum (*Foyer rural*)

Jeunesse (Jugend): Nichts ist schwieriger, als „Jugend“ genau zu definieren. Die Jugend kann nämlich als eine Altersgruppe betrachtet werden, die wiederum in weitere Untergruppen unterteilt ist: Jugendliche vor der Pubertät (*préados*, 11-13 Jahre), Teenager (*ados*, 14-17 Jahre), junge Erwachsene (*jeunes adultes*, 18-25 Jahre). Jugend kann aber auch als eine Übergangsphase zwischen Kindheit und Beginn des Erwachsenenlebens gesehen werden, die von drei Einschnitten geprägt ist: finanzielle Unabhängigkeit, Auszug aus dem Elternhaus, Beginn einer Zweierbeziehung. Schließlich kann die Jugend als eine Generation in der Generationenab-

folge betrachtet werden, was auf das Generationenverhältnis und die Art, in der eine Gesellschaft dieses Verhältnis zu einem bestimmten Zeitpunkt aushandelt und organisiert, Bezug nimmt.

Mission locale (Jugendberatungsstelle): Die Jugendberatungsstellen für die soziale und berufliche Eingliederung junger Menschen haben sich ab 1982 nach einem von Bertrand Schwartz vorgelegten Bericht auf gemeinsamen Wunsch von Kommunen und Staat und 1993 auch auf Wunsch der Regionen, entwickelt; das Interesse daran wurde 2004 bekräftigt, um auf lokaler Ebene ein umfassendes Angebot für junge Menschen vom 16. bis zum vollendeten 25. Lebensjahr zu organisieren, die auf der Suche nach einem festen Arbeitsplatz und sozialer Autonomie sind. In ganz Frankreich gibt es diese Beratungsstellen (450 *Missions locales* und 11 000 Berater im Zentrum der Arbeitsmarktregionen), die eine öffentliche Dienstleistungsaufgabe im lokalen Umfeld wahrnehmen, damit alle jungen Menschen zwischen 16 und 25 Jahren die Schwierigkeiten bei ihrer beruflichen und sozialen Eingliederung überwinden können. Dabei stützen sie sich auf Mechanismen und Dienststellen, die vom Staat und den Gebietskörperschaften in ihren jeweiligen Zuständigkeitsbereichen bereitgestellt werden.

Politique locale de jeunesse (lokale Jugendpolitik): Die lokale Jugendpolitik lässt sich nicht auf Maßnahmen oder auf Aktivitätskataloge reduzieren. Letztere sind Instrumente und Mittel im Dienst einer umfassenden Politik. Eine Maßnahme ist meistens die Antwort auf eine Problemlage und richtet sich an eine bestimmte Zielgruppe. Sie definiert die für einen bestimmten Zeitraum eingesetzten Mittel und die hierfür vorgesehene Finanzierung. Hier handelt man eher nach einem Top-down-Konzept, das zeitlich befristet ist. Wenn die Maßnahme ausläuft, wird meist auch die Aktion eingestellt. Eine lokale Jugendpolitik setzt ein Projekt voraus, einen partnerschaftlichen Ansatz und eine territoriale Strategie. Das Projekt ist Ausdruck eines politischen Willens und einer gesellschaftlichen Forderung. Es steht in Einklang damit, wie die Gesellschaft und der Mensch insgesamt wahrgenommen werden, und definiert einen Anspruch, die angestrebten pädagogischen oder gesellschaftlichen Veränderungen, die Einflüsse, die ausgebaut werden sollen. Mithilfe eines Abstimmungsprozesses führt das Projekt meist zu einer Partnerschaft mit Akteuren aus dem Vereinswesen (lokale Vereine, Volksbildungsverbände), aber auch mit bereits vorhandenen Einrichtungen vor Ort, den Familienkasse (CAF), ggf. auch mit anderen Gebietskörperschaften bzw. öffentlichen Akteuren. Die lokale Jugendpolitik wird von einem kommunalen Jugend- bzw. Bildungsreferat entwickelt. Die

vom INJEP 2014 vorgelegte Studie *Villes et jeunesse* zeigt, dass lokale öffentliche Maßnahmen für die Jugend von vier Schwerpunkten geprägt sind: einem Querschnittsansatz, dem Tandem Mandatsträger-Jugendbeauftragter, einem multidimensionalen territorialen Ansatz sowie dem Platz, der der Jugend eingeräumt wird.

