

**BILDUNGSPROZESSE IM SOZIALEN KONTEXT
UNTER DEM ASPEKT DER BEDEUTUNG DES
SOZIALRAUMS FÜR DAS AUFWACHSEN VON
KINDERN UND JUGENDLICHEN**

FABIAN KESSL/NADIA KUTSCHER/HANS-UWE OTTO/HOLGER ZIEGLER

BIELEFELD, FEBRUAR 2004

UNIVERSITÄT BIELEFELD
FAKULTÄT FÜR PÄDAGOGIK
AG 8: SOZIALARBEIT/SOZIALPÄDAGOGIK
POSTFACH 100131
33501 BIELEFELD
KONTAKT: AG8@UNI-BIELEFELD.DE

GLIEDERUNG

1. LEBENSLAGEN DER KINDER UND JUGENDLICHEN IN NORDRHEIN- WESTFALEN	5
1.1 KINDER UND JUGENDLICHE IN NORDRHEIN-WESTFALEN – DER SOZIALE RAUM DER GESELLSCHAFT	5
1.1.1 Soziale Teilhabe	6
1.1.2 Bildungsteilhabe	8
1.1.3 Bildungsteilhabe in Nordrhein-Westfalen – Ergebnisse aus PISA-E	10
1.1.3.1 Soziale Herkunft und Lebenswelt	10
1.1.3.2 Entwicklungsmilieu und Schulkultur	11
1.1.3.3 Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	12
1.2 KINDER, JUGENDLICHE UND DAS INTERNET – DER SOZIALE RAUM DES VIRTUELLEN	13
1.3 DIE NACHWACHSENDE GENERATION IN NORDRHEIN- WESTFÄLISCHEN STÄDTEN – DER SOZIALE RAUM DES LOKALEN	17
1.4 BILDUNGSTEILHABE ALS EXKLUSIVES GUT – EIN ZWISCHENRESÜMEE..	20
2. BILDUNGSPROZESSE IM SOZIALEN KONTEXT	23
2. 1 BILDUNGSPROZESSE IM RAUM DER WISSENSGESELLSCHAFT	23
2.1.1 Merkmale einer entstehenden Wissensgesellschaft	23
2.1.2 Produktion von Wissen in der entstehenden Wissensgesellschaft.....	25
2.1.3 Wissensreproduktion in der entstehenden Wissensgesellschaft	26
2.1.4 Wissensgesellschaftliche Transformation des Sozialen	27
2.1.5 Wissen und Fähigkeiten als Kapital der Bildungsteilhabe	28
2.3.2 Humankapital	29
2.3.3 Kulturelles Kapital... ..	29

2.2 BILDUNGSPROZESSE IM VIRTUELLEN RAUM.....	31
2.2.1 Das Internet als individueller Bildungsraum	31
2.2.1 Nutzungsdifferenzen Jugendlicher („Digital Inequality“) und soziales Kapital im virtuellen Raum	32
2.2.2 Das Internet als sozial stratifizierter Bildungsraum	33
2.3 BILDUNGSPROZESSE IM LOKALEN NAHRAUM: INFORMELLES LERNEN UND SOZIALRAUMORIENTIERUNG IN DER SOZIALEN ARBEIT	35
2.3.1 Sozialraumorientierung und soziales Kapital	37
2.3.2 Bindungskapital – die komunitäre Form informellen Lernens	37
2.3.3 Brückenskapital – die zivilgesellschaftliche Form informellen Lernens	39
3. FÜR EINE ÖFFNUNG DER BILDUNGSORTE: KINDER- UND JUGENDHILFE ALS SOZIALRAUMSENSIBLE BILDUNGSINSTANZ	42
LITERATUR	50

1. LEBENSLAGEN DER KINDER UND JUGENDLICHEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN

Noch bis vor wenigen Jahren wurde beklagt, dass die meisten sozialwissenschaftlichen Analysen räumliche Formierungsprozesse menschlichen Lebens außer Acht ließen. Diesem Ende der 1980er Jahre noch weitgehend gültigen Befund steht inzwischen eine breite Auseinandersetzung gegenüber, die in Sozialpolitik und Sozialer Arbeit v.a. unter dem Stichwort „Sozialraumorientierung“ firmiert. Grund für diese *Orientierung am sozialen Raum* ist die Diagnose von zunehmend räumlich fixierten Spaltungsprozessen der entstehenden Wissensgesellschaft und die sozialpolitische Hoffnung, „benachteiligte Quartiere“ durch gezielte Interventionsmaßnahmen in den Gesellschaftsraum reintegrieren zu können (vgl. NRW-Förderprogramm „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“). Die Aufgabe, die Bewohner und ihre potenziellen Handlungsressourcen zu aktivieren, wird dabei der Jugendhilfe und Sozialer Arbeit zugeschrieben. Diese (Re-)Arrangements informeller Netzwerke im sozialen Raum des Lokalen (*lokaler Nabraum*) sollen der nachwachsenden Generation einen höheren Grad an sozialer Teilhabe sowie an Bildungsteilhabe ermöglichen.

Die lokalen Nahräume wurden dabei anfangs als territoriale Einheiten bestimmter Bevölkerungsgruppen - Quartiers- oder Stadtteilbevölkerung - verstanden. Entgegen diesen Annahmen setzt sich auf Basis von Evaluationsstudien und ersten systematisch-empirischen Untersuchungen inzwischen die Einsicht durch, dass *soziale Räume* - weder auf der Gesellschafts- oder der lokalen Ebene, noch im Virtuellen - einheitliche territoriale Gebilde mit jeweils einheitlichen Bevölkerungs- bzw. Nutzergruppen darstellen, sondern vielmehr Felder heterogener und hierarchischer sozialer Beziehungsstrukturen sind (vgl. Projektgruppe „Netzwerke im Stadtteil - Wissenschaftliche Begleitung von E/C“ 2002: 60; Kessl/Otto/Ziegler 2002). Dieser Einsicht folgend wird im weiteren Text untersucht, wie sich die sozialen Räume der nachwachsenden Generation in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der entstehenden Wissensgesellschaft formieren. Auf dieser Basis werden anschließend die Aufgaben einer *Kinder- und Jugendhilfe als sozialraumsensibler Bildungsinstanz* skizziert.

1.1 KINDER UND JUGENDLICHE IN NORDRHEIN-WESTFALEN – DER SOZIALE RAUM DER GESELLSCHAFT

Ende des Jahres 2002 leben in Nordrhein-Westfalen 3,47 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren (0-25 Jahre: 4,86 Mio; Quelle: Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen). Etwas

Wir danken Ralf Görlitz für die Recherche und Zusammenstellung von empirischem Datenmaterial, das in die nachfolgenden Ausführungen eingearbeitet wurde.

weniger als die Hälfte dieser Jugendlichen werden dem weiblichen Geschlecht zugeordnet (0-18 J.: 48,7 %; 0-25 J.: 48,9 %), und etwas mehr als die Hälfte dem männlichen Geschlecht (0-18 J.: 51,3 %; 0-25 J.: 51,1 %). Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre stellen mit 19,2 % knapp ein Fünftel der nordrhein-westfälischen Bevölkerung dar. Etwas mehr als ein Viertel der nordrhein-westfälischen Bevölkerung sind Kinder, Jugendliche und junge Menschen bis 15 Jahre (26,9 %).

1.1.1 Soziale Teilhabe

Die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen und jungen Menschen in Nordrhein-Westfalen ist von 1993 bis 2003 von 13,4 % (91.614) auf 10,1 % (87.487) gesunken (Quelle: Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen). Diese auf den ersten Blick auffällige Reduktion der Erwerbslosenquote von Jugendlichen sollte allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier von einer Reduktion auf hohem Niveau gesprochen werden muss. Außerdem sind die absoluten Zahlen, d.h. die Zahl der betroffenen nordrhein-westfälischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, nur marginal gesunken. Und ferner ist die Reduzierung teilweise der veränderten statistischen Erhebung der jugendlichen Erwerbslosigkeit und den veränderten, teilweise deutlich verschärften Strategien der Einbindung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Jugendberufshilfemaßnahmen geschuldet.

Im Jahr 1990 standen 133.574 Bewerber um Berufsausbildungsstellen in Nordrhein-Westfalen 153.085 Stellen gegenüber. Rein statistisch kommen auf jede Bewerberin und jeden Bewerber somit ca. 1,15 freie Stellen. Demgegenüber findet sich 2003 die fast gleich große Zahl von 135.357 Bewerbern im Wettbewerb um die deutlich reduzierte Zahl von 106.851 Berufsausbildungsstellen. Damit kommt inzwischen statistisch nur noch ca. eine „3/4“-Stelle auf jede Bewerberin und jeden Bewerber.

Von allen Empfängerinnen und Empfängern der Hilfe zum Lebensunterhalt sind in Nordrhein-Westfalen Ende 2002 46,2 %, das heißt fast die Hälfte unter 25 Jahre alt. Der Anteil der Sozialhilfeempfänger unter den Kindern und Jugendlichen hält sich seit Ende der 1990er Jahre in Nordrhein-Westfalen konstant auf diesem Niveau (1999: 45,3 %). Während die Gesamtgruppe derjenigen Bürger, die Sozialhilfe erhalten, einen Anteil von 3,6 % an der Gesamtbevölkerung Nordrhein-Westfalens ausmacht, beziehen 6,2 % der Kinder, Jugendlichen und jungen Menschen Sozialhilfe. Vergleicht man die nachwachsende Generation mit der Bevölkerung im Alter von über 25 Jahren, verschärft sich diese Relation: der Anteil der Bürger und Bürgerinnen über 25 Jahren in Sozialhilfebezug liegt Ende 2002 bei 2,7 %. Das Risiko eines Lebens unter den Bedingungen jener beschränkten Ressourcen, die der Sozialhilfebezug mit sich bringt, ist für die nachwachsende Generation in Nordrhein-Westfalen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung fast doppelt so

hoch (Faktor: 1,7). Im Vergleich mit der erwachsenen Bevölkerung ab 25 Jahren ist das Risiko eines Lebens unter den Bedingungen des Sozialhilfebezugs für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sogar mehr als doppelt so hoch (Faktor: 2,3). Als Kind oder Jugendliche/r und nicht als Erwachsene/r in Nordrhein-Westfalen zu leben, erhöht die Wahrscheinlichkeit eines Bezugs von Hilfe zum Lebensunterhalt somit deutlich.

Die Mehrheit der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Nordrhein-Westfalen wächst jedoch in Familien mit einem regelmäßigen Einkommen auf und erreicht einen formalen Bildungsgrad, der ihnen einen Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglicht.

Dagegen ist im Kontext von Lebenslagen, die durch kumulierte soziale Teilhabebeschränkungen geprägt sind - beispielsweise im Fall eines Lebens unter den Bedingungen eines Sozialhilfebezugs - ein gesellschaftlich integriertes Leben sehr unwahrscheinlich. Soziale Teilhabebeschränkungen im Kindes- und Jugendalter bedeuten sogar zumeist eine Weichenstellung in ein Leben unter sehr beschränkten sozioökonomischen Ressourcen.² Soziale Herkunft, sozialräumliche Lebensbedingungen und Teilhabemöglichkeiten fügen sich in diesen Fällen zu einer *stratifizierenden Allianz* zusammen und bilden damit einen *sozialen Ausschließungszykel* (vgl. Kap. 2). Dieser Ausschließungszykel betrifft zwar nicht alle Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, aber anteilmäßig einen deutlich größeren Anteil der nachwachsenden Generation als der erwachsenen Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen.

Politische und pädagogische Interventionen sind an dieser Stelle unabdingbar. Auf die Relevanz der Kinder- und Jugendhilfe in diesem Zusammenhang wird abschließend noch ausführlicher eingegangen (vgl. Kap. 3). Politisch kann an zwei Stellen entscheidend Einfluss genommen werden: durch eine Verbesserung der materiellen Ressourcen und der Nutzungsmöglichkeiten sozialer Infrastruktur für Kinder und Jugendliche (*Sozialpolitik*) einerseits und eine Verbesserung ihrer Bildungsteilhabe (*Bildungspolitik*) andererseits. Auf die besondere Bedeutung der Bildungsteilhabe zur möglichst weitgehenden Sicherung einer Teilhabe der nachwachsenden Generation machen die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung aufmerksam: Eine Erhöhung des formalen Bildungsgrades der nachwachsenden gegenüber der Elterngeneration kann eine entscheidende Stellschraube für ein Aufbrechen des Ausschließungszykels darstellen. Die Potenzialität einer realisierten Bildungsteilhabe der nachwachsenden Generation spiegelt sich jedoch bisher nur äußerst selten in der empirischen Realität wieder. Vielmehr ist die frühzeitige Konstitution sozialer

² Am deutlichsten zeigt sich die Kumulation von Teilhabebeschränkungen in der Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die Erziehungshilfeangebote nach dem SGB VIII, Achstes Buch (KJHG) in Anspruch nehmen. Die Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigen hinsichtlich der stationären Angebote eine doppelt so hohe Nachfrage in der Belastungsklasse 1 gegenüber der Belastungsklasse 4 (1999: BK 1: 122,7 von 10.000; BK 4: 69,4 von 10.000).

Stratifizierungsprozesse in Nordrhein-Westfalen im Gegenteil nicht zuletzt ein Ergebnis der exklusiven Realisierung von Bildungsteilhabe (vgl. Kap. 1.2 und Kap. 2).

1.1.2 Bildungsteilhabe

Die OECD-Studie PISA und die ihr vorausgehenden und anschließenden Studien (TIMMS, PISA-E, IGLU) haben in der Bundesrepublik - im Gegensatz zu den meisten anderen europäischen Staaten - für immenses öffentliches Aufsehen gesorgt. Mit der Veröffentlichung der Studienergebnisse ist eine öffentliche Bildungsdebatte bisher ungekannten Maßes ausgelöst worden: „PISA“ wird zum Synonym für das „Versagen“ des bundesrepublikanischen Schulsystems erklärt. Während die öffentliche Debatte allerdings den „PISA-Schock“ zumeist hinsichtlich der Platzierung der Schülerinnen und Schüler aus Deutschland unterhalb des OECD-Durchschnitts in den Blick nimmt (*Lesekompetenz* und *mathematische Grundbildung*), ist für die Gestaltung der Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen der in der Studie herausgearbeitete Zusammenhang von *sozialer Herkunft* (ungleiche Ressourcenausstattung), *nabräumlicher Lebenswelt* (Wohnumwelt, Bildungsaspirationen der Eltern) und *Teilhabemöglichkeit am formalen Bildungssystem* (Zugang zu höheren Schulformen, zu Berufsausbildung und zu Hochschulen) von zentraler Bedeutung. Diesen Befund unterstreichen auch die Ergebnisse der jüngst veröffentlichten IGLU-Studie, die verdeutlichen, dass nicht von einem generell schwachen Leistungsniveau der Schülerinnen und Schülern an bundesrepublikanischen Schulen im Vergleich zu Schülern in den OECD-Vergleichsstaaten gesprochen werden kann. Die IGLU-Studie zeigt, dass die Primarstufenschüler und -schülerinnen an bundesrepublikanischen Schulen im internationalen Vergleich einen deutlich besseren Leistungsstand aufweisen als die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler (vgl. Bos u.a. 2003). Entgegen der öffentlichen Dramatisierung kann weder von einem generellen Wissens- oder Kompetenzdefizit aller Schüler und Schülerinnen an bundesrepublikanischen Schulen gesprochen werden, noch von einer sehr inhomogenen Schülerschaft hinsichtlich ihres Leistungsstands. „Schülerinnen und Schüler in Deutschland verfügen am Ende der vierten Jahrgangsstufe (...) nicht nur über vergleichsweise hohe Kompetenzen im Leseverständnis, sondern im internationalen Vergleich auch über eine in ihren Leistungen sehr homogene Schülerschaft“ (vgl. Bos u.a. 2003: 13).

Symptomatisch für bundesrepublikanische Situation und von grundlegender Bedeutung für die Realisierung der Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen sind dagegen die folgenden Befunde. Erstens erreicht der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz in keinem anderen OECD-Staat ein derart hohes Ausmaß wie in Deutschland (vgl. Baumert et al. 2001: 384). Zweitens ist die sozialstrukturelle Zugangsbarriere für einen

Gymnasialbesuch gegenüber dem Hauptschul- bzw. Realschulbesuch in der Bundesrepublik besonders ausgeprägt. Das Deutsche PISA-Konsortium formuliert daher auch seine Sorge, „wie gravierend im deutschen Schulsystem sozialstrukturelle Merkmale bei Übergangentscheidungen im frühen Alter unabhängig von Leistungsmerkmalen zu Buche schlagen“ (ebd.: 359). Diese Aussage radikalisiert sich - drittens - noch angesichts des Sachverhalts, dass für die Übergänge in höhere Schulformen die Schulbeurteilungen (*Übergangsempfehlungen*) eine zunehmend geringere Rolle spielen. Entscheidend für die sozial ungleich verteilten Zugangschancen zu weiterführenden Schulformen ist vielmehr, dass es den Eltern aus höheren Sozialschichten gelingt, relativ unabhängig von dem attestierten Leistungsniveau ihres Kindes einen Hauptschulbesuch des Kindes zu vermeiden.