Projet éducatif territorial (PEDT) (territoriales Bildungsprojekt): Ziel des territorialen Bildungsprojekts (PEDT), das seit dem Schuljahr 2013/2014 im Rahmen der Reform des Schulrhythmus umgesetzt wird, besteht darin, sämtliche Ressourcen in einem bestimmten Gebiet zu mobilisieren, damit zwischen den Projekten der Schulen und den außerhalb der Unterrichtszeit für die Schüler angebotenen Aktivitäten eine Bildungskontinuität sichergestellt ist. So steht jedem Kind ein kohärenter und qualitativ hochwertiger Bildungsparcours offen, der während und nach der Schule angeboten werden kann. Das PEDT wird auf Initiative der Gebietskörperschaft erstellt. Es formalisiert das Engagement der verschiedenen Partner, sich abzustimmen, um Bildungsaktivitäten zu organisieren und die Verzahnung ihrer jeweiligen Beiträge im Tagesablauf der Kinder sicherzustellen. Die im territorialen Bildungsprojekt angebotenen Bildungsaktivitäten können also ggf. mit den künstlerischen und kulturellen Bildungsprojekten aus dem Schulunterricht oder aber mit Projekten aus der außerschulischen Betreuung, insbesondere aus dem Angebot für körperliche und sportliche Aktivitäten (*activités physiques et sportives* – APS), verknüpft werden. Das Angebot beschränkt sich auch nicht auf die Aktivitäten außerhalb des Grundschulunterrichts und kann sich, je nach Entscheidung der betreffenden Gebietskörperschaft, auf sämtliche Aktivitäten während und außerhalb des Unterrichts sowie auch außerhalb der Schule erstrecken, von der *École maternelle* bis zum *Lycée*. Derzeit werden die PEDT großflächig ausgeweitet. Die Beobachtungsstelle für lokale Bildungspolitik und Bildungserfolg (*Observatoire des politiques éducatives locales et de la réussite éducative* – PoLoc-Ifé/ENS) in Lyon führt mit der Unterstützung der Ministerien für Bildung sowie für Jugend und Sport Untersuchungen zu den PEDT durch.

Réforme des rythmes scolaires (Reform des Schulrhythmus): Die 2013 begonnene Reform des Schulrhythmus organisiert die Bildungszeiten in den öffentlichen Grundschulen neu. Bis dahin war montags, dienstags, donnerstags und freitags Unterricht. Künftig gehen die Grundschüler zusätzlich entweder am Mittwoch- oder am Samstagvormittag in die Schule. Anstatt auf eine Vier-Tage-Woche, wie seit 2008, sind die 24 Unterrichtsstunden pro Woche auf 4,5 Tage und damit 9 halbe Tage verteilt. Der

Schultag wird aufgelockert, um die Grundkenntnisse zu einem Zeitpunkt zu vermitteln, an dem die Schüler sich am besten konzentrieren können. Aus vorher 144 Schultagen pro Jahr wurden nun 180. Mit der Reform wurden außerdem drei Stunden schulischer Aktivitäten außerhalb des Unterrichts eingeführt, um sie auch solchen Schülern zugänglich zu machen, die ansonsten keine Judo- oder Musikstunden u.a. besuchten. Im Schuljahr 2013/2014 haben fast 4 000 Kommunen den neuen Schulrhythmus für 1,3 Millionen Schüler und damit für 22% der schulpflichtigen Kinder umgesetzt. Seit September 2014 gilt die Reform für sämtliche Schüler der *École maternelle* und *École élémentaire*.