Die Ermöglichung der Bildungsteilhabe für die nachwachsende Generation erweist sich somit als ein fundamentales gesellschaftliches Problem. Denn spätestens in der Sekundarstufe ist im Moment der ersten Unterrichtsteilnahme die soziale Selektion der Schülerinnen und Schüler bereits vollzogen. Darauf weisen auch die Ergebnisse der IGLU-Studie noch einmal ausdrücklich hin: Der Leistungsvorsprung im Leseverständnis der Kinder aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor den Kindern aus Familien mit weniger als 100 Büchern ist in der Sekundarstufe bundesrepublikanischer Schulen fast dreimal so hoch wie in der Primarstufe. Bei Kindern aus Familien ohne Migrationsgeschichte steigt der Leistungsvorsprung vor Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte im gleichen Zeitraum um fast das Doppelte an (vgl. Bos/Lankes/Prenzel/Schwippert/ Valtin/Walther 2003). Die OECD-Studien geben keine Auskunft zu möglichen Gründen, die hier eine Rolle spielen. Vieles spricht allerdings dafür, dass die Kombination aus dem explizit pädagogischen Arbeitsverständnis der Primarstufenlehrerinnen und -lehrer und der heterogenen Schülerschaft entscheidenden Einfluss auf die höhere Bildungsteilhabe von bundesrepublikanischen Schülerinnen und Schülern in den Klassenstufen 1-4 ausübt.

Begabten- oder Eliteförderungsprogramme erweisen sich dagegen als ebenso untaugliche Gegenstrategien wie die Standardisierung von Lerninhalten (*Kanonisierung von Bildung*) und Leistungsniveaus (*Nationale Bildungsstandards*), weil sie erst auf der Basis bereits vollzogener ungleicher Chancen des Wissenszugangs und der Bildungsteilhabe ansetzen. Zusammenfassend formulieren daher die Autoren des bundesrepublikanischen Teils der PISA-Studie in ihrer Ergebnisdarstellung: „Kulturelles Engagement und kulturelle Entfaltung, Wertorientierungen und politische Partizipation kovariieren über die gesamte Lebensspanne mit dem erreichten Bildungsniveau“ (Baumert et al. 2001: 32). Bildungsteilhabe wird in der Bundesrepublik nur *exklusiv realisiert*, wie Kinder und Jugendliche aus unteren sozialen Schichten bzw. mit Migrationshintergrund tagtäglich erfahren

müssen. Der soziale Raum der Gesellschaft ist nicht zuletzt aufgrund einer exklusiven Realisierung von Bildungsteilhabe in der Bundesrepublik ein stratifizierter Raum.

1.1.3 BILDUNGSTEILHABE IN NORDRHEIN-WESTFALEN - ERGEBNISSE AUS PISA-E

Innerhalb der nationalen Erweiterung der OECD-Studie PISA wurde das Messinstrumentarium der international-vergleichenden Studie für einen bundesinternen Vergleich angewendet (vgl. Baumert et al. 2002: 17ff.). Im Folgenden werden einige für die Charakterisierung der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen relevante Ergebnisse der PISA-E-Studie dargestellt (vgl. Baumert et al. 2002 und 2003).

Auch die Ergebnisse der PISA-E-Studie weisen darauf hin, dass der Grad der Bildungsteilhabe, den Kinder und Jugendliche erreichen können, in ganz entscheidendem Maße von der sozialen Herkunft, aber auch den nähräumlichen Lebensweltbedingungen und den spezifischen Schulumlieus abhängig ist. Dies gilt für Nordrhein-Westfalen wie für die anderen Bundesländer, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung.

1.1.3.1 Soziale Herkunft und Lebenswelt

Bildungsteilhabe ist auch in Nordrhein-Westfalen in relativ hohem Maße von der jeweiligen Familienkonstellation abhängig. Nordrhein-westfälische Einzelkinder haben eine fast doppelt so große Chance wie nordrhein-westfälische Kinder und Jugendliche aus großen Familien, ein Gymnasium zu besuchen (vgl. Baumert et al. 2003: 77ff.). Noch höher liegen die Werte in den ostdeutschen Bundesländern, Hessen und Baden-Württemberg. Kontrolliert man diesen Zusammenhang statistisch auf mögliche Effekte anderer Einflussgrößen (wie z.B. Sozialschicht und Migrationshintergrund), so reduziert sich die entsprechende Kovarianz zwar um knapp 0,25 Punkte, die Chance für Einzelkinder in Nordrhein-Westfalen ein Gymnasium zu besuchen bleibt aber im Vergleich zu ihren Mitschülern aus Familien mit mehreren Kindern etwas mehr als 1,5fach so hoch. „Für die individuellen Bildungschancen ist die Zahl der Geschwister somit keineswegs unbedeutend. Vielmehr gilt in 8 von 14 Ländern, dass mit steigender Geschwisterzahl die individuellen Chancen auf eine gymnasiale Bildungsbeteiligung sinken“. Dies betrifft auch Nordrhein-Westfalen (Baumert et al. 2003: 79). Bemerkenswerterweise stellt sich die oft als strukturell defizitär beschriebene Situation von Einzelkindern somit hinsichtlich der Bildungsteilhabe als begünstigender Effekt heraus. Dieser Zusammenhang wird von den Ergebnissen zu den fachlichen Leistungen hinsichtlich der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schülern in Hauptschulen bestätigt (ebd.). Nicht bestätigt wird er allerdings von den Leistungsmessungen unter den Schülerinnen und Schülern in Gymnasien, d.h. „(f)ür Hauptschülerinnen und Hauptschüler er-

weist sich die größere Geschwisterzahl als ein deutliches Risiko beim Kompetenzerwerb; für Jugendliche in Gymnasien gilt dies hingegen nicht“ (Baumert et al. 2003: 78f.).

Die sozialstrukturell ungleichen Ausgangslagen reproduzieren den bestehenden Ausschlusszirkel und stellen dennoch keine determinierenden Faktoren für die Bildungsteilhabe der Kinder und Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen dar. Denn die Ausschlussprinzipien realisieren sich in unterschiedlicher regionaler Spezifik und abhängig von den Substitutionsmöglichkeiten der jeweiligen Entwicklungsmilieus: „Im Hinblick auf die differenziellen Entwicklungsverläufe sind bei korrekter Modellierung die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen derselben Schulform wahrscheinlich größer als die Unterschiede zwischen Schulformen und Bildungsgängen“ (Baumert et al. 2003: 61f.). Dasselbe gilt für die Benachteiligung, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergründen erfahren. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, erreichen deutlich geringere Leistungen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Gleichzeitig beobachten die Autoren auch für diese Jugendlichen teilweise erhebliche Länderunterschiede in bezug auf ihr Leistungsniveau (vgl. Baumert et al. 2003: 53).

1.1.3.2 Entwicklungsmilieu und Schulkultur

Das Lernumfeld, das die Schulen den Kindern und Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen bereitstellen, ist geprägt von dem spezifischen Profiltyp bundesrepublikanischer Schulkultur, der zwischen den einzelnen Bundesländern nur marginal differiert. Schülerinnen und Schüler beschreiben den Leistungsdruck als vorrangige Perspektive und die Unterstützung durch die Lehrkräfte dagegen als relativ gering (vgl. Baumert et al. 2003: 74). Der hohe Leistungsdruck herrscht insbesondere an den Hauptschulen, während Gymnasien zwar auch nur durch geringe Anteile des unterstützenden Unterrichtens geprägt sind, aber in ihrer spezifischen Form der kognitiven Aktivierung weniger Leistungsdruck zu erzeugen scheinen als die Hauptschulen. Damit ist die bundesrepublikanische Schullandschaft im Allgemeinen und die nordrhein-westfälische im Speziellen durch ein hohes Defizit hinsichtlich der Interessensentwicklung von Schülerinnen und Schülern geprägt. Denn dieses ist abhängig von der schülerorientierten Gestaltung des Unterrichts, wie sie an den nordrhein-westfälischen Schulen nur sehr marginal ausgeprägt ist (ebd.).

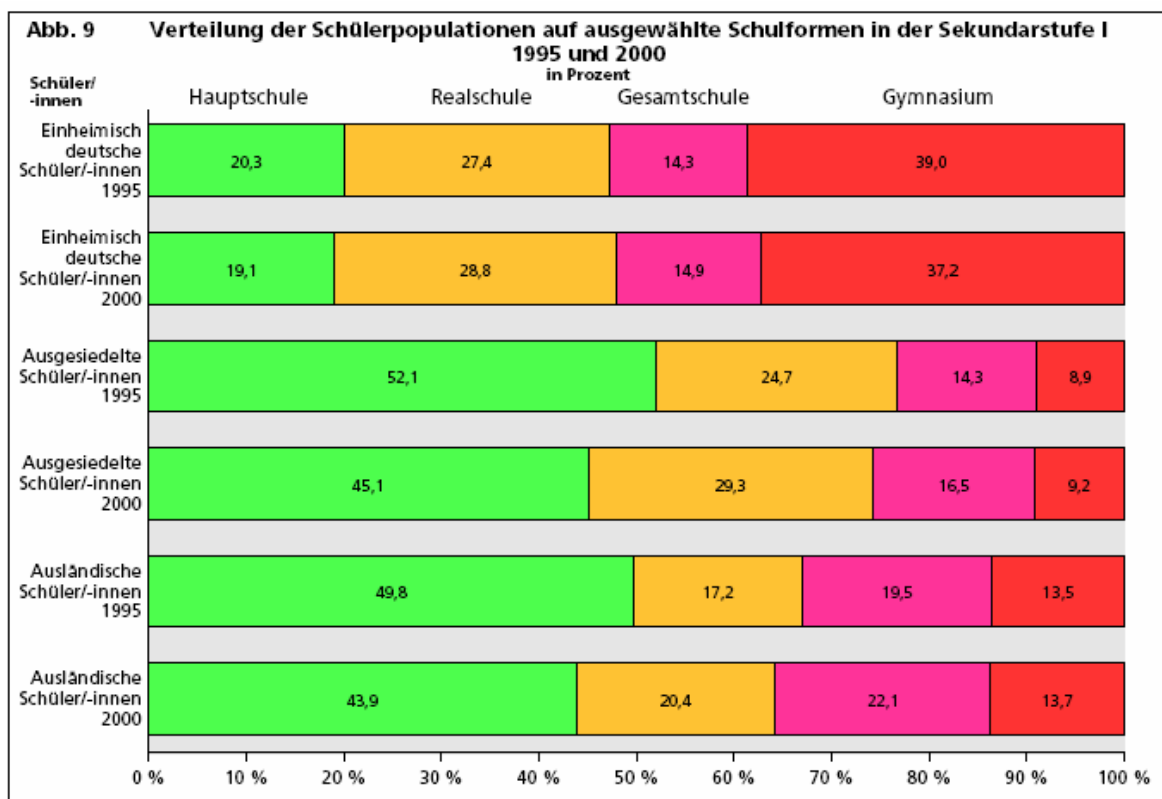
Auffällig ist im Vergleich zu den anderen Bundesländern der hohe Wert der nordrhein-westfälischen Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Verantwortungsbereitschaft. Dieses realisiert sich allerdings bei einer nur durchschnittlichen Lesekompetenz (vgl. Baumert et al. 2003: 33).

1.1.3.3 Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Die Exklusivität von Bildungsteilhabe ist kein neues Phänomen. Das Bild des *katholischen Mädchens vom Lande* fasste die Symptome der besonders vom Ausschluss aus dem formalen Bildungssystem bedrohten Gruppe in den Anfangsjahren der Bundesrepublik zusammen. Will man das entsprechende Bild für die heutige Bundesrepublik und für Nordrhein-Westfalen zeichnen, muss nun vom *städtischen Jungen mit Migrationshintergrund* gesprochen werden. Denn Jungen und junge Männer aus Familien mit Migrationsgeschichte stellen inzwischen die Gruppe an bundesrepublikanischen Schulen, die am wenigsten an der formalen Bildungsteilhabe Anteil hat.

Abbildung 1:

Verteilung der Schülerpopulation auf ausgewählte Schulformen in der Sekundarstufe 1



[Quelle: Große-Venhaus/Stauder 2000: 17]

Der Bericht des Landesamts für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen *Junge Menschen aus Zuwandererfamilien* spricht von einem knappen Fünftel der einheimisch-deutschen Schülerinnen und Schüler an nordrhein-westfälischen Hauptschulen, etwas mehr als einem Viertel an den Realschulen, knapp 15 % an Gesamtschulen und etwas mehr als einem Drittel an den Gymnasien des Landes (vgl. Große-Venhaus/Stauder 2000). Demgegenüber finden sich fast die Hälfte

te der ausländischen Schülerinnen und Schüler an den Hauptschulen, ein Fünftel an Realschulen, etwas mehr als ein Fünftel an Gesamtschulen und nur knapp 14 % an den nordrhein-westfälischen Gymnasien (vgl. Abbildung Nr. 1). Diese Befunde spitzen sich geschlechtsspezifisch noch zu, wie an den Extremwerten abzulesen ist: Während knapp 15 % der ausländischen Schülerinnen an Gymnasien (2000: 12,6 %) zu finden sind und etwas mehr als 40 % (2000: 40,9 %) an Hauptschulen, sind nur knapp 13 % der männlichen Schüler ausländischer Herkunft an Gymnasien (2000: 12,6 %) und fast die Hälfte dagegen an Hauptschulen (2000: 46,7 %).

1.2 KINDER, JUGENDLICHE UND DAS INTERNET – DER SOZIALE RAUM DES VIRTUELLEN

Die wenigen vorliegenden Studien zur Nutzungssituation des Internet unter nordrhein-westfälischen Kindern und Jugendlichen verweisen darauf, dass die hiesige Nutzungssituation der bundesweiten insgesamt sehr ähnlich ist. Aus diesem Grund und auf Grund des geringen spezifischen Datenmaterials für Nordrhein-Westfalen wird im Folgenden v.a. auf bundesweite Daten zurückgegriffen.

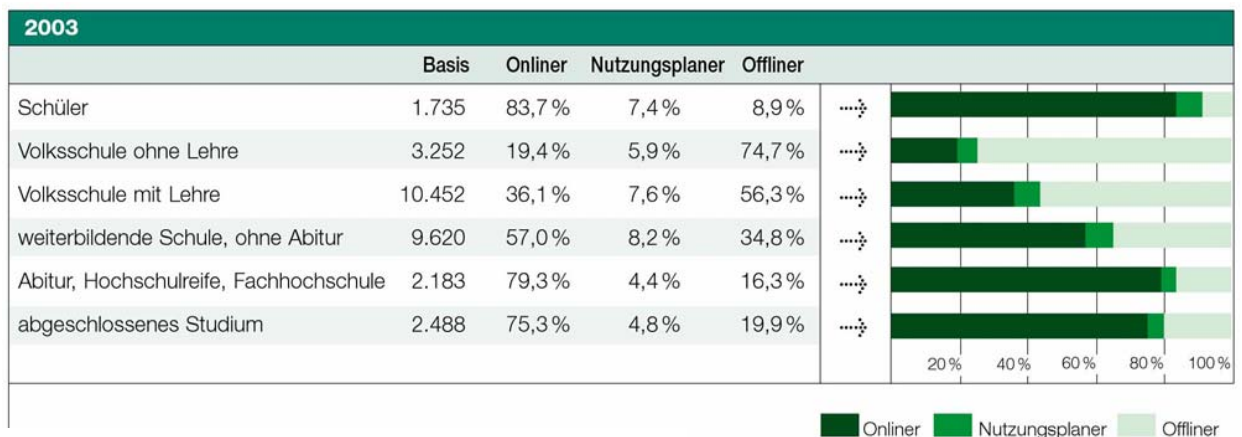
Laut (N)Onliner Atlas 2003 von Initiative D21 und Emnid sind 50,1 Prozent der deutschen Bevölkerung in der Bundesrepublik online, wobei die Werte abhängig von der jeweiligen Definition („Online-Sein“) stark schwanken (vgl. TNSEmid/Initiative D21 2003)³. Für Nordrhein-Westfalen stellt der (N)Onliner-Atlas 49,4 % Onliner/innen, 7,3 % Nutzungsplaner/innen und 44,7 Offliner/innen fest (ebd.)⁴. Damit liegt Nordrhein-Westfalen im bundesdeutschen Durchschnitt, wobei je nach Regierungsbezirk leichte Schwankungen nachzuweisen sind. In den großen Städten liegt ein höherer Abdeckungsgrad von Onlineanschlüssen vor als in den ländlicheren Regionen (ebd.; vgl. Groebel/Gehrke 2003).

Bundesweit nutzen 58,8 % der Männer und 42,1 % der Frauen das Internet (ebd.). Darüber hinaus ist eine Kluft zwischen der Anzahl der Nutzer und Nutzerinnen mit einem höheren und denjenigen mit einem niedrigeren Bildungsabschluss festzustellen (vgl. Abbildung 2). Während Hauptschulabsolventen ohne einen weiteren Ausbildungsabschluss zu etwa 3/4 über keinen Internetanschluss verfügen (knapp 20 % online), liegt die Zahl für die Gruppe derjenigen mit (Fach)Hochschulreife bei unter 20 % (d.h. knapp 80 % der formal höher gebildeten sind online).

³ Eine ACTA-Studie des Allensbach-Instituts stellt beispielsweise für die 14-64-Jährigen innerhalb der bundesdeutschen Bevölkerung eine Online-Abdeckung von 68 % fest (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2003).

⁴ Unter „Nutzungsplanern“ werden hier Personen verstanden, die offline sind, aber angeben, sich einen Onlineanschluß zulegen zu wollen. Die „Offliner“ sind Personen, die aus verschiedenen Gründen nicht vorhaben, online zu gehen.

Abbildung 2: Gruppen der Internetnutzerinnen und -nutzer nach Bildungsstatus



[Quelle: (N)Onliner Atlas 2003 (TNSEmmd/Initiative D21): 13]

Eine ähnlich deutliche Kluft zeigt sich in Bezug auf den beruflichen Status verschiedener Bevölkerungsgruppen (vgl. Abbildung 3). Während fast 95 % der Studierenden sowie über 80 % der Beamten im höheren und gehobenen Dienst, der leitenden Angestellten und der Schüler über einen Internetanschluss verfügen, sind unter den Arbeitern, Handwerkern und momentan arbeitslosen Personen etwa 50 % und unter Rentnern als Gegenpol zur Gruppe der Studierenden knapp 15 % Online.

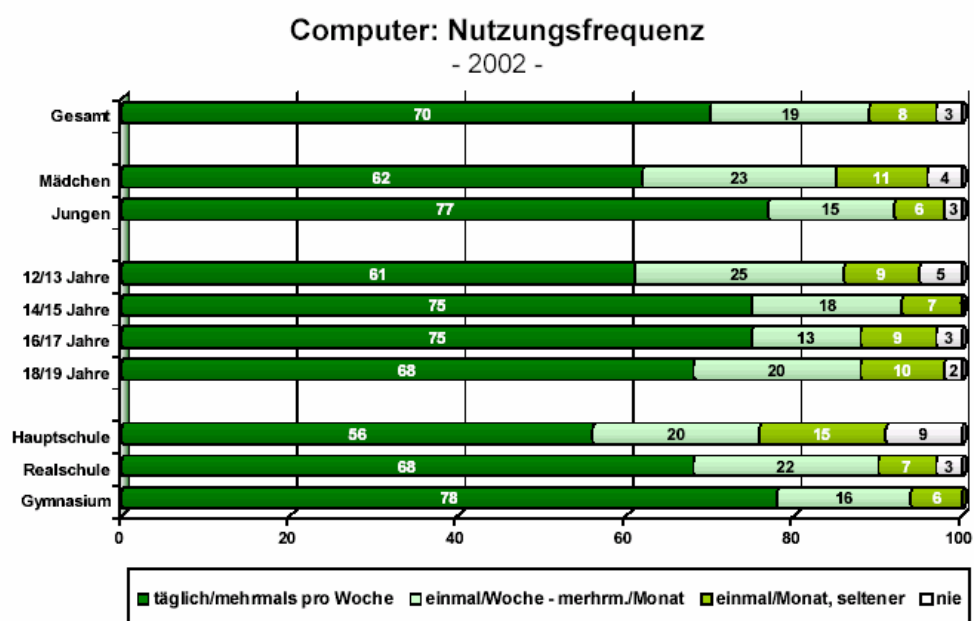
Abbildung 3: Gruppen der Internetnutzerinnen und -nutzer nach beruflichem Status



[Quelle: (N)Onliner Atlas 2003 (TNSEmmd/Initiative D21): 12]

Die Nutzung Jugendlicher zeigt nach der größten jährlichen bundesweiten Studie zur Mediennutzung (JIM-Studie) ebenfalls deutliche Nutzungsdifferenzen: Die Medien-Ausstattung der 12- bis 19-Jährigen ist 2002 im Vergleich zum Vorjahr nur in einem Bereich weiter angestiegen: So hat sich der persönliche Handy-Besitz der Jugendlichen von 74 Prozent auf 82 Prozent erhöht, jeder Zweite kann auf einen eigenen Computer zugreifen, einen eigenen Internetzugang haben 28 Prozent der Jugendlichen (im Jahr 2001: 25 %). Mädchen verfügen im Allgemeinen über weniger eigene Medien und Geräte der Unterhaltungselektronik als Jungen. Während sich der Computer-Besitz über die Altersgruppen hinweg als stabil erweist, kann mit 32 % die Gruppe unter den 18- bis 19-Jährigen vom eigenen Internetzugang aus häufiger surfen als dies für die 12- bis 13-Jährigen mit 19 % festzustellen ist. Unterschiede hinsichtlich des Gerätebesitzes lassen sich auch bezüglich der Schulbildung der Befragten feststellen. Hauptschülerinnen und Hauptschüler verfügen zu 37 % über einen Computer, 21 % haben einen Internet-Zugang, während hingegen Gymnasiasten zu 51 % einen Computer besitzen und 31 % einen Internet-Zugang haben (vgl. Feierabend/Klingler 2003).

Abbildung 4: Frequenz der Computernutzung (Geschlecht, Alter, Schulform)

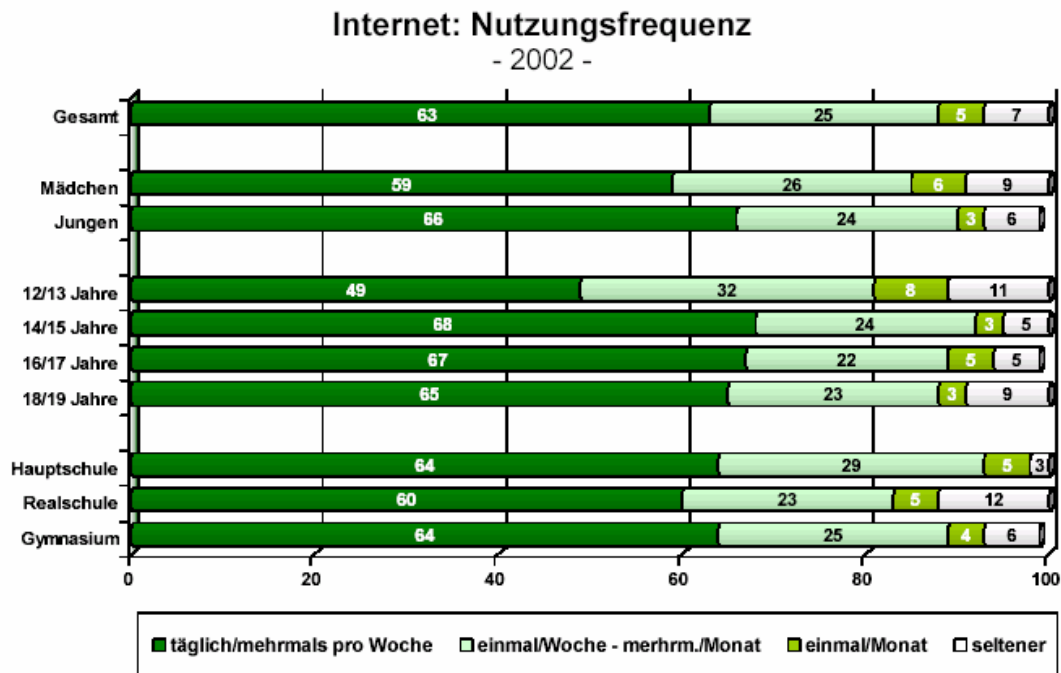


Quelle: JIM 2002, Angaben in Prozent

Basis alle Befragten, n=1.092

Bezogen auf die Häufigkeit der Internetnutzung zeigt sich ein ähnliches Bild:

Abbildung 5: Frequenz der Internetnutzung (Geschlecht, Alter, Schulform)



Quelle: JIM 2002, Angaben in Prozent

Basis Internet-Nutzer: 2002: n=904

Eine auf Nordrhein-Westfalen bezogene Studie zur Onlinenutzung des Europäischen Medieninstituts aus dem Jahr 2002 kommt zu folgenden Ergebnissen: Die Zahl der Nutzer nimmt zu je jünger die Zielgruppe ist, was allerdings nicht darüber hinweg täuschen sollte, dass die Hälfte der 14-19-Jährigen über keinen Internetzugang verfügt. Der soziale Ausschließungszirkel nimmt somit hinsichtlich des sozialen Raums des Virtuellen die Gestalt einer sich verfestigenden *digitalen Spaltung* an (vgl. Gehrke 2003). Eine ganze Reihe internationaler Studien belegen, dass sich soziale Differenzen im Internet, dem sozialen Raum des Virtuellen, reproduzieren (vgl. Bimber 2000; Bolt/Crawford 2000; Bucy 2000; Chen/Wellman 2003; Groebel/Gehrke 2003; Mossberger/Tolbert/Stansbury 2003; Norris 2001; NTIA 2000; Wilhelm 2000). Alle diese Arbeiten machen deutlich, dass - unabhängig vom Internetzugang - die Nutzung selbst stark von Faktoren wie Einkommen, Alter, Geschlecht und v.a. Bildung abhängig ist. Das unterstreicht auch die Tatsache sozial deutlich stratifizierter Drop-Out-Quoten nach den ersten Versuchen der Internetnutzung (vgl. DiMaggio u.a.: 20f.).

Eine aktuelle Studie zur Internetnutzung Jugendlicher, die zum Großteil an Jugendeinrichtungen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, ermöglicht eine weitere Differenzierung der digitalen Spaltung innerhalb der nachwachsenden Generation in Nordrhein-Westfalen⁵. Soziodemo-

⁵ Mit dem Problem von „Digital Inequality“ (Hargittai/DiMaggio 2001 und Mossberger/Tolbert/Stansbury 2003), d.h. der Differenz in den Online-Nutzungsweisen von Jugendlichen vor ihrem jeweils unterschiedlichen soziodemo-

graphische Aspekte sowie Familien- und Peerstrukturen erweisen sich als zentrale Kriterien für den Kompetenzerwerb in der Internetnutzung. Von Bedeutung ist dabei, auf welche Unterstützungsstrukturen die Jugendlichen zurückgreifen können, inwieweit soziale Beziehungsstrukturen (*soziales Kapital*) in Verbindung mit dem erreichten Grad an Bildungsteilhabe (*kulturelles Kapital*) gebracht werden können. Diejenigen Kinder und Jugendlichen, die aus der Quelle der ihnen zur Verfügung stehenden sozialen Beziehungsstrukturen keine Erweiterung ihres Wissens erreichen können, sind auch im Internet „abgehängt“ (vgl. Schönberger 2000; Stegbauer 2001). Ein Teil der Kinder und Jugendlichen ist aufgrund ihrer Teilhabebeschränkungen bereits vom Zugang zum sozialen Raum des Virtuellen ausgeschlossen. Ein weiterer Teil verfügt zwar über einen Internetzugang, ist aber von bestimmten Aspekten der Nutzung ausgeschlossen.

Der Ausschließungszyklus im virtuellen Raum realisiert sich zudem nach spezifischen Regionen: Die unter Jugendlichen beliebtesten Chaträume sind regional strukturiert; in länderbezogenen Chats wird beispielsweise von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte häufig in der jeweiligen Muttersprache gechattet (vgl. Otto u.a. 2004).

Dazu kommt, dass für Jugendliche mit einem formal höheren Bildungsstand Chatten im Laufe ihrer Onlineerfahrung eine zunehmend geringere Rolle spielt, während Jugendliche mit formal niedrigerem Bildungsstand häufig über viele Jahre fast ausschließlich chatten. Internetangebote, wie Newsgroups und Beratungsangebote erreichen vor allem eine Zielgruppe mit formal hohem Bildungshintergrund unter den Jugendlichen.

1.3 DIE NACHWACHSENDE GENERATION IN NORDRHEIN-WESTFÄLISCHEN STÄDTEN - DER SOZIALE RAUM DES LOKALEN

Für Nordrhein-Westfalen liegt nur sehr wenig und keinerlei umfassendes Datenmaterial zur Frage der sozialräumlichen Dimensionierung kindlicher und jugendlicher Lebenslagen vor. Hinweise geben jedoch zwei aktuelle Einzelstudien der Universitäten Hamburg und Bremen, die sich u.a. auf drei nordrhein-westfälische Großstädte (Bielefeld, Düsseldorf und Essen) beziehen (vgl. Farwick 2003; Klagge 2003). Die Ergebnisse dieser Studien sind für die bisher vorliegenden internationalen und nationalen Sozialraumstudien exemplarisch. Der Untersuchungsfokus dieser Arbei-

graphischen Hintergrund, setzt sich die Arbeit des Kompetenzzentrums Informelle Bildung (KIB) an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld auseinander. Durch qualitative und quantitative empirische Studien werden daher die unterschiedlichen Nutzungspräferenzen, -gewohnheiten, -erfahrungen und -probleme von Jugendlichen untersucht. Im Kontext der empirischen Begleitforschung zur Bundesinitiative „Jugend ans Netz“, die das KIB übernommen hat, werden die Ergebnisse der Erhebungen im Rahmen des Gesamtkonzepts in den Prozeß der Entwicklung eines adäquaten Jugendportals sowie entsprechender begleitender medienpädagogischer, bildungstheoretischer und jugendhilfebezogener Maßnahmen einbezogen. Eine erste Zusammenfassung der Ergebnisse

ten ist allerdings nicht auf die nachwachsende Generation beschränkt. Die Ergebnisse können daher nur eine Orientierung für die weiteren Betrachtungen darstellen.

Beide Studien fragen nach den möglichen Segregationsfolgen marginalisierter Lebenslagen (Sozialhilfebezug), also der Gestalt des sozialen Ausschließungszirkels in bundesrepublikanischen Großstädten. Während die Hamburger Studie ihren Schwerpunkt auf den Zusammenhang von wirtschaftlichen und demographischen Entwicklungen und sozialen Segregationsprozessen anhand eines Fünf-Städtevergleichs setzt, fokussiert die Bremer Studie die Auswirkungen einer territorialen Konzentration von Armutslagen mittels einer Untersuchung von marginalisierten Wohnquartieren in zwei Städten. Beide Studien weisen darauf hin, dass die weit verbreitete Annahme eines eindeutigen oder gar kausalen Zusammenhangs zwischen Armutslagen und räumlicher Segregation in der Bundesrepublik empirisch keine Bestätigung findet.

Der Städtevergleich, der an der Hamburger Universität durchgeführt wurde, macht deutlich, dass ein Zusammenspiel *demographischer und wirtschaftlicher Entwicklungen* sowohl für Armutslagen als auch für räumliche Segregationsprozesse entscheidend ist. Auffälligste Ergebnisse der Hamburger Studie sind:

1. Der Grad der Segregation von Sozialhilfeempfängern variiert städtespezifisch. Während die wirtschaftlich besser gestellten Städte ein geringeres Segregationsniveau aufweisen, ist dieses in den wirtschaftlich schwächer gestellten Städten deutlich höher.
2. In der Folge steigt die Wahrscheinlichkeit eines Lebens in Armut für Kinder und Jugendliche in strukturschwachen Städten stark an, wie das Beispiel der Stadt Essen zeigt.
3. Diese höhere Wahrscheinlichkeit hängt zentral mit unterschiedlichen demographischen Entwicklungen in den einzelnen Städten zusammen. Vor allem die im Untersuchungsdesign am schwächsten wirtschaftlich platzierte Stadt (Essen) weist eine deutliche Schrumpfung der städtischen Bevölkerung auf, die von einem relativen Anstieg in der Gruppe alter Menschen sowie der Kinder begleitet wird. Die Erwerbsbevölkerung hat sich dadurch in Essen merklich reduziert, der Anteil der Kinder- wie Altersarmut ist dagegen merklich angestiegen.
4. Das Ausmaß räumlicher Spaltung hat sich in den 1990er Jahren - nach einem deutlichen Anstieg in den 1980er Jahren - auf dem erreichten Niveau stabilisiert.
5. Der Grad der Segregation zwischen Bevölkerungsgruppen mit und ohne Migrationsgeschichte ist sehr unterschiedlich: Sozialhilfeempfänger deutscher Herkunft sind in allen Städten weniger segregiert. Im Vergleich zur gesamten städtischen Bevölkerungsgruppe deutscher Herkunft sind sie jedoch stärker segregiert als Sozialhilfeempfänger mit Migrationsgeschichte. Während Menschen mit Migrationsgeschichte in der Bundesrepublik und in Nordrhein-Westfalen also insgesamt stärker von räumlicher Segregation betroffen sind, zeigt sich eine

geringere Streuung *innerhalb* dieser Bevölkerungsgruppen als dies für die Binnenstruktur der Bevölkerungsgruppen deutscher Herkunft festzustellen ist.

Die Bremer Studie richtet im Unterschied zur Hamburger Studie ihren Blick *in* die marginalisierten Wohnquartiere. Hierbei wird deutlich, dass von prinzipiell schwach ausgeprägten sozialen Netzwerken in Armutsgebieten nicht die Rede sein kann. Sowohl die Versorgungslage mit Einrichtungen sozialer Infrastruktur als auch die sozialen Beziehungsstrukturen sind gegeben und im Vergleich zu anderen Wohnquartieren nicht als prinzipiell defizitär zu bezeichnen. Gemessen an dem Grad der Ausstiegchance aus Armutslagen ist dennoch ein beträchtlicher Einfluss der Wohnquartiere nachzuweisen (*Wohngebietseffekt*). Die Ausstiegchance ist beispielsweise in den untersuchten Bielefelder Armutsarealen um 37 % niedriger als in städtischen Quartieren Bielefelds mit einer geringeren Dichte von Sozialhilfeempfängerinnen und -empfängern. Allerdings liegt ein entscheidender Grund für diese negativen Konsequenzen für Bewohnerinnen und Bewohner der marginalisierten Wohnareale im hohen Maß öffentlicher Stigmatisierung, das ihnen entgegengebracht wird und für sie Diskriminierungsprozesse sowie eine negative Prägung ihrer Selbstidentität zur Folge hat.

Diese kurze Skizzierung der beiden Quartiersstudien zur Frage sozialräumlicher Segregation weist v.a. auf zwei Dimensionen hin, die im Rahmen bisheriger sozialraumorientierter Strategien zu meist übersehen wird. Die weitverbreitete Annahme, eine hohe Sozialhilfeempfängerdichte - d.h. die Existenz städtischer Bevölkerungsgruppen, von denen sich größere Teile in materieller Armut befinden - führe prinzipiell eher zu räumlicher Segregation, ist nicht nachweisbar. Der scheinbar kausale Zusammenhang zwischen Armut und räumlicher Segregation ist für die bundesrepublikanische Situation anhand der vorliegenden Studien nicht feststellbar. Räumliche Segregationsdynamiken sind vielmehr primär von der wirtschaftlichen und demographischen Entwicklung der Städte und darüber hinaus von der ethnischen Zusammensetzung der Bevölkerungsgruppen einzelner Quartiere abhängig. Entscheidend ist nicht zuerst die Armutslage der Menschen, sondern die soziodemographische Situation, wie die Untersuchungsergebnisse des Hamburger Städtevergleichs zeigen: Sozialhilfeempfängerinnen und Sozialhilfeempfänger sind in Essen oder Düsseldorf eher von Segregation bedroht als in Frankfurt am Main oder Stuttgart.