Système scolaire français (Französisches Schulsystem): In Frankreich besteht Schulpflicht für alle Kinder von 6 bis 16 Jahren, die auf französischem Territorium leben. Aber 90% der Kleinkinder kommen bereits mit zwei oder drei Jahren in das Schulsystem, wenn sie die *École maternelle* besuchen. Ab sechs Jahren kommen die Kinder in die Grundschule, die fünf Klassenstufen umfasst. Mit 12 Jahren erfolgt der Übergang in die Sekundarstufe, ins *Collège*, mit 4 Klassenstufen. Nach dem *Collège* werden die Schüler auf drei unterschiedliche Typen *Lycée* aufgeteilt: *Lycée d'enseignement général* (allgemeiner Zweig), *Lycée d'enseignement technologique* (technologischer Zweig) oder *Lycée professionnel* (berufsfachlicher Zweig). Das französische Bildungssystem ist durch eine starke staatliche Präsenz in der Organisation und Finanzierung geprägt. Der Staat legt die Einzelheiten der Lehrpläne auf allen schulischen Ebenen fest, er stellt die Lehrkräfte ein und sorgt für ihre Weiterbildung. Er ist der wichtigste Geldgeber des öffentlichen Bildungssystems und subventioniert die „Privatschulen auf vertraglicher Basis“, die etwa 20% der Schüler besuchen. Seit dem Beginn eines Dezentralisierungsprozesses im Bereich der verwaltungstechnischen Zuständigkeiten im Bildungssystem in den 1980er-Jahren nimmt die Bedeutung der Gebietskörperschaften allerdings immer weiter zu: zunächst auf der Lenkungebene über die Sicherstellung der materiellen Funktionsfähigkeit des Systems (Bau und Instandhaltung der Schulgebäude, Schultransport, Bereitstellung von Lehrmaterial usw.) und schließlich bei der Umsetzung von territorialen Bildungsmaßnahmen außerhalb der Unterrichtszeiten, häufig in Partnerschaft mit dem Staat. Die derzeitige allgemeine Ausweitung der territorialen Bildungsprojekte (PEDT) macht diesen Trend deutlich.

Temps périscolaire et extrascolaire (Zeit für schulische Aktivitäten außerhalb des Unterrichts und für außerschulische Aktivitäten): Die Zeit für schulische Aktivitäten außerhalb des Unterrichts setzt sich aus den Stunden vor oder nach dem Unterricht zusammen, in denen schulpflichtigen Kindern eine Betreuung angeboten wird. Das sind im Einzelnen:

- Zeit am Morgen, wenn die Schüler vor Unterrichtsbeginn empfangen werden;
- Mittagszeit (vom Ende des Vormittagsunterrichts bis zum erneuten Unterrichtsbeginn am Nachmittag, die Essenszeit eventuell mit eingeschlossen);
- Nachmittagsbetreuung, unmittelbar im Anschluss an den Unterricht (verschiedene Formen der Hausaufgabenbetreuung – *études surveillées*, *accompagnement à la scolarité*, Freizeitbetreuung, Kultur- oder Sportaktivitäten, Betreuung im Hort der Schule).

Die Zeit für außerschulische Aktivitäten betrifft das Betreuungsangebot für Kinder:

- Abends, nach der Rückkehr von der Schule nach Hause;
- Mittwochs oder samstags nach dem Unterricht, wenn am Vormittag Unterricht stattfindet;
- Mittwochs oder samstags ganztätig, wenn kein Unterricht stattfindet;
- An Sonn- und Feiertagen sowie während der Schulferien.