Diese Hinweise dürfen nun nicht darüber hinwegtäuschen, dass in bestimmten Quartieren die Dichte von Personen in Armutslagen deutlich höher ist als in anderen Quartieren. Allerdings ist nicht das *Territorium* der Grund der faktischen Teilhabebeschränkungen, von denen die Lebenslagen der Bewohner gekennzeichnet sind, sondern die *symbolische Thematisierung* solcher „Armutgebiete“ (vgl. Kessl 2004; Otto/Ziegler 2004). Darauf weisen neben der Bremer Studie auch die Arbeiten von Friedrichs und Blasius hin, die in ihrem Vergleich von vier unterschiedlich von Armut betroffenen Kölner Stadtbezirken sehr deutlich herausarbeiten, dass den unterschiedli-

chen Bewohnergruppen ein jeweils ähnlicher Umfang an Praxisfertigkeiten zur Verfügung steht, allerdings die Möglichkeiten bezüglich deren gewinnbringender Anwendung stark differieren (vgl. Friedrichs/Blasius 2000: 159ff.). Nicht das prinzipielle Fehlen von sozialen Beziehungsressourcen oder institutionellen Dienstleistungsangeboten ist demnach das primäre Problem segregierter Wohnquartiere, sondern deren öffentliche Stigmatisierung bzw. Nichtanerkennung und die damit verbundene spezifische Realisierung der institutionellen Angebote in diesen Quartieren und der dort lebenden Wohnbevölkerung (vgl. Kap. 2.3).⁶

Dieser empirische Befund unterstreicht nochmals die theoretischen Einwände gegen ein substantielles Raumverständnis, das den sozialen Raum als Nahraum auf bestimmte lokale Wohnareale einschränkt. Derartige „Territorialisierungen des Sozialen“, wie sie der administrativen Aufteilung von Städten und Gemeinden in verschiedene Planungsräume zu Grunde liegen, sind für eine personenbezogene soziale Dienstleistung, wie die Kinder- und Jugendhilfe unzureichend. *Soziale Räume* sind heterogene, hierarchische Anordnungen, deren Gestaltung und Repräsentation das Ergebnis permanenter politischer Auseinandersetzungen darstellen. Eine *sozialraumsensible Kinder- und Jugendhilfe* hat diese Tatsache zu beachten und daher die unterschiedlichen sozialen Räume der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen und deren je spezifische Bildungsorte in den Blick zu nehmen: den sozialen Raum der Gesellschaft, des Virtuellen und des Lokalen (vgl. Kessl/Otto 2004).

1.4 BILDUNGSTEILHABE ALS EXKLUSIVES GUT – EIN ZWISCHENRESÜMEE

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen wie der Bundesrepublik insgesamt durch die bedrohliche Gleichzeitigkeit eines Ausschlusses von sozialer Teilhabe und institutioneller Leistungsdifferenzierung bestimmt ist: „Die Schulform unterteilt in Deutschland das Schulsystem sowohl leistungsmäßig als auch sozial“ (Baumert et al. 2003: 59f.). Diese bedrohliche Gleichzeitigkeit ist ein weiteres Scharnierglied, das den sozialen Ausschließungszirkel abriegelt. Dies zeigt sich nicht nur im formalen Bildungssystem, sondern analog auch in den informellen Bildungsräumen des Internet und der Familie bzw. dem nahräumlichen Wohnumfeld. In den informellen Bereichen realisiert sich diese Kluft als Gleichzeitigkeit mangelnder Möglichkeiten bzw. fehlenden Zugang (*access*) und mangelnder Nutzungsfähigkeit (*competence*), im formellen Bereich als frühzeitige Selektion der Kinder in die unter-

⁶ Die Hannoveraner Forschungsgruppe um Michael Vester, Peter von Oertzen und Bärbel Clemens hat in ihrer Sozialstrukturanalyse für die Bundesrepublik eine *Destabilisierung von Lebenslagen* nachgezeichnet, die sich bei etwa 10 % der Bevölkerung in einer zunehmenden „Verfestigung sozialer Deklassierung durch *Armut* bzw. durch vollständige *Exklusion* aus dem Arbeitsmarkt und auch durch sozialmoralische Ausgrenzung in bestimmten Minderheiten und Wohnvierteln“ zeigen (vgl. Vester u.a. 2001: 83).

schiedlichen Schulformen des hierarchisierten Schulsystems der Bundesrepublik, v.a. ab der Sekundarstufe I.

Diese Gleichzeitigkeiten sind insofern bedrohlich, als Zugangsbeschränkungen, Leistungs-differenzierungen und stratifizierte Nutzungsfähigkeiten der nachwachsenden Generation den *sozialen Ausschlusszirkel* zu einem relativ starren Gebilde machen, das die Lebensperspektiven von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen bereits sehr frühzeitig fundamental beschränkt. Der häufige Verweis auf eine generelle Erhöhung des allgemeinen Bildungsgrades (formal wie informell), der unter dem Stichwort „Fahrstuhleffekt“ als ein Kennzeichen der „Risikogesellschaft“ ausgemacht wurde, ist zwar auch für Nordrhein-Westfalen in den letzten 35 Jahren feststellbar (vgl. Beck 1986). Allerdings erweisen sich die Schlussfolgerungen, die aus dieser Diagnose für die Bildungsteilhabechancen der nachwachsenden Generation gezogen wurden, als unrealistisch. Denn die These, es werde zu einer Überwindung festgeschriebener sozialer Stratifizierungsprozesse (Klasse und Schicht) kommen - wenn auch nicht zu einer prinzipiellen Auflösung sozialer Ungleichheiten, war wohl mehr „Wunsch als Wahrheit“. Denn die Exklusivität von formaler wie informeller Bildungsteilhabe ist in deutlichem Maße durch Prozesse *sozialer Vererbung* gekennzeichnet (vgl. Esping-Andersen 2003). Die stratifizierende Allianz und damit der soziale Ausschlusszirkel, in dem sich die nachwachsende Generation im sozialen Raum der Gesellschaft ebenso wie im sozialen Raum des Virtuellen und des Lokalen wieder findet, trägt klassengesellschaftliche Züge.

Trotz der negativ herausragenden Positionierung der Bundesrepublik im Rahmen der PISA-Studie sind solche sozialen Vererbungsprozesse allerdings keineswegs auf das bundesrepublikanische Bildungssystem beschränkt. Die Logik sozialer Vererbung hat sich in allen OECD-Staaten, wenn auch in unterschiedlichem Maße, stabilisiert. Zwar konnte die Bildungsexpansion die Bildungsbeteiligung verbreitern und das Bildungsniveau insgesamt anheben. Nirgendwo konnte aber eine Schließung der weit geöffneten Schere zwischen „bildungsfernen“ und „bildungsnahen“ Schichten erreicht werden: Folgt man Block und Klemm (1997) gelangt weniger als ein Fünftel (17 %) aller 19-24-Jährigen Europäern, deren Eltern über einen Schulabschluss unterhalb der Sekundarstufe II verfügen, in den tertiären Bildungsbereich.

Für die Mitglieder der nachwachsenden Generation stellt sich dieser Zusammenhang im formalen Bildungssystem sehr konkret und handfest dar, denn etwa die Hälfte der 15jährigen aus Familien der oberen Dienstklassen besucht ein Gymnasium, während dieser Wert mit niedriger werdender Sozialschicht auf 10 % in Familien von ungelerten Arbeitern sinkt. Die Situation im Hochschulbereich setzt diese Entwicklung konsequent fort, wie Köhler, Gapski und Lähnemann (2001) erst kürzlich wieder gezeigt haben: Knapp drei von vier Studierenden kommen aus höheren sozialen

Schichten (72 %), während nicht einmal jeder zehnte Studierende aus einer der unteren sozialen Herkunftsgruppen stammt (8 %).

Die Realisierung einer nicht exklusiven Bildungsteilhabe und damit die Erfüllung des Gesetzesauftrags, wie ihn § 1,1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII, Achtes Buch) vorsieht, ist somit nur als Teil des gesellschaftspolitischen Projekts einer Implementierung von Teilhabestrukturen für die nachwachsende Generation in Nordrhein-Westfalen insgesamt umzusetzen. Um die Logik des sozialen Ausschließungszyklus aufzubrechen, eine Teilhabe der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im sozialen Raum des Lokalen, des Virtuellen sowie der Gesellschaft zu ermöglichen, sind dagegen differenzsensible sozialpolitische *wie* bildungspolitische Teilhabegarantien notwendig.

2. BILDUNGSPROZESSE IM SOZIALEN KONTEXT

2.1 BILDUNGSPROZESSE IM RAUM DER WISSENSGESELLSCHAFT

Kinder und Jugendliche eignen sich Kultur und Wissen innerhalb von Bildungsprozessen an. Die Gestaltung von Bildungsprozessen sollte deshalb darauf ausgerichtet sein, die nachwachsende Generation zu befähigen, rational verantwortlich und selbsttätig ihr Leben zu führen (vgl. Scherr 2002).

Im Rahmen der seit Mitte der 1970er Jahre entstehenden Wissensgesellschaften verändern sich die Bildungsanforderungen für Kinder und Jugendliche in teilweise radikaler Weise (vgl. Beiträge in Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg 2002). Wissenserwerb und Wissensanwendung sind in der Wissensgesellschaft nicht mehr ausreichende Faktoren für die Befähigung junger Menschen zu einer möglichst selbstbestimmten Lebensbewältigung. Bildungsprozesse müssen heute vielmehr darauf ausgerichtet werden, Kindern und Jugendlichen *Zugänge* zu Informationsquellen und zum Erwerb von *Kompetenzen* der Informationsaufnahme, der Informationsverarbeitung und der Informationsbewertung (*Medienkompetenz*) bereit zu stellen. Die Befähigung junger Menschen beschreibt in der entstehenden Wissensgesellschaft somit die Qualifizierung und die Verarbeitung von Wissen, das jungen Menschen in Form täglich wachsender Informationsmengen begegnet. Diese Potenzialität des verallgemeinerten Wissenserwerbs innerhalb (Schule, Berufsbildungsinstitutionen) und außerhalb (außerschulische Jugendbildung, Gleichaltrigengruppen) formaler Bildungsinstanzen durch die praktisch „kostenfreie“ und permanente weltweite Vervielfältigung und Verteilung von Wissen, die mit der Implementierung neuer Informationstechnologien in den letzten zwanzig Jahren ermöglicht wurde, geht allerdings mit einer neuen *Exklusivität von Wissen* einher. Verheerend an dieser Entwicklung ist, dass der soziale Ausschlusszirkel bereits auf der Zugangsebene zu Bildungsinstanzen und Informationstechnologien eine erste Hürde darstellt, wodurch bereits einer beträchtlichen Anzahl von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen weitere Bildungszugängen versperrt bleiben. Die zweite Hürde, die die nachwachsende Generation an einer möglichst weitgehenden Bildungsteilhabe hindert, steht auf der Nutzungsebene, auf der wiederum ein erheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen von der Teilhabe ausgeschlossen wird.

2.1.1 Merkmale einer entstehenden Wissensgesellschaft

Wissen stellt eine entscheidende Ressource menschlichen Handelns dar (vgl. Stehr 2000). Moderne Gesellschaften sind in diesem Sinne bereits von Beginn an als Wissensgesellschaften zu bezeichnen. Unter den Bedingungen aktueller Transformationsprozesse hin zu dem neuen Typus

von Wissensgesellschaften spitzt sich dieser Sachverhalt allerdings zu. Denn die *neue Ökonomie* präsentiert sich vor allem als eine *Wissensökonomie*, in der die Teilhabe der Akteure von deren Fähigkeit zur Generierung und Verarbeitung von Informationen und damit der Verfügbarkeit von Wissen abhängig ist.

Wissen ist also in das Zentrum des Interesses gerückt. Neben Arbeit, Kapital und Natur wird es inzwischen als der vierte und primäre Produktionsfaktor angesehen. Die Produktionsweise von Mikrochips, die als Herz der neuen Kommunikationstechnologien zu den Symbolen der wissensgesellschaftlichen Transformationsprozesse geworden sind, zeigt diese Verschiebung deutlich: etwa 70 % des Preises errechnen sich aus dem eingeflossenen (Forschungs-, Entwicklungs- und Qualitätssicherungs-) Wissen, nur etwa 12 % aus materieller Herstellungsarbeit (vgl. de Haan/Poltermann 2002: 310). Die Europäische Kommission spricht in diesem Zusammenhang davon, dass etwa 3/4 des wirtschaftlichen Wachstums auf neues oder verbessertes Wissen zurückzuführen sind.

Gleichzeitig ist die Wissensproduktion in der entstehenden Wissensgesellschaft von einer paradoxalen Grundstruktur geprägt: während Wissen zu einem immer relevanteren Aspekt von Produktions- und Reproduktionsprozessen wird, verfällt zugleich sein Eindeutigkeitsstatus und damit auch der Eindeutigkeitsstatus der für die Wissensgewinnung zuständigen gesellschaftlichen Instanzen. Die Systeme der Gewinnung und skeptischen Überprüfung neuer Wissensformen und -inhalte (*Wissensproduktion*) und deren Vermittlung und Reflexion (*Wissensreproduktion*) verlieren ihre selbstverständliche Relevanz. Mit den Konzepten des „lebenslangen“ oder „lebensbegleitenden Lernens“ wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Verfügung über Wissen permanente Lernprozesse aller Lebensalter erfordern. Außerdem weisen neuere Studien in diesem Zusammenhang auf die Bedeutsamkeit informeller und nonformaler Bildungsprozesse hin, d.h. auf die Grenzen der formalen Gestaltung von Bildungsprozessen (vgl. Otto/Kutscher 2004). *Schlüsselqualifikationen* - bspw. „Kommunikations-“ und „Präsentationskompetenzen“ oder „Teamfähigkeit“ - werden, so die Protagonisten der Konzepte informellen Lernens, in großem Maße außerhalb von Schulen und Hochschulen erworben (vgl. Dohmen 2001). Gleichzeitig werden diese Fähigkeiten zunehmend zur Voraussetzung eines Berufseinstieges. Daher betreffen diese Anforderungen zwar alle Lebensalter, sie begegnen aber der nachwachsenden Generation in der existentiellen Dimension des Arbeitsmarktzugangs am deutlichsten. Existentiell im doppelten Sinne, wie oben bereits ausgeführt wurde, da für Kinder und Jugendliche der Ausschlusszirkel sowohl auf der ersten Ebene der Zugangsbeschränkungen als auch auf der zweiten Ebene fehlender Nutzungsfähigkeiten zur Bedrohung werden kann.

Aktuell wird nun häufig die Forderung formuliert, zur Ermöglichung von Bildungsteilhabe seien vermehrt Räume für *Selbstbildungsprozesse* anzubieten und diese Prozesse seien zu stärken. Die

Schwierigkeit derartiger Strategien liegt allerdings darin, dass eine solche „subjektive Selbstbildung“ zumeist als biographische Anforderung an die einzelnen Kinder, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen gerichtet wird. Damit wird die - zunächst durchaus progressive - Aufklärungsperspektive, die sich an der Vielfalt von Aneignungsformen der Kinder und Jugendlichen selbst ausrichten will, im „Anschluss an die Modernisierungs- und Individualisierungstheorie im lebenslangen Lernen zunehmend blind (wird) gegenüber den auch für die beabsichtigte Stärkung des Subjekts grundlegenden Integrationsleistungen der Institutionen“ (Harney/Rahn 2003: 290f). Solche Strategien der Verantwortlichkeitsverlagerung auf die einzelnen Akteure, d.h. eine Umcodierung von Bildung auf Selbstbildung, führt daher häufig dazu, dass in dieser Logik strukturell ungleiche Möglichkeiten und Fähigkeiten übersehen oder bewusst ignoriert werden und dem Einzelnen, unabhängig von den zur Verfügung stehenden Zugangsressourcen und Fähigkeiten, die Verantwortung für Wissenserwerb und Wissensanwendung übertragen wird. Man könnte davon sprechen, dass der soziale Ausschließungszykel mit dem Verweis auf die Selbststeuerungsverantwortung ein Etikett verpasst bekommt, das seine eigentliche Dynamik, die Reproduktion bestehender Ungleichheitsstruktur, verdecken soll. Beunruhigend ist die Tatsache, dass die Konjunktur selbstgesteuerter Lehr- und Lernmodelle häufig nicht nur eine Etikettierung des sozialen Ausschließungszykels darstellt, sondern auch die Resultate als das Ergebnis eines individuellen Entscheidungsprozesses deklariert (vgl. Kessl/Otto/Treptow 2002: 79).

2.1.2 Produktion von Wissen in der entstehenden Wissensgesellschaft

Konnte vor dem Hintergrund funktionalistischer Wissenstheorien in den 1960er und 70er Jahren noch mehrheitlich davon ausgegangen werden, dass wissenschaftliche Erkenntnisse eine Behebung von Unsicherheit leisten und das wissenschaftliche Feld Instanzen der kognitiven Sicherheitsproduktion umfasst, ist Forschung und Wissenschaft heute selbst zur *Quelle von Unsicherheit* geworden (vgl. Stehr 2003: 234ff.; Beck/Bonß/Lau 2001). Wissenschaftliche Erkenntnisse bieten öffentlichen Auseinandersetzungen heute einen Pluralismus der Einsichten an, wie die aktuellen Auseinandersetzungen um die Biopolitik eindrücklich verdeutlichen. An welchen dieser Einsichten sich die Gestaltung des Sozialen schließlich orientiert, ist nicht mehr aus dem besseren Argument zu erschließen, sondern in wachsendem Maße eine Frage *wissenspolitischer* Entscheidungen (vgl. Stehr 2003). Die Kontrolle und Überwachung von Wissensproduktion und -reproduktion wird somit zu einem immer bedeutsameren politischen Entscheidungskriterium. War wissenschaftliches Wissen bis in die 1970er Jahre als *Expertenwissen* anerkanntes Lösungswissen, stellt wissenschaftliches Wissen heute *Risiko- und Unsicherheitswissen* bereit. Es verliert seinen Aus-

schließlichkeitswert und findet sich innerhalb politischer Entscheidungsprozesse in einem *Wissenswettbewerb* wieder.

Damit verliert Expertenwissen in der bisherigen Form auch seine generalisierbare Potenz als ein dominierendes gesellschaftliches Machtmittel. Wissen als Resultat von Bildungsteilhabe, „kulturelles Kapital“ also, hatte bisher v.a. dann einen machtvollen Status, wenn es der Sphäre der materiellen Reproduktion der Gesellschaft enthoben wurde. Das scheinbar bloße Interesse an Wahrheit oder an künstlerischer Kreativität sollte Erkenntnisgewinn und Innovation gewähren. Dafür wurden von den Verwertungslogiken befreite Räume (Hochschulen, Akademien, Universitäten) bereitgestellt. In der entstehenden Wissensgesellschaft erfahren diese bisher bestimmenden Parameter eine deutliche Verschiebung: an die Stelle des *klassischen* kulturellen Kapitals tritt zunehmend ein *modernisiertes* kulturelles Kapital: „Diese Verschiebung lässt sich durch die Formel „Von Bildung zu Wissen“ abbilden. Was diese Formel zum Ausdruck bringen soll, ist der Niedergang der symbolischen Bedeutung der interessenlosen Bildung und der Aufstieg des am ökonomischen Maßstab gemessenen verwertbaren Wissens. War die interesselose Bildung noch gebunden an ein kontemplatives Zeitregime, das notwendig war, um die einzig richtige symbolische Aneignung kultureller Güter angemessen zu zelebrieren, so erscheinen kontemplative Momente in der „Wissensgesellschaft“ fast schon als Relikt vergangener Distinktionskämpfe. Interessenlose Bildung, also Bildung, die um ihrer selbst willen angeeignet und praktiziert wird, bricht als konservatives Gegengewicht gegen das ökonomische Kapital weg. Anwendungsorientiertes Wissen, das bewusst erworben wird, um ökonomische Vorteile zu sichern, kolonialisiert selbst diejenigen Bereiche, die sich in ihrer klassischen Selbstbeschreibung offensiv von einer „bloßen Gewinnmaximierung“ absetzen und in letzterer eine besonders vulgäre Praxis erblicken, die dem Streben beispielsweise nach einer humanistischen Selbstfindung entgegensteht“ (Kraemer/Bittlingmayer 1999: 6).

2.1.3 Wissensreproduktion in der entstehenden Wissensgesellschaft

In der bildungs- und sozialpolitischen Debatte der letzten Jahre wurde zumeist davon ausgegangen, dass mit der Teilnahme der Kinder und Jugendlichen am formalen Bildungssystem Zugangschancen und Partizipationsmöglichkeiten an Bildungsprozessen realisiert werden können und Schulen und Hochschulen die verantwortlichen Instanzen für die Realisierung von Bildungsteilhabe der nachwachsenden Generation darstellen. Die Teilnahme der nachwachsenden Generation am formalen Bildungssystem der Bundesrepublik führt allerdings nur zu einer *exklusiven Realisierung sozialer Teilhabe* (vgl. Kap. 1.1). Die Selektionsfunktion des dreigliedrigen bundesrepublikanischen Schulsystems und die damit verbundene Verstärkung der Bedeutung der sozialen Her-

kunft der Kinder und Jugendlichen ist in der Bundesrepublik entscheidend für deren Zugangschancen und Partizipationsmöglichkeiten an schulischen Bildungsprozessen, d.h. dem Erwerb von Nutzungsfähigkeiten. Das formale Bildungssystem reproduziert damit nicht nur bestehende soziale Ungleichheitsstrukturen in international herausragender Art und Weise, sondern seine Strukturierung ist ein Grund dafür, dass der nachwachsenden Generation systematisch Zukunftsoptionen verbaut sind.

Die für die Wissensaneignungsprozesse verantwortlichen Personen sind damit vor große Herausforderungen gestellt. Sie sind aufgefordert, möglichst weitgehende Substitutionsleistungen im Fall beschränkter Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen zu erbringen und zur selben Zeit zerfallen die bisherigen Strukturen des Wissenserwerbs, die primär an Prozessen der Wissensvermittlung ausgerichtet waren. Lehrer/innen wie Lerner/innen sind unter den Bedingungen der entstehenden Wissensgesellschaft als „Wissensarbeiter/innen“ herausgefordert, Grundlagen für die Befähigung zum Lernen bereit zu stellen bzw. zu erwerben ohne die strukturellen Benachteiligungen, d.h. den sozialen Ausschließungszirkel zu reproduzieren.

2.1.4 Wissensgesellschaftliche Transformation des Sozialen

Die Expansion der Informationstechnologien, die Manuel Castells eine *informationstechnologische Revolution* nennt, führt seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts zu einem radikalen Umbau des bestehenden sozialen Raums der Gesellschaft. Nationale wie internationale Finanzmärkte, die bis Mitte der 1970er Jahre bestehenden Produktionsstrukturen und nicht zuletzt die bisherigen Qualifikationsprofile und damit verbundenen Ausbildungsformen verändern ihre Gestalt in grundlegender Weise. Positive Aspekte dieser Entwicklung sind die Erweiterung der Möglichkeiten weiblicher Erwerbstätigkeit, neue Möglichkeiten der Balancierung von Arbeit und Leben und somit der Vielfältigkeit und der begrenzten Selbstbestimmung von Lebensweisen. Gleichzeitig sind die negativen Aspekte für die Lebensführung gerade der nachwachsenden Generation nicht zu übersehen. Die Unterschiedlichkeit im Zugang und in der Verfügungsmacht über die neuen Informationstechnologien führt zu einer neuen Gestalt des Sozialen. Welche Formen diese Neugestaltungsprozesse hervorbringen werden, ist zwar momentan erst in Ansätzen abzusehen. Allerdings ist die Einschätzung der Protagonisten einer neuen *Wissenskultur*, in der ein „solidarischer Individualismus“ zur Kernformel werde (Horx 2001: 177), angesichts der bereits nachweisbaren sozialen Stratifikationen sehr unwahrscheinlich (vgl. Castells 2001, 2002a, 2002b). Vieles spricht für eine Dynamisierung des begonnenen Polarisierungsprozesses, „der eine Kluft zwischen der Lebenswirklichkeit einer relativ kleinen informationellen Elite einerseits und der übergroßen Mehrheit der Menschen andererseits schafft, die zwar von den technologischen Umwälzungen

betroffen sind und die neue Technologie auch zu großen Teilen in ihren Alltag integriert haben, für die zentrale Konsequenzen und Möglichkeiten der neuen Apparate aber außer Reichweite liegen“ (Kössler 2003: 33). Die „schwarzen Löcher“ (Castells) der neuen Wissensgesellschaft tauchen nicht nur in weiten Regionen der so genannten Entwicklungsländer auf, sondern finden sich ebenso in den Zentren der Metropolen und den ländlichen Arealen in den OECD-Staaten (vgl. Castells 2002a; United Nations 2003).

Mit einer Reduzierung des Relevanzstatus von Expertenwissen verschiebt sich auch der Typus der dominanten Wissensform hinsichtlich der Gestaltung des Sozialen. Expertenwissen war in Form von Sozialstrukturanalysen, Bevölkerungsstatistiken oder Arbeitsmarktstudien innerhalb der wohlfahrtsstaatlichen Gestalt des Sozialen ein entscheidendes Instrument politischer Regulierung. Demgegenüber rückt in der Wissensgesellschaft *Marktwissen* als zentrale Wissensform in den Mittelpunkt der Regulierung sozialer Ordnung (vgl. Nullmeier 2002: 102ff.). Marktwissen verweist „auf all jenes Wissen, das für Transaktionen an Märkten erforderlich oder zumindest nützlich oder gebräuchlich ist“ (ebd.: 98). Entscheidungen politischer Regulierung wie der alltäglichen Lebensführung werden in immer stärkerem Maße abhängig gemacht von der Verfügung über Marktwissen. Diese Abhängigkeit steht im Gegensatz zu den sozialisationstheoretischen Grundüberzeugen, dass Kindheit und Jugend Phasen des Erwachsenwerdens, d.h. von den herrschenden Verwertungsstrategien zumindest teilweise befreite Lebensbereiche darstellen. Gerade das scheinbare ziellose Ausprobieren, die Neugierde am Fremden und der kritische Bonus der nachwachsenden Generation gehen damit zunehmend verloren. Die Ergebnisse der Shell-Jugendstudie 2000 bilden diese Entwicklung sehr deutlich ab. Diese Jugendlichen zeigen sich im Vergleich zu den vorhergehenden Kohorten eine viel stärkere Orientierung an der Erwachsenenwelt. Einige Autoren sprechen in diesem Zusammenhang daher davon, dass der „Unterschied zwischen Jugend- und Erwachsenenstatus (verwischt)“ (Böhnisch/Schröer 2001: 110).

2.1.5 Wissen und Fähigkeiten als Kapital der Bildungsteilhabe

Da Wissenserwerb und Wissensanwendung im Rahmen der entstehenden Wissensgesellschaft zu immer entscheidenderen Aspekten werden, wird für die Kinder- und Jugendhilfe als öffentlicher Integrationsinstanz die Ausrichtung ihres Handelns an *Wissen* und *Fähigkeiten* der nachwachsenden Generation von immer größerer Bedeutung (vgl. Otto/Coelen 2004; Otto/Rauschenbach 2004).

Im Folgenden sollen diese beiden Aspekte auf der Grundlage von zwei analytischen Einordnungsversuchen etwas ausführlicher dargestellt werden. Dazu dient erstens der Ansatz der Humankapital-Schule, die v.a. durch die Arbeiten von Gary S. Becker (1957, 1995) geprägt ist und

zweitens eine Perspektive, die sich auf die Arbeiten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu bezieht und das kulturelle Kapital der Akteure fokussiert.

2.1.6 Humankapital

Humankapital bezieht sich auf das o.g. Marktwissen, das sich zu einer dominierenden Wissensform innerhalb der entstehenden Wissensgesellschaft entwickelt: d.h. Wissen und Fähigkeiten, die von den Gesellschaftsmitgliedern im ökonomischen System verwertet werden können. Humankapital umfasst „the knowledge, skills, competence and other attributes embodied in individuals that are relevant to economic activity“ (OECD 2000). Die Humankapital-Perspektive reformuliert den Lernenden daher auch als „unternehmerisches Selbst“ und schlägt eine bildungsstrategische Verschiebung hin zu einem „subjektbezogenen Wissensmanagement“ vor (vgl. Kraemer/Bittlingmayer 1999). Die Humankapital-Perspektive richtet sich zwar vor allem auf das Wissen und die Fähigkeiten, die Akteure im Kontext des Bildungs- und Ausbildungssystems erwerben, kann aber durchaus auf Bereiche informellen Lernens bezogen werden, wie das Beispiel der Integration informeller Lernarrangements in die berufliche Ausbildung einiger international agierender bundesrepublikanischer Unternehmen belegt. Von Interesse ist in diesem Zusammenhang vor allem, wie es Jugendlichen und jungen Erwachsenen gelingen kann, „sich ökonomisch verwertbares Wissen außerhalb von formalen Bildungsprozessen an(zueignen)“ (Schattmann 2000: 35).

2.1.7 Kulturelles Kapital

Der Kulturkapitalansatz nimmt gegenüber dem Humankapital-Ansatz die Fragen der Bildungsteilhabe als Verteilungsfrage und nicht nur als Frage individueller Investitionsentscheidungen in den Blick. *Kulturelles Kapital* bezeichnet die Gesamtheit der Fähigkeiten, Gewohnheiten und Stile, die sich Kinder und Jugendliche wie Erwachsene im Laufe ihres Lebens aneignen. Nur ein bestimmter Teil davon ist im formalen Bildungssystem nutzbar.⁷

Auch kulturelles Kapital bezieht sich auf das Wissen und die Fähigkeiten von einzelnen Akteuren, im Unterschied zur Humankapital-Perspektive wird dieses aber nicht nur auf Basis bewusster Investitionsentscheidungen, sondern in einem „lebenslangen“ Prozess verinnerlicht. Dieser Prozess ist in hohem Maße von der sozialen Herkunft, den Erfahrungen und der örtlichen Eingee-

⁷ In so fern lässt sich Humankapital als ein spezifischer Teil des kulturellen Kapitals von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen betrachten. Keinesfalls entsprechen alle Aspekte des kulturellen Kapitals der primär wirtschaftswissenschaftlichen Kategorie des Humankapital.

bundenheit der Kinder und Jugendlichen geprägt (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Akteure erwerben vor allem jenes Handlungsvermögen, das in ihren sozialen und kulturellen Handlungs- und Sinnzusammenhängen (*soziale Felder*) am nützlichsten erscheint, d.h. an die gegebenen Logiken bestehender Praktiken anschlussfähig ist. Ob dieses dann Teilhabechancen am formalen Bildungssystem ermöglicht, diese sogar erhöhen kann oder für diese eher beschränkt, ist abhängig von den spezifischen und immens ungleich verteilten Bedingungen des Aufwachsens.

Bourdieu hat in weiteren Arbeiten eine analytische Zweiteilung des kulturellen Kapitals vorgenommen, die für die Frage einer Realisierung von Bildungsteilhabe mit Blick auf die aktuellen Gestaltungsformen der sozialen Räume sehr hilfreich ist. Er unterscheidet hier zwischen einem *schulischen Kulturkapital* („capital scolaire“) und einem *sozial ererbten Kulturkapital* („capital culturel hérité“). Das sozial ererbte Kulturkapital verweist darauf, dass v.a. Kinder im praktischen Umgang mit ihrer nähräumlichen Umwelt die Konstruktionsregeln der Dinge und die Grundmuster der Kommunikation in der Weise kennen lernen, wie sie in den primären Sozialisationsinstanzen gebräuchlich sind. Dieses frühkindliche „Lernen“ erfolgt zu großen Teilen nicht in der explizierten Form von Erklärungen, sondern durch eine *implizite und praktische Pädagogik*.

Eerbtbes und schulisches Kulturkapital können nun in einem wechselseitigen sich fördernden oder sich behindernden Zusammenhang stehen: „Die Primärerziehung in der Familie“ fungiert „je nach Abstand zu den Erfordernissen des schulischen Marktes entweder als positiver oder als negativer Wert“ (Bourdieu 1997: 56). Maßgeblich für den Schulerfolg oder für den Erwerb von Marktwissen ist demnach nicht das im sozial ererbten Kulturkapital zum Ausdruck gebrachte Ausmaß der praktischen Beherrschung, sondern dessen „Abstand“ zu den Logiken des formalen Bildungssystems. Dies zeigt sich darin, dass „die abgedrängten und unterrepräsentierten Milieus nicht weniger, sondern anders „gebildet“ sind (Vester/Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2003; vgl. Livingstone/Secombe 1999). Verhältnismäßig geschlossene Eliten konstituieren und reproduzieren sich nach wie vor dadurch, dass sie teilweise über ganze Generationen ein hohes kulturelles Kapital „verwalten“ und ihren Söhnen und Töchtern über ihre kulturellen und sozialen Praktiken bereits ab der frühesten Kindheit in Form einer „stillen Pädagogik“ vermitteln. Die Wirkungen des „ererbten Kulturkapitals“ bleiben nicht nur auf den Schulerfolg selbst beschränkt, sondern fördern oder hindern die weiteren Karriereverläufe. So weisen etwa die Elitenforscher Hartmann und Kopp (2001) für die Bundesrepublik nach, dass promovierte Juristen, Ökonomen etc. aus dem gehobenen Bürgertum eine fast doppelt so hohe Chance auf eine Führungsposition in einem führenden deutschen Unternehmen haben, wie promovierte Personen aus mittleren und unteren Klassenmilieus.

Damit wird deutlich, dass ein deutlicher sozialpolitischer Einfluss auf die Bildungsteilhabe der nachwachsenden Generation ausgeübt werden kann (vgl. Esping-Andersen 2003). Deshalb ist

nicht Bildungspolitik Sozialpolitik, sondern „Sozialpolitik ist Bildungspolitik“. Ein derartiger Perspektivenwechsel hat fundamentale Folgen für die aktuellen Diskussionen um informelle Bildung. Die Informalität bietet keine „kostengünstige“ und mit einem „Pathos der Selbstbestimmung“ versehene Lösung angesichts der dargestellten Beschränkungen der Bildungsteilhabe der nachwachsenden Generation. Umgekehrt weisen die Differenzen im informellen Lernen, wie sie exemplarisch für den sozialen Raum des Virtuellen und den sozialen Raum dargestellt wurden, auf die Zugangs- und Kompetenzbeschränkungen für die nachwachsende Generation hin, die in den ungleichen Lebenslagen wurzeln (vgl. Kade 1997).