Travail de jeunesse (Jugendarbeit): Der Begriff verbreitet sich Ende des ersten Jahrzehnts im neuen Jahrtausend unter dem Einfluss der europäischen Institutionen (Europarat und Europäische Union); in Frankreich geht damit auch die Aufnahme der Jugend auf die politische Agenda auf allen staatlichen Ebenen einher. Dabei hat der Begriff noch nicht den der *Animation socioculturelle* abgelöst. Die Jugendarbeit wird üblicherweise als ein Instrument beschrieben, das die persönliche Entwicklung und die soziale Integration der jungen Menschen sowie ihre aktive Teilnahme an der Gesellschaft fördert. Es handelt sich dabei um einen Oberbegriff, unter dem sämtliche Formen von Aktivitäten im sozialen, kulturellen, pädagogischen oder politischen Bereich mit, für oder durch junge Menschen zusammengefasst werden. Die Jugendarbeit fällt in den Bereich der „außerschulischen“ Bildung, die allgemein als non-formale oder informelle Bildung bezeichnet wird. Ihr wichtigstes Ziel ist es, den jungen Menschen Möglichkeiten an die Hand zu geben, ihre eigene Zukunft zu gestalten.

Travail social (Sozialarbeit): Die Sozialarbeit soll zuallererst dazu beitragen, dass eine Person, eine Familie oder eine Gruppe von Personen Zugang zu den Rechten erhält, die ihr von der Gesellschaft eingeräumt werden, und begründet soziale Verbindungen neu oder wieder. In Frankreich wird Sozialarbeit von der Jugendarbeit unterschieden.

Autorin: Francine Labadie (INJEP)

Glossar der Jugendarbeit in Deutschland

Formale, non-formale und informelle Bildung: Formale Bildung findet insbesondere an Lernorten mit einem hohen Formalisierungsgrad statt, wie z. B. Schule, Betriebe, Hochschule. Non-formale Bildungsangebote sind beispielsweise in der Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit, Erwachsenenbildung und im ehrenamtlichen Engagement angesiedelt. Informelle Bildung ist nicht vorstrukturiert und kann überall stattfinden, zum Beispiel im Freundeskreis oder in Jugendinitiativen.

Ganztagsschulen: Mit dem Ausbau der Ganztagsschulen reagieren die öffentlichen Träger auf die bildungspolitisch-pädagogischen Herausforderungen. Bislang hatte Deutschland, wo noch flächendeckend Halbtagschulen verbreitet sind, in der PISA-Studie nur einen Rang im Mittelfeld belegt. Mit den Ganztagsschulen soll eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht und bestehende Ungleichheiten vorgebeugt werden. Sie bieten angemessene Formen der Betreuung und der erzieherischen Unterstützung. Ihre Ausgestaltung wird in Deutschland nicht zentral geregelt, sondern bleibt den einzelnen Bundesländern überlassen, was dem deutschen Föderalismus geschuldet ist. Eine Ganztagsschule ist in der Regel mind. drei bis vier Nachmittage pro Woche bis etwa 16h geöffnet und bietet den Schülerinnen und Schülern z.B. Hausaufgabenbetreuung, individuelle Förderung und Freizeitgestaltung.

Jugendamt: Als Amt in der Kommunalverwaltung nimmt es die Aufgabe des öffentlichen Trägers in Abstimmung mit den freien Trägern wahr. Es ist die Fachbehörde für Kinder- und Jugendhilfe. Die Besonderheit des deutschen Jugendamts besteht in seiner Zweigliedrigkeit: Jugendhilfeausschuss und Verwaltung des Jugendamts. Öffentliche Träger und freie Träger sind zu gleichen Teilen in den Entscheidungsprozess eingebunden.

Jugendarbeit: Jugendarbeit wird von öffentlichen oder freien Trägern geleistet. Sie verfolgt das Ziel, jedem jungen Menschen den Genuß der ihm zustehenden Rechte nach dem KJHG zu ermöglichen.

Jugendhilfeausschuss: Dieses Gremium ist an das Jugendamt angegliedert und richtet sich thematisch an Kinder und Jugendliche. Er setzt sich aus stimmberechtigten Mitgliedern der Politik, Jugendarbeit und Jugendhilfe zusammen. Er beschließt Angelegenheiten der Jugendhilfe auf kommunaler Ebene und hat im Stadtrat eine beratende Funktion.

Jugendbildungsstätten: Als unabhängige Institutionen für politische Bildung und Jugendarbeit sind sie überörtliche Bildungseinrichtungen und entwickeln Bildungsformate und innovative Formen außerschulischer politischer Bildung. Sie widmen sich außerdem schwerpunktmäßig der Jugendbildung, Weiterbildung sowie der internationalen und interkulturellen Bildung. Darüber hinaus können andere Bildungsträger über sie Bildungsveranstaltungen mit Übernachtungsmöglichkeit und Versorgung anbieten.

Jugendhilfe und Sozialer Wandel: Das DJI erhebt und analysiert in diesem Projekt seit 1992 Daten zur Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. Mithilfe dieser Daten werden die strukturellen Bedingungen der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe analysiert und anschließend in ihrer Bedeutung für die fachliche Weiterentwicklung des Feldes bewertet.

Jugendring: Jugendringe bündeln Träger der Jugendarbeit und nehmen Aufgaben des überörtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe wahr. Sie vertreten die Interessen der Jugendarbeit auf der jeweiligen politischen Ebene, in der Öffentlichkeit und in der jeweiligen Verwaltung. Die Gremien der Jugendringe werden von Jugendorganisationen gewählt und organisieren sich auf kommunaler, überregionaler und bundesweiter Ebene.

Jugendverbandsarbeit: In Deutschland gibt es mehr als 200 Jugendverbände und Jugendorganisationen. Jugendliche sehen sie als Interessenvertretung und als Möglichkeit der Selbstorganisation. Sie wirken als außerschulisches Bildungs- und Erziehungsangebot und generieren ehrenamtliches und freiwilliges Engagement (z.B. die Jugendleitung von Gruppen). Mitgliederstark sind hier die sportlichen, kirchlichen und gewerkschaftlichen Organisationen.

Jugendzentren: Jugendzentren sind örtliche Treffpunkte für Jugendliche, die ihnen Raum für ihre Ideen und Interessenrealisierung bieten. Die Trägerschaft kann selbstverwaltet erfolgen oder in öffentlicher oder freier Hand liegen.

KJHG: Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (Fassung des achten Sozialgesetzbuches, in dem Leitbilder und Grundsätze benannt sind), ist die Rechtsgrundlage für die Kinder- und Jugendhilfe. Es bestimmt das Recht für Kinder und Jugendliche auf Förderung ihrer Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Es gilt als Instrument zur Vorbeugung, Hilfestellung und zum Schutz von Kindern und Jugendlichen.

Kommunales Bildungsmanagement: Kommunales Bildungsmanagement geht von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis aus, welches drei Facetten von Bildung umfasst – die formale, die non-formale und die informelle Bildung. Es ist auf Bildungsaktivitäten und -angebote im formalen aber auch im non-formalen Bereich in einem Landkreis bzw. in einer kreisfreien Stadt ausgerichtet und zielt darauf ab, die vorhandenen Angebote vor Ort nachhaltig und bedarfsorientiert aufeinander abzustimmen und gegebenenfalls entsprechend zu verändern.

Kommunale Jugendarbeit: Die Kommune ist das unmittelbare Lebensumfeld der Jugendlichen. Jugendliche wachsen dort auf, gehen dort zur Schule, sind in Vereinen und Verbänden aktiv und Teil des öffentlichen Lebens. Die Kommunale Jugendarbeit, d.h. die Jugendarbeit in den Städten und Kommunen bietet vielfältige Beteiligungsangebote, die sich in Form und Grad der Mitwirkungsmöglichkeit unterscheiden.

Kulturhoheit der Länder: Eine Besonderheit des deutschen Schulsystems ist die Kulturhoheit der Länder. Jedes der 16 Bundesländer hat ein eigenes Kultusministerium, welches formale und inhaltliche Entscheidungen über die angebotenen Bildungsstrukturen trifft.

Lokale Bildungslandschaft: Der Begriff beschreibt die angestrebte enge Vernetzung und Koordination der vorhandenen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen in einer Kommune, die durch das kommunale Bildungsmanagement einer Kommune erzeugt wird (Bsp.: Transferagentur Bayern). Die Kommunen versuchen durch diese Koordinierung und Steuerung von Bildungsangeboten Ressourcen wirkgenau einzusetzen und Bildungsungleichheit zu reduzieren.