Das innovative Potenzial informellen Lernens besteht darin, dass es den Blick über das schulische Kulturkapital hinaus erweitern kann. Die sozialräumliche Verortung der Lernenden rückt in den Fokus der Betrachtungen. Damit können sich neue Horizonte für die Kinder- und Jugendhilfe eröffnen. Denn die Kopplung von individuellen Kompetenzen und sozialer Verortung und damit die Verknüpfung von einer Orientierung an dem Ziel der Bildungs- sowie der sozialen Teilhabe sollte weiterhin kennzeichnend sein für diesen Typus personenbezogener sozialer Dienstleistungen.

2.2 BILDUNGSPROZESSE IM VIRTUELLEN RAUM

2.2.1 Das Internet als individueller Bildungsraum

Die Betrachtung des Internet als Ort des Alltagshandelns Jugendlicher erlaubt es, Ermöglichkeiten und Behinderungen von subjektiven Bildungsprozessen jenseits der Institutionalisierungen des formalen Bildungssystems zu erfassen (vgl. Winkler 1995: 114).

Der virtuelle Raum in der Gestalt des Internet stellt einen zunehmend zentralen Bezugsrahmen jugendlichen Alltags dar. Das Internet bietet sowohl in bezug auf spätere Berufschancen (*Schlüsselqualifikation*), als auch als lebensweltbezogenes Handlungsfeld, in dem Kinder und Jugendliche miteinander kommunizieren, sich Informationen und Wissen aneignen und sich selbst in vielfacher Weise ausdrücken, einen Bildungsort an. Weitaus mehr als in „herkömmlichen“ Jugendhilfestrukturen stellt sich im sozialen Raum des Virtuellen *individuelle Selbststeuerung* als konkrete Anforderung an die Kinder und Jugendlichen. Die Nutzer und Nutzerinnen sitzen vor ihrem Computer und navigieren sich durchs Internet, d.h. die Interaktion findet zunächst zwischen Mensch und Maschine und erst im weiteren Verlauf medial vermittelt zwischen verschiedenen Menschen statt. Der virtuelle Raum bedingt also eine besonders individuelle Strukturierung von Aneignungsprozessen, das individuelle Handlungsvermögen spielt hier eine entscheidende Rolle. Das individuelle Handlungsvermögen umfasst allerdings nicht nur Fertigkeiten, d.h. Nutzungsfähigkeiten - v.a. Medienkompetenz, wie technische Bedienungskompetenz, kommunikative Kompe-

tenz, Reflexionskompetenz, Medienkritik u.ä. (vgl. Baacke 1980) -, sondern ist abhängig von den individuell verfügbaren Ressourcen (ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital). Die Selbststeuerungsanforderungen sind durch die Dynamik des sozialen Ausschlusszirkels begrenzt. Inwiefern kann das Internet als Raum informeller Bildungsprozesse aber auch neue Selbstbildungsmöglichkeiten für die nachwachsende Generation eröffnen?

2.2.2 Nutzungsdifferenzen Jugendlicher („Digital Inequality“) und soziales Kapital im virtuellen Raum

Häufig wird davon ausgegangen, dass mit der Verfügbarkeit über einen Computer mit Internetanschluss für Kinder und Jugendliche gleiche Bedingungen zur gewinnbringenden Nutzung dieses Mediums und der damit verbundenen informativen und kommunikativen Ressourcen verbunden wären. Seit Beginn der breiten Nutzung des Internet werden große Hoffnungen auf eine durch seine „hierarchiefreie“, „für alle zugängliche“ und „durch jeden nutzbare“ Form einlösbare Demokratisierung verbunden. Durch Anonymität und die Unabhängigkeit von Zeit und Ort scheint es möglich, dass Gruppen und Einzelne auf lokaler, überregionaler und globaler Ebene ihren Interessen Ausdruck verleihen, gegenseitige Unterstützung organisieren, Mitbestimmung ausüben und am gesellschaftlich wertvollen Gut Information teilhaben können. Darüber hinaus sehen Vertreter in der Zukunftsdebatte das Internet als neuen Raum der Souveränität: „Intellektuelle Rebellion, ästhetischer Avantgardismus und die Forderung nach einer neuen Lebenspraxis gebaren eine neue tonangebende Schicht, ein Hightech-Bürgertum. Motor der Entwicklung war die Durchsetzung digitaler Technologien, die einen zuvor analog Arbeits- und Lebensbereich nach dem anderen ergriffen und transformierten. Das letzte Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts wurde so zu digitalen Gründerjahren, in denen neben der etablierten industriellen eine neue Ökonomie entstand und mit ihr die Anfänge einer digitalen Zivilisation, die sich schon heute von der industriellen so nachhaltig unterscheidet wie diese einst von der agrarischen“ (Freyer-muth 2001). Die hier zugespitzte Potenzialität an Chancen, die eine Verbindung von Freizeit und qualifikatorischen Zusammenhängen impliziert, und damit nahe an den Lebenswelten der nachwachsenden Generation angesiedelt ist, birgt eine große Versprechung.

Verschiedene internationale Studien zeigen allerdings inzwischen, dass sich der soziale Ausschlusszirkel auch im Internet reproduziert (vgl. Kap. 1.2). In all diesen Studien wird deutlich, dass - auch unabhängig vom Zugang zum Internet - die Nutzung selbst stark von soziodemographischen Faktoren wie Einkommen, Alter, Geschlecht und v.a. Bildung abhängig ist. Auch der Drop-Out nach Versuchen der Internetnutzung ist sozial stark stratifiziert (vgl. DiMaggio u.a.

2001: 20f.). Auch hier bestätigt sich noch einmal die doppelte Ausschließung auf der Zugangs- und der Nutzungsebene.

Eine Studie mit über 40 Interviews im Jahr 2003 in Jugendeinrichtungen in Nordrhein-Westfalen macht erste Differenzierungen zur Frage der Internetnutzung möglich (vgl. Otto u.a. 2004). Soziodemographische Strukturen und hier v.a. Familien- und Peerstrukturen stellen sich als zentrales Kriterium für die Vielfalt und den Erwerb von Nutzungsfähigkeiten heraus. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, welche Unterstützungsstrukturen den Jugendlichen zur Verfügung stehen. Diejenigen, die auf soziales Kapital zurückgreifen können, das sie in Verbindung mit ihrem kulturellem Kapital bringen können, haben vielfache Möglichkeiten, sich neue Kompetenzen und Kenntnisse zu erwerben. Diejenigen aber, bei denen die vorhandenen sozialen Beziehungsstrukturen ebenso wie das vorhandene kulturelle Kapital nicht für den sozialen Raum des Virtuellen verwertbar sind, sehen sich auch im Internet sozial ausgeschlossen.

Dazu kommt, dass auch die virtuellen Gruppenstrukturen (*Online-Communities*) eine sehr beschränkte Durchlässigkeit aufweisen (vgl. Norris 2002). Die empirisch dominierenden Homogenitätsstrukturen ermöglichen zwar enge Bindungen und fördern diese auch durchaus, sie führen allerdings eher zu einer Reifizierung als zu einer Durchbrechung sozialer Ausschließung. Im sozialen Raum des Virtuellen realisiert sich diese durch kommunikative Praxen, d.h. Sprachgebrauch oder habituelle Dominanzstrukturen und durch thematische Profilierungen (vgl. Schönberger 2000).

Sowohl die Shell-Jugendstudie 2002 als auch die JIM-Studie 2002 weisen zudem deutliche Differenzen im Medienumgang zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichen formalen Bildungsgraden auf (vgl. Feierabend/Klingler 2003; Shell-Jugendstudie 2002). Die Nutzung von Spiel- und Spaßangeboten im Internet erfordert eine andere Qualität kulturellen Kapitals als die Informationssuche für schulische Zwecke oder für den Berufseinstieg. Nicht die eine Form kulturellen Kapitals ist per se „wertvoller“ als die andere. Wenn man diese Formen mit der Form wissenschaftlicher Verwertbarkeit in Beziehung setzt, wird es relativ eindeutig, welches kulturelle Kapital für einen sozialen Aufstieg bzw. beruflichen Erfolg relevanter ist.

2.2.3 Das Internet als sozial stratifizierter Bildungsraum

Der soziale Raum des Virtuellen wird durch Kommunikations- und Navigationsstrukturen unterschiedlicher Gruppen konstituiert. Verhaltenserwartungen und -normen spielen darin ebenso eine Rolle, wie individuelle Aneignungsstrukturen und soziale Distinktions- und Vergemeinschaftungsprozesse.

Ähnlich wie in der aktuellen Debatte über den sozialen Raum des Lokalen findet auch in der Onlineforschung eine Debatte um den sozialen Raum des Virtuellen statt. Hierbei steht v.a. die Fra-

ge zur Diskussion, inwiefern das Internet als interaktiv konstituierter Raum oder als örtliche Kategorie zu fassen ist bzw. in welchen Kontexten welcher Bezugsrahmen im Vordergrund steht. Es wird deutlich, dass sich im virtuellen Raum Strukturen und soziale Rahmungen reproduzieren, die im „real life“ zu sozialer Stratifizierung führen und dies in analoger Weise im Internet bewirken (vgl. Harrison/Dourish 1996).

Mit dem Ausbau der Informationstechnologien in der entstehenden Wissensgesellschaft potenziert sich eine neue Dimension sozialer Ungleichheit, die schon in den 1970er Jahren mit der *Wissensklufthypothese* beschrieben wurde: „Wenn der Informationsfluß von den Massenmedien in ein Sozialsystem wächst, tendieren die Bevölkerungssegmente mit höherem sozioökonomischen Status und/oder höherer formaler Bildung zu einer rascheren Aneignung dieser Information als die status- und bildungs-niedrigeren Segmente, so dass die Wissenskluft zwischen diesen Segmenten tendenziell zu- statt abnimmt“ (Tichenor/Donohue/Olien 1970: 159). Die Wissensklufthypothese weist also darauf hin, dass die subjektive Verfügbarkeit von Wissensressourcen im „real life“ Nutzungsweisen, Handlungen und Möglichkeiten der Teilhabe im virtuellen Raum beeinflusst und damit die jeweiligen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen, das Internet zu nutzen, begrenzt. Nutzungsfähigkeiten wirken sich wiederum auf Partizipations- und Bildungschancen im sozialen Raum der Gesellschaft aus. Dies zeigt sich heute schon im Kontext der Jugendmedienarbeit: Zielgruppe stellen häufig Jugendliche dar, die im Vergleich zu vielen ihrer Altersgenossen über relativ umfassendes Fachwissen hinsichtlich der Nutzung des Internet verfügen. Auch hier zeigen sich wieder die zweifachen Hürden, die der soziale Ausschließungszirkel aufstellt: die Möglichkeit zur Erweiterung von Nutzungsfähigkeiten ist nur möglich, wenn bereits Kompetenzen erworben wurden - was wiederum von einem regelmäßigen Zugang zum Internet abhängig ist.

Welche Auswirkungen diese Entwicklung für die Demokratiebildung der nachwachsenden Generation haben kann, sei an dieser Stelle exemplarisch mit Verweis auf die zunehmende Online-Umstellung kommunaler Verwaltungs- und staatlicher Informationsstrukturen angedeutet. Gelingt keine grundlegende Substitution der beschränkten Bildungsteilhabe innerhalb der nachwachsenden Generation, wird die Teilnahme an solchen grundlegenden öffentlichen Informations- und Beteiligungsstrukturen für viele Gesellschaftsmitglieder prekär. Ein für Demokratien nicht nur inakzeptables, sondern bedrohliches Szenario.

In der internationalen Debatte wird in diesem Zusammenhang von *Digital Inequality* gesprochen (vgl. Mossberger/Tolbert/Stansbury 2003). Die immensen sozialen Ungleichheiten beim *Zugang* zur notwendigen informationstechnologischen Infrastruktur (Telefon, PC, Internetanschluss), und hinsichtlich der erforderlichen *Medienkompetenz* sind dabei mit dem Hinweis auf eine *digitale Wissenskluft* nur unzureichend erfasst. Die neue Wissensgesellschaft ist vielmehr zunehmend

durch eine *digitale Bildungskluft* gekennzeichnet, die in den sozialen Ausschließungszirkeln außerhalb des Internets verankert ist und sich im virtuellen Raum nicht nur reproduziert, sondern weiter verstärkt (vgl. Groebel/Gehrke 2003, Otto/Kutscher/Klein/Iske 2004).

Der im Sozialstaatsgebot verankerte Anspruch der Bürgerinnen und Bürger auf Teilhabe, d.h. den Anspruch auf einen weitgehenden Ausgleich sozialer Benachteiligungsstrukturen, erfordert hinsichtlich der Bildungsprozesse im Internet eine systematische Analyse der bislang unzureichend erforschten sozialen Benachteiligungsmechanismen, um eine differenzierte Betrachtung der Situation und daran anschließende bildungs- und sozialpolitische Interventionsstrategien zu ermöglichen. Einfache Ausrichtungen der Wissensvermittlungsprozesse und des Wissenserwerbs an ökonomischen Effizienzkriterien übersehen die Tatsache der *digitalen Bildungskluft* innerhalb der nachwachsenden Generation in der Bundesrepublik insgesamt wie in Nordrhein-Westfalen. Damit werden Teilhabemöglichkeiten sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher an informellen und formalen Bildungsorten weiter beschränkt.

Im Kontext von PISA wurde vor allem das „Versagen“ von Schulen, d.h. der formalen Bildungsorte, als Substitutionsinstanzen für soziale Ungleichheiten, die in informellen Zusammenhängen wurzeln (wie z.B. sozioökonomischer Status, Gender, formaler Bildungshintergrund von Herkunftsfamilie und Peers) diskutiert (vgl. Kap.1.1.2). Allzu schnell wird an manchen Stellen nun im Umkehrschluss genau der Bereich, indem diese Differenzen entstehen: die informellen Bildungsorte, selbst zum Feld der Ermöglichung von Interventionskonzepten für gerechte Bildungszugänge, -karrieren und -biographien erklärt. Der soziale Ausschließungszirkel steht dieser Substitutionshoffnung entgegen. Weder die formal-institutionellen, noch die informell nicht-institutionalisierten Bildungsorte scheinen bisher die geeigneten Orte zur Ermöglichung der Teilhabe nachwachsender Generationen bereitstellen zu können. Damit rückt - neben der Frage, wie Teilhabermöglichkeit in formalen und informellen Bereichen gestärkt werden können (bspw. durch Beteiligungsstrukturen für Kinder und Jugendliche innerhalb der formalen Bildungsorte) - der nonformale Bereich, wie in bspw. die Jugendhilfe anbieten kann in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Die politische Herausforderung lautet, die Bedingungen zur Bereitstellung eines „sozialen Arrangements“ zu schaffen, in dem Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene „in ihrer Besonderheit und mit ihren Autonomiewünschen anerkannt werden“ (vgl. Scherr 2002).

2.3 BILDUNGSPROZESSE IM LOKALEN NAHRAUM: INFORMELLES LERNEN UND SOZIALRAUMORIENTIERUNG IN DER SOZIALEN ARBEIT

Gegenüber den allgemeinen rechtlichen und ökonomischen Interventionsformen der Sozialpolitik stellen das personengebundene *kulturelle* und das interpersonal eingebettet *soziale Kapital* die

entscheidenden Interventionsressourcen der Kinder- und Jugendhilfe dar (vgl. Jordan 2003, Kessler/Otto/Ziegler 2002).⁸ In ihren Interventionsprozessen werden diese beiden Vermögensformen systematisch verkoppelt. Kinder- und Jugendhilfe präsentiert sich damit als jene pädagogische Instanz, die wesentliche Dimensionen des sozialen Erwerbs kulturellen Kapitals umfassend abdecken kann. Mit der Aufwertung informellen Lernens ist nun in so fern eine Perspektivverlagerung verbunden, als Kinder- und Jugendhilfe als Teil der Sozialen Arbeit nicht mehr nur als ein kompensatorisches Anhängsel zur Schule verstanden werden kann. Kinder- und Jugendhilfe tritt als eine eigenständige, bildungsrelevante Sozialisationsinstanz auf (vgl. Jeffs/Smith 1996).

Aktuell stellt sich für die Kinder- und Jugendhilfe die Frage einer Verknüpfung von sozialen Beziehungs- und Bildungsressourcen v.a. im Rahmen der Orientierung am sozialen Raum des Lokalen (*Nahraumorientierung*), da diese einen Versuch des (Re-)Arrangements informeller Netzwerke im lokalen Lebensbereich der Bewohnerinnen und Bewohner darstellt. Im Nahraum der Nutzer sollen Probleme gelöst werden, die nicht (mehr) ausreichend durch formale Bildungsprozesse abgesichert werden. Die Verbindung von „Nahraumorientierung“ und „informellem Lernen“ soll Kompetenzen im umfassenden Sinn erschließen: Erkenntnisgewinn und Kompetenzerwerb sollen innerhalb der lokalen Erfahrungsräume junger Menschen entstehen: in den Familien, den Peers, Nachbarschaften, Jugendzentren, selbstorganisierten Initiativen oder Vereinen (vgl. Schattmann 2000: 35, SPI 2002).