Lokales Bildungsmanagement (Bsp. Landeshauptstadt München): Hierbei handelt es sich um eine besondere Form des kommunalen Bildungsmanagements, die in der Stadt München entwickelt wurde, um in Stadtteilen, die durch soziale Ungleichheit geprägt sind und einen besonderen Entwicklungsbedarf haben, Bildungsgerechtigkeit zu fördern und herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung abzubauen. Dies erfordert es, die gesellschaftlichen Teilhabechancen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu erhöhen und integrierte, lokale Lern- und Bildungslandschaften als Verantwortungsgemeinschaften zu entwickeln.

Offene Jugendarbeit: Angebote der offenen Jugendarbeit (z.B. Abenteuerspielplätze, Jugendzentren) sind für alle Jugendlichen zugänglich. Sie zeichnen sich durch Freiwilligkeit, Gestaltungsoffenheit und die Möglichkeit der Mitbestimmung der Jugendlichen aus und orientieren sich an deren Bedürfnissen.

Öffentliche/freie Träger: Öffentliche Träger sind staatliche Stellen (Bund, Länder, Kommunen oder Landkreise), die voll aus der öffentlichen Hand finanziert werden. Freie Träger sind unabhängige Institutionen (Wohlfahrtsorganisationen, Kirchen, Gewerkschaften, Vereine, Initiativen usw.), die für ihre Angebote im Rahmen der Jugendhilfe meist aufgrund des Subsidiaritätsprinzips weitgehend mit öffentlichen Mitteln unterstützt werden. Sie stellen Einrichtungen und Personal im sozialen Bereich zur Verfügung, um politisch als sinnvoll erachtete und sozialstaatlich verbindliche Angebote umzusetzen.

Peer-Learning: Das Prinzip des Peer-Learnings gilt als offenes Instrument des Lernens, indem sich Gleichrangige und Gleichaltrige gegenseitig unterrichten und voneinander lernen. Peer-Learning im Jugendalter bezieht sich auch auf den Erwerb vor allem von sozialen Kompetenzen wie Aushandlungsfähigkeit auf Augenhöhe, Konfliktfähigkeit, etc. Es ist eine Möglichkeit, Erfahrungen und Ideen auszutauschen und voneinander zu lernen.

Ring Politischer Jugend: Um gemeinsam die politische Bildung der Jugend zu fördern, haben sich die Jugendorganisationen der größten deutschen Parteien zusammengeschlossen. Die Jugendorganisationen haben sich zum Ziel gesetzt, junge Menschen in die aktive und verantwortliche Mitarbeit in der Demokratie einzubeziehen.

Schulsystem: Mit sechs Jahren besuchen Kinder in Deutschland in den meisten Bundesländern vier Jahre lang die Grundschule (in einigen 6 Jahre). Anschließend folgt in den meisten Bundesländern (das durch seine Selektionswirkung oftmals kritisierte) Drei-Säulen-System: Hauptschule, Realschule und Gymnasium. An einen Haupt- oder Realschulabschluss schließt üblicherweise eine Berufsausbildung an und Gymnasiasten suchen eine weiterführende Universität/Fachhochschule auf.

StEG: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, angefertigt von vier Forschungseinrichtungen, darunter dem DJI. Durch sie sollen Bildungsverwaltung, Bildungspolitik und einzelne Schulen dabei unterstützt werden, den Ganztag systematisch weiterzuentwickeln.

Subsidiarität: Der Staat überlässt den freien Trägern völlige Gestaltungsfreiheit bei ihren Angeboten, insbesondere denen der Jugendhilfe und unterstützt diese finanziell. Er greift erst dann selbstgestaltend ein, wenn Lücken im Angebot der freien Träger sichtbar werden, die nach dem Auftrag des Gesetzgebers geschlossen werden müssten.

Autoren: Wolfgang Gaiser (ehemals DJI), Anna Hajek