Hinsichtlich der Selbststeuerung von Lernprozessen zeigt sich immer wieder, dass Lernergebnisse dann nachhaltiger wirken, wenn die Lernprozesse das Resultat einer eigenen Initiative darstellen, an eigenen Bedeutungskontexten anknüpfen, Vorstellungen und (Lern-)Bedürfnisse der beteiligten Kinder und Jugendlichen eingebracht werden, diese bei der Ausgestaltung der (Lern-)Inhalte beteiligt sind und diese auch selbständig bearbeiten können (vgl. Kraft 1999). All jenes lässt sich für das informelle Lernen insbesondere dann unterstellen, wenn es im Lebenszusammenhang der Akteure selbst angelegt ist. Diese sozialen Lebenszusammenhänge werden nun verstärkt im sozialen Raum des Lokalen vermutet. Die Aktivierung des sozialen Kapitals der Bewohnerinnen und Bewohner soll die erhofften informellen Lernprozesse freisetzen.⁹

⁸ Soziales Kapital wird als „networks together with shared norms, values and understandings that facilitate cooperation within or among groups“ verstanden (vgl. OECD 2001: 41). Soziales Kapital stellt somit einen Sammelbegriff für die sozialen Ressourcen bereit, die aus Sozialbeziehungen bzw. den daraus abgeleiteten Unterstützungs-, Solidaritäts- und Protektionsverpflichtungen entstehen (vgl. Sterbling 1998)

⁹ Aber auch unabhängig vom informellen Lernen hat sich eine Nahraumorientierung vor allem unter den Stichworten „Sozialraumorientierung“, „Sozialräumlichkeit“ oder „Orientierung am sozialräumlichen Kontext“ in den letzten Jahren zu einer dominierenden sozialpolitischen Programmstrategie in der Sozialen Arbeit entwickelt. Vor allem im Sinne einer sozialpolitischen Gegenstrategie gegenüber einer wachsenden räumlichen Segregation wird sie mit dem Hinweis auf die Wiederbelebung der als benachteiligt identifizierten Quartiere, Stadtteile und Nachbarschaften begründet. Kinder- und Jugendhilfe wird im Kontext dieser sozialpolitischen Nahraumorientierung zunehmend die Rolle einer *sozialraumorientierter Aktivierungsinstanz* zugeschrieben.

2.3.1 Sozialraumorientierung und soziales Kapital

Vorstellungen darüber, was mit der Kategorie *soziales Kapital* gemeint ist, sind im deutschsprachigen Raum bis heute relativ undifferenziert: Politisches Engagement, Mitarbeit in Vereinen, Zusammengehörigkeitsgefühl in der Nachbarschaft oder familiäre Interaktionsformen. Für eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen Formen und Effekte sozialen Kapitals mit Blick auf informelle Lernprozesse, wird im Folgenden auf das Differenzierungsmodell von Michael Woolcock Bezug genommen (vgl. Woolcock 1998, 2000). Dieser unterscheidet drei Formen sozialen Kapitals: *Bindungs-*, *Brücken-* und *Verknüpfungsformen* sozialen Kapitals. Bindungskapital verweist dabei auf starke Bindungen auf der Basis von „face to face“- Interaktionen zur eigenen engen Primärgruppe (vgl. Grannovetter 1973). Brückenskapital bezeichnet „schwache“ horizontale Bindungen außerhalb der engen räumlichen Gemeinschaften. Als Verknüpfungskapital werden schließlich schwache vertikale Bindungen außerhalb der eigenen Primärgruppe und institutionalisierte Beziehungen bzw. Beziehungen zu Institutionen verstanden. Die einzelnen Sozialkapitalformen entsprechen bestimmten informellen Lernformationen.

2.3.2 Bindungskapital - die komunitäre Form informellen Lernens

Wenn im Kontext einer Nahraumorientierung von der Aktivierung und Mobilisierung von Bewohnern die Rede ist, werden in der Regel die „bindenden“ Formen sozialen Kapitals angezielt, d.h. „überschaubare soziale Beziehungen in der Familie, im Freundeskreis, in der Nachbarschaft, in ethnischen und religiösen Gemeinschaften [dienen] als wesentliche Ressource und als Gradmesser des sozialen Zusammenhalts“ (Bartelheimer/Schmitt 2002: 2). Bindende Formen sozialen Kapitals können als das Kapital der Teilhabe an der lokalen Gemeinschaft beschrieben werden. Sie sind eine wesentliche Voraussetzung für wechselseitige emotionale Unterstützung und vor allem sind diese Formen sozialen Kapitals für genau jene *Communities* kennzeichnend, in denen reziproke Hilfestellungen, lebensweltliche Kooperation der Akteure usw. am ehesten zu erwarten sind (vgl. Brint 2001, Stegbauer 2002). Diese Form des sozialen Kapitals führt am ehesten zu *"Netzen der Loyalität"* (vgl. Rose 2000: 84). Bindendes Sozialkapital konstituiert soziale Milieus als gesellschaftliche Gruppen, die durch ihre Beziehungspraxis und durch ihre gemeinsamen Alltagsorientierungen verbunden sind. Dabei schaffen verwandte Mentalitäten die Möglichkeit des sozialen Zusammenhalts und der sozialen Kohäsion. Zugleich implizieren sie aber auch eine - teilweise rigide - Abgrenzung von Milieus mit anderen „moralischen Regeln“ (Geiling 2001, Vester/Oertzen/Geiling/Hermann/Müller 2001).

Solche, durch starke Bindungen konstituierte Formen sozialen Kapitals bringen durchsetzbare Normen hervor, senken Transaktionskosten, ermöglichen Lernen trotz Unsicherheit und erlauben den Aufbau kollektiver Identitäten. Allerdings sind solche durchaus effektiven und preiswer-

ten Solidaritätsfunktionen eines engen sozialen Netzwerks mit Abgrenzung und Misstrauen nach außen und mit der Diskriminierung anderer verbunden. Aber auch nach innen impliziert es unter Umständen einen erheblichen sozialen Druck. Darüber hinaus liefern eng begrenzte Netzwerke oft redundante Bindungen, die entsprechend redundante Informationen liefern (vgl. Burt 2001), d.h. Informations- und Wissensformen sind homolog zu dem, was die je beteiligten Personen bereits wissen. Enge soziale Netzwerke können zwar in hohem Maße emotionale Unterstützung anbieten und das Selbstvertrauen der Gruppenmitglieder stärken, aber innovativer Wissenserwerb und eine entsprechende Wissensanwendung sind nur sehr eingeschränkt möglich (vgl. Klein 2003). Redundante Bindungen begrenzen häufig eine Streuung von Wissen und Informationen und behindern damit die Suche nach neuen Gelegenheiten (Waldinger/Der-Martirosian 2001; Domínguez/Watkins 2003: 113; Portes 1998: 15). Im Rahmen starker Kontakte ist also pointiert formuliert nichts Neues erfahrbar: man bewegt sich quasi in einem geschlossenen Kreis, in dem bekannte Informationen zirkulieren. Die vorhandenen Kontakte können somit durchaus dysfunktional sein, Wissensbestände ausschließen und die Kapazitäten für Innovationen reduzieren (Granovetter 1973).

Wesentlich für die Realisierung von Bildungsteilhabe sind daher keine engen geschlossenen Netzwerke, sondern im Gegenteil offene Formen - Burt spricht von *strukturellen Löchern* (vgl. Burt 2001). Damit ist nun keineswegs der Wert enger sozialer Beziehungsstrukturen in Abrede gestellt. Aber es wird deutlich, dass die Nutzungsmöglichkeit enger sozialer Bindungsstrukturen davon abhängt, inwieweit die Akteure über andere Kapitalformen verfügen. Denn enge Gemeinschaftsstrukturen ermöglichen den Akteuren zwar einen Multiplikatoreffekt: sie können auf die anderen Ressourcen zugreifen, die den anderen Akteuren zur Verfügung stehen (vgl. Boissevain 1974). Diese werden für den Einzelnen aber nur dann verwertbar, wenn diese Akteure nicht ausschließlich über dieselben Ressourcen verfügen (*Habitushomologien*), wie dies aber gerade für die engen sozialen Netzwerke marginalisierter Bevölkerungsgruppen gilt (vgl. Vester u.a. 2001).

Eine ganze Reihe von internationalen Studien hat darauf aufmerksam gemacht, dass bindendes soziales Kapital für ressourcenstarke Akteure ein wichtiges Instrument bereit stellt und diesen einen strategischen Vorteil bietet. Dies gilt insbesondere dann, wenn seine Exklusivität erhalten bleibt, d.h. ressourcenschwache Akteure aus den Netzwerken ausgeschlossen bleiben. Für Akteure, deren Lebenslagen durch Teilhabebeschränkungen geprägt sind, zeigt sich deutlich, dass eine primäre Funktion bindenden sozialen Kapitals die „*defensive*“ *Dimension* des Schutzes, der Verhinderung von Unsicherheit und des Risikomanagements darstellt (vgl. Barr 1998; Portes/Zhou 1992). Der „Wohlfahrtseffekt“ durch die Aktivierung dieser Sozialkapitalform ist für benachteiligte Akteure dagegen gering (vgl. Henly/Danziger/Offer 2003).

Benachteiligte Akteure verfügen in der Regel nicht per se über weniger Kontakte als andere Bevölkerungsgruppen (vgl. Andreß 1997). Im Gegenteil zeigt sich im Vergleich zu den Gruppen der „Nicht-Armen“ und im Verhältnis zu anderen Sozialkapitalformen, dass Menschen benachteiligten Lebenslagen über ein relativ hohes Ausmaß an bindendem Sozialkapital zurückgreifen können (Woolcock/Narayan 2000: 227). Diese Beziehungen sind aber, wie dargestellt, zumeist auf Gruppen mit gleichem ökonomischen, Bildungs- und sozialem Status und den eigenen lokalen Nahraum beschränkt (Blasius/Friedrichs 2000).

Nahräumliche Strategien zur Aktivierung sozialen Kapitals als „brachliegende Ressource“ für komunitäre Formen informellen Lernens sind demnach gerade mit Blick auf benachteiligte Kinder und Jugendliche wenig erfolgversprechend.

2.3.3 Brückenskapital – die zivilgesellschaftliche Form informellen Lernens

Gerade für Kinder und Jugendliche in marginalisierten Lebenslagen versprechen die *Brückenformen* sozialen Kapitals einen größeren Erfolg. Gleichzeitig tendieren diese schwachen Kontakte allerdings dazu, ihren Nutzen gerade für diese Bevölkerungsgruppen in unteren Bildungs- und Statuspositionen zu verlieren (vgl. Wegener 1987: 290f). Der Nutzen scheint also im Großen und Ganzen umgekehrt zu dem des Bindungskapitals zu sein. Die schwachen Bindungen des Brückenskapitals sind weniger redundant. Sie liefern neue Informationen und sind in der Lage, auch große Distanzen in Netzwerken zu überbrücken und sie sind für alle Mobilitäts-, Modernisierungs-, Innovations- und Diffusionsprozesse von großer Bedeutung (vgl. Burt 1992). Für informelles Lernen von eher Bildungsbenachteiligten wäre also das Brückenskapital eine hilfreiche Voraussetzung. Hier ist das Innovationspotenzial und der Zugang zu neuen und alternativen Wissensressourcen höher, weil der Lernhintergrund nicht durch „Gleichheit“, sondern durch soziale und kulturelle (bzw. ideologische) Heterogenität gekennzeichnet ist. Graphisch lassen sich unterschiedliche Figurationsfelder informeller Bildung wie folgt darstellen:

Abbildung 6: Figurationsfelder informeller Bildung

	soziale Homogenität	soziale Heterogenität
kulturelle Homogenität	bindendes Sozialkapital	Mischform
kulturelle Heterogenität	Mischform	brückenbildendes Sozialkapital

[nach Norris 2002]

In aller Regel wird das brückenbildende Sozialkapital als ein typisches Sozialkapital beschrieben, das sich aus der Mitgliedschaft zu Vereinen oder Freiwilligenorganisationen ergibt (vgl. Putnam 2000). Empirisch ist jedoch fragwürdig, ob sich in solchen Organisationen und Gruppen tatsäch-

lich „Brücken“ zwischen sozial, kulturell sowie in Bezug auf ihre Interessen heterogenen Akteuren herstellen. Eine groß angelegte vergleichende Studie von Kenneth Newton, die sich auch auf Deutschland bezieht, widerlegt die pauschale Gültigkeit dieser Annahme (für den sozialen Raum des Virtuellen vgl. Norris 2002). Freiwilligenorganisationen, Gruppen und Vereine so das Ergebnis von Newtons Studie „are often divided by class and race. Country clubs, rowing, sailing, riding, fencing, squash, golf, and tennis usually sit on one side of the social divide. Football, pool, baseball, cycling, athletics, though more popular and more mixed, generally sit on the other. Like churches, sports that attract a social mix of participants are often divided into associations that have a membership of similar types of people in terms of class, religion, or ethnicity, if only because they tend to be based on fairly homogeneous neighbourhoods and communities. Even choral societies have been said to recruit mainly single, young people with an interest in classical music” (Newton 2001: 16).

Für die Ermöglichung von sozialer und Bildungsteilhabe scheint daher die *verbindende* Dimension sozialen Kapitals entscheidend zu sein. Die Beziehungsstrukturen zwischen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Institutionen, ist am ehesten in der Lage, „Individuen und Gruppen aus verschiedenen sozialen Schichten und verschiedener Herkunft“ zusammenzuführen (Karstedt 2004). Eine solche soziale Integration kann nicht auf der unmittelbaren Interaktionsebene nahräumlicher Gemeinschaften erfolgen. Aber auch das „zivilgesellschaftliche Sozialkapital“ (vgl. Offe 1999) von Freiwilligengruppen ist nicht fähig, eine solche Integrationsleistung zu tragen (vgl. Brömme/Strasser 2001; Delhey/Newton 2003; Turner 2001). Dieses erklärt sich durch milieuspezifische „Gesellungsstile“, mit denen sich die Mitglieder von Freiwilligengruppen v.a. gegenüber Mitgliedern statusniedriger Gruppen und Milieus abgrenzen (vgl. Vester u.a. 2001). Diese Abgrenzungsprozesse entstammen v.a. der Habitustendenz, sich der eigenen Verwandtschaft mit anderen zu vergewissern (vgl. Braun 2002). Noch grundlegender ist aber aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe als einer öffentlichen Instanz, die für die Entwicklungschancen der nachwachsenden Generation verantwortlich zeichnet, das Problem, dass solche Vergemeinschaftungsformen zumeist keine universalisierbaren Dienste formieren können (vgl. Turner 2001: 202). Im Gegenteil, häufig sind zivilgesellschaftliche Gruppierungen durch eine Form „exklusiver Solidarität“ bestimmt (vgl. Brömme/Strasser 2001). Außerdem verlangen v.a. „leistungsfähige“ informelle Beziehungsnetze von ihren Mitgliedern häufig individuelles Wissen und Fähigkeiten, die von hohen Bildungsabschlüssen abhängig sind (sprachliche Kompetenzen, Wissen über Literatur oder Kunst) und daher Personen mit niedrigen Bildungsqualifikationen ausschließt (vgl. Brömme/Strasser 2000: 12).

Das in informellen Lernprozessen erworbene „verwertbare“ soziale Kapital entfaltet seinen Wert vor allem aufgrund seines Multiplikationseffekts mit den anderen Kapitalien, v.a. dem kulturellem

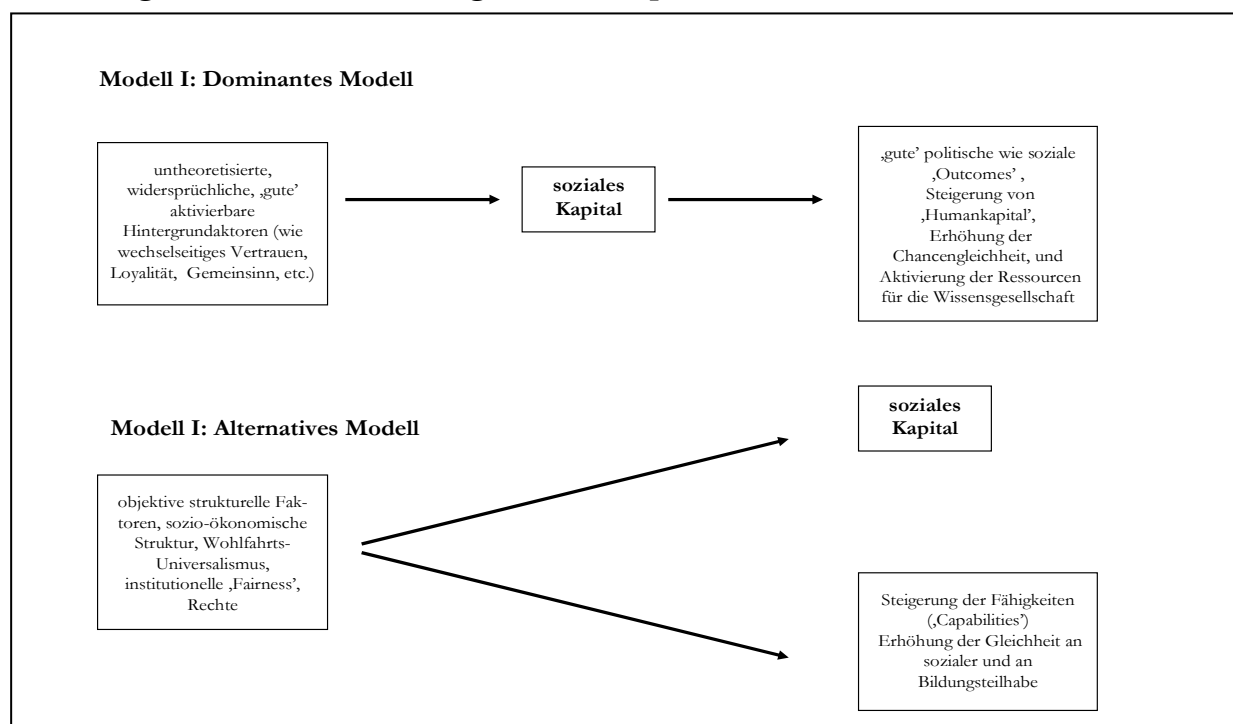
und dem ökonomischen Kapital (vgl. Bourdieu 1986, 1997). Die über den eigenen lebensweltlichen Nahraum hinaus verwertbaren Sozialkapitalformen zeigen sich daher vor allem bei „den gesellschaftlichen Gewinnern“ (Newton 1999: 185). Die stärksten Zusammenhänge finden sich mit Erziehung, Lebenszufriedenheit, Einkommen, Klasse und Rasse (ebd.). Der soziale Ausschlusszirkel wird auf der Basis einer ungleichen Verteilung ökonomischen und kulturellen Kapitals durch Strategien der Sozialkapitalaktivierung eher verstärkt als abgemildert. Informelle Bildungsprozesse basieren aber auf sozialem Kapital und stehen in der Gefahr die bisherigen Selektionsmechanismen des formalen Bildungssystems eher noch zu verstärken.

Diese Hinweise sollten nun nicht dahingehend missverstanden werden, die Relevanz des Brückenkapitals zu ignorieren. Brückenskapital stellt ein wichtiges Element für ein „erfolgreiches“ informelles Lernen zur Erhöhung der eigenen Bildungsteilhabe dar. Allerdings ist es gleichzeitig eine Form sozialen Kapitals, die den am formalen Bildungssystem Benachteiligten gerade fehlt und daher nicht zur Substitution der dortigen Benachteiligung herangezogen werden kann.

Die Bereitstellung von Bildungsorten (Zugang), die Beteiligung an Bildungsprozessen (Nutzungsfähigkeiten) und die Öffnung der nahräumlichen Gemeinschaften (Integration) ist erforderlich, um der nachwachsenden Generation eine inklusive Bildungsteilhabe zu ermöglichen.

Zwei idealtypische Modelle der Nutzung sozialen Kapitals lassen sich skizzieren. Das in den aktuellen Auseinandersetzungen dominierende Modell (I) erweist sich vor dem Hintergrund des Dargestellten als unzureichend. Deshalb wird mit dem Modell II eine Alternative vorgeschlagen, deren Implikationen abschließend ausgeführt werden.

Abbildung 7: Modelle der Nutzung sozialen Kapitals



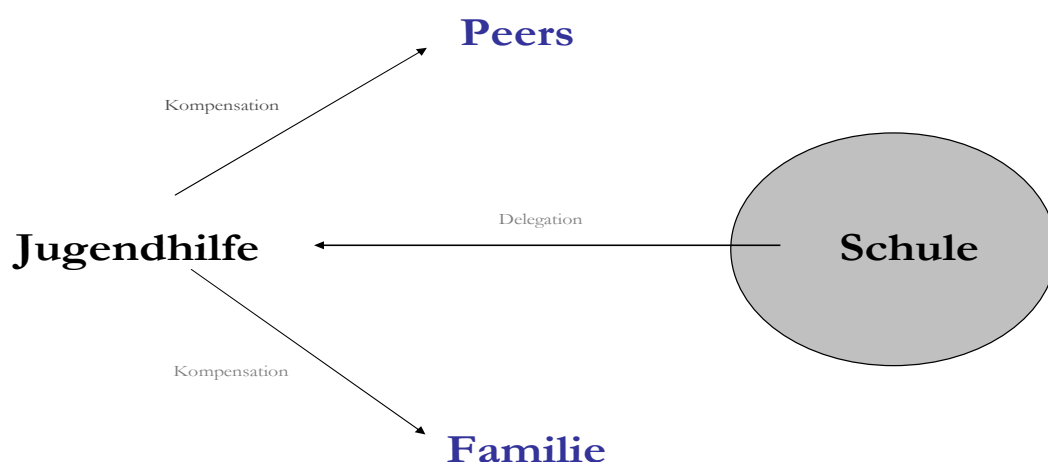
[Kessl/Kutscher/Otto/Ziegler 2004]

3. FÜR EINE ÖFFNUNG DER BILDUNGSORTE: KINDER- UND JUGENDHILFE ALS SOZIALRAUMSENSIBLE BILDUNGSINSTANZ

Innerhalb der entstehenden Wissensgesellschaft wird Wissenserwerb und Wissensanwendung immer entscheidender für soziale und bildungsbezogene Teilhabe der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die Teilhabe der nachwachsenden Generation hängt von der Verfügung über „verwertbare“ Formen kulturellen Kapitals ab. Im selben Maße, wie Machthierarchien, die auf einem Vorsprung an Fähigkeiten basieren, durch die Zunahme von Bildung an Bedeutung verlieren, können sich diese Hierarchien aufgrund ungleicher Chancen der Bildungsteilhabe verschärfen (vgl. Stehr 2003).

Abbildung 8a: Raum des formalen Bildungsortes

Raum des formalen Bildungsortes: die Schule



© Kessl/Kutscher/Otto/Ziegler 2004

Beschränkungen der Bildungsteilhabe verweisen auf soziale Teilhabebeschränkungen in bezug auf das Verfügen über „verwertbare“ Formen sozialen Kapitals. Diese gegenseitige Bedingtheit muss systematisch in den Blick genommen werden und zur Grundlage politischer wie pädagogischer Interventionsstrategien werden, um mit der weiteren Ausgestaltung des sozialen Raums der Wissensgesellschaft nicht nur semantische Veränderungen herbeizuführen. Denn diese stehen in der Gefahr, ungleiche Chancen der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an formalen wie informellen Bildungsprozessen zu verdecken. Sozialpolitik erweist sich insofern als ein fundamentaler Teil von Bildungspolitik, während Bildungspolitik ohne Sozialpolitik bestenfalls der Erzeugung einer Illusion der Chancengleichheit in der Wissensgesellschaft gleichkommt. Gerade weil sich ein *sozialer Ausschlusszirkel* in der *exklusiven Teilhabe* der nachwachsenden Generation

in *formalen wie informellen* Bildungsprozessen materialisiert (vgl. Kap. 2.1), ist eine *doppelte*, nämlich bildungs- und sozialpolitisch motivierte Interventionsstrategie erforderlich. Gelingt es nicht, die Exklusivität bei Zugang und Nutzung von formalen wie informellen Bildungsinstanzen zu substituieren, wird die Teilnahme an grundlegenden öffentlichen Informations- und Beteiligungsstrukturen prekär. Ein für die Zukunft der Demokratie dramatisches Szenario.

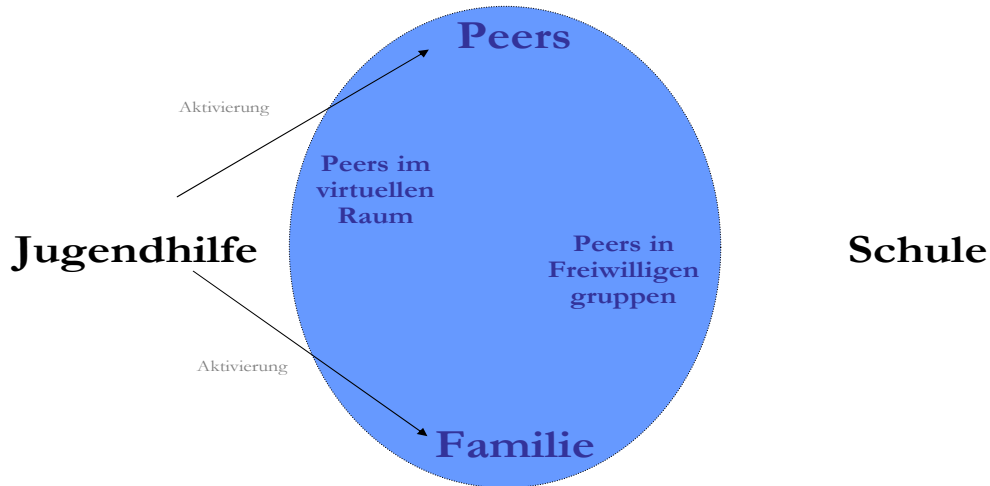
Wesentlich sind daher Strategien, die an den *Möglichkeiten* und *Fähigkeiten* der Akteure zum Zu- und Umgang mit Wissensressourcen ansetzen, um diese zu erweitern.

Die Aktionsräume der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die von sozialen Ausschließungszirkeln „gefangen“ sind, lässt sich in folgender Weise charakterisieren. Sie verfügen in der Regel über einen vergleichsweise hohen Anteil an bindendem Sozialkapital, d.h. dem Kapital der sozialen Teilhabe an ihrer lokalen Gemeinschaft. Mit Blick auf die mit dieser Sozialkapitalform verknüpften Prozesse des Wissenserwerbs und der Wissensanwendung haben bindende Formen sozialen Kapitals jedoch eher teilhabebeschränkende als ermöglichende Effekte. Denn informelle Bildung, die von der Teilhabe an einer lokalen, vergleichsweise homogenen Gemeinschaft abhängig ist, reproduziert die sozialen Ausschließungszirkel dadurch, dass es zunächst nur für diejenigen von Vorteil ist, die auch auf andere Ressourcen zurückgreifen können.

Die Verfügung über Brückenskapital ist dagegen für den Zugang zu jenen Ressourcen, die die Teilhabe an Wissensgesellschaften ermöglichen, wesentlich hilfreicher. Allerdings stellt Brückenskapital dasjenige Sozialkapital dar, das benachteiligten Kindern und Jugendlichen fehlt. Empirisch erweist sich dieses Kapital der sozialen Teilhabe am „Dritten Sektor“ für benachteiligte bzw. marginalisierte Akteure häufig nur als eine sublimierte Form des bindenden Sozialkapitals. Die Vereinigungen und Assoziationen, an denen sie teilnehmen, sind selbst eher homogen strukturiert, sie sind kaum in der Lage, dauerhafte und belastbare „Brücken“ zwischen sozial und kulturell heterogenen Akteuren herzustellen. Außerdem erweisen sich die Vereinigungen und Unterstützungsnetzwerke von ressourcenstarken Akteuren in der Regel als exklusiv (vgl. Brömme/Strasser 2001). Appelle an den Altruismus und die Engagementbereitschaft ressourcenstarker Akteure sind somit relativ hilflose Versuche, die Distinktions- und Schließungsprozesse außerinstitutionell auszugleichen.

Abbildung 8b: Raum der informellen Bildungsorte

Raum informeller Bildungsorte: Familie, Peers u.a.



© Kessl/Kutscher/Otto/Ziegler 2004

Dauerhafte und vergleichsweise wenig exklusive Brücken zwischen verschiedenen Klassen- und kulturellen Milieus sowie zwischen Kindern und Jugendlichen verschiedener sozialer Herkunft lassen sich am ehesten durch institutionelle Strukturen erreichen. Das dreigliedrige bundesrepublikanische Schulsystem ist hieran allerdings gescheitert. Die Zerschlagung sozial gemischter Peergroups, wie sie v.a. vor allem den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I charakterisiert, dynamisiert einen Prozess sozialer Auslese und forciert damit nicht nur einen in sozialer Ungleichheit wurzelnden Ausschließungszyklus, sondern legitimiert diesen auch institutionell. Darauf deutet auch die Mehrheit der bisherigen schulpädagogischen und bildungspolitischen Reaktionen auf die Erkenntnisse der PISA-Studie hin. Das schlechte Abschneiden der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler bundesrepublikanischer Schulen findet weit mehr Interesse und Betroffenheit als der deutlich attestierte systematische Prozess sozialer Ausschließung.

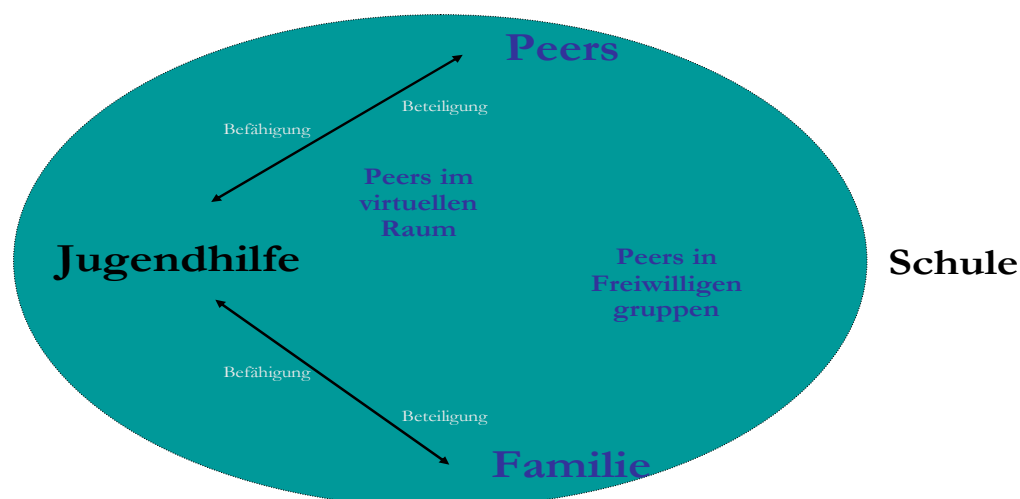
Das formale Schulsystem ist allerdings ebenso wie der informelle Bereich von fundamentaler Bedeutung für die Teilhabesicherung der nachwachsenden Generation. Für die Befähigung und Anerkennung von Kindern und Jugendlichen spielen *informelle* Bildungsprozesse eine entscheidende Rolle. Für die Beteiligungs- und Nutzungsmöglichkeiten sind *formale* Bildungsprozesse grundlegend. Im Rahmen der entstehenden Wissensgesellschaft wird aber deutlich, dass nur ein *komplementäres Zusammenspiel beider Bildungsorte* weiterführend sein kann. Denn die alleinige Fokussierung auf formale Bildungsprozesse steht in der Gefahr, ungleiche Verteilungen von Befähigungschancen, wie sie sich im informellen Bereich vollziehen, zu reproduzieren. Umgekehrt können informelle Bildungsprozesse die sozialen Ausschließungszyklen nicht durchbrechen. Denn

Beteiligungschancen sind primär von formalen Bildungsabschlüssen und soziokulturellen Ressourcen abhängig.

Insofern ermöglichen weder die informellen noch die formellen Bildungsorte „benachteiligten“ Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der entstehenden Wissensgesellschaft eine weitreichende Teilhabemöglichkeit. Zugänge zu den wesentlichen Ressourcen der Bildungs- und damit der wissenschaftlichen Teilhabe können schwache *vertikale* Bindungen außerhalb der eigenen Primärgruppe eröffnen. Das erfordert zugängliche und symbolisch positiv konnotierte institutionalisierte Beziehungen bzw. Beziehungen zu Institutionen, die die Reziprozitätsanforderungen durchbrechen, die mit informellen Bindungen verbunden sind und damit jene ausschließen, die diesen Anforderungen nicht gerecht werden können

Abbildung 8c: Raum nonformaler Bildungsorte

Raum nonformaler Bildungsorte: die Jugendhilfe



© Kessl/Kutscher/Otto/Ziegler 2004

Außerinstitutionelle Selbstbildungsstrukturen, wie sie etwa das Internet anbietet, sind strukturell nicht in der Lage eine zureichende Perspektive für die Sicherung der Bildungsteilhabe der nachwachsenden Generation darzustellen. Schulen sind im Kontext einer Verschärfung von Qualitäts- und Leistungsanforderungen aktuell dabei, sich von einer Orientierung an Teilhabegarantien noch weiter zu entfernen als dies bisher der Fall war. Erforderlich scheint daher, eine *doppelte Interventionsstrategie*, die die nonformale Dimension von Bildungsprozessen in den Vordergrund rückt.

Während formale Bildung an Institutionen des Schulsystems gebunden ist, findet *nonformale Bildung* außerhalb dieses Systems statt. Informelles Lernen verweist auf die Tatsache menschlicher

Sozialisation in primären und sekundären Gruppen. Nonformale Bildung stellt hingegen eine organisierte Form der Bildung dar, die sich durchaus zielgerichtet an identifizierbare Nutzer richtet. Im Anschluss an Lenhart (1993) lassen sich im Verhältnis von nonformaler und formaler Bildung „komplementäre“, d.h. die Schulbildung ergänzende, „supplementäre“, d.h. (in zeitlicher Perspektive) an Schulbildung anknüpfende und „substitutive“, d.h. schulische Bildung ersetzende Formen nonformaler Bildung unterscheiden (Lenhart 1993).

Während die substitutiven Formen als durchgängiges Ziel und Prinzip für die Bundesrepublik offensichtlich ausscheiden, bedeuten supplementäre Formen nonformaler Bildung vor allem die durchaus fragwürdige Fortführung schulischer Logiken. Denn damit wäre erstens eine Verengung und damit potenzielle Vergeudung von Bildungspotenzialen erreicht und zweitens dem Problem mangelnder Bildungs- und sozialer Teilhabegerechtigkeit unter den gegebenen Bedingungen mit einer strukturellen „Mehr Desselben“-Logik begegnet. Von einer schulischen Perspektive aus betrachtet, ist die nonformale Bildung durch die Jugendhilfe also funktional komplementär; von der Jugendhilfe aus betrachtet ist sie eigenständig, d.h. keine bloße Ergänzung der Schule, sondern ein bedeutsamer Ort der Selbstbildung und -organisation in Gruppen von Gleichaltrigen, der politischen und kulturellen Bildung sowie der Persönlichkeitsentwicklung insgesamt. Diese Eigenständigkeit ermöglicht es, nonformale Bildung gegenüber informellen Bildungsprozessen zu öffnen und damit die verschiedenen Habitusdispositionen ernst zu nehmen, ohne die sozialen Ungleichheiten, die sich aus diesen Differenzen speisen, „blind“ zu reifizieren und gleichzeitig diese Differenzen auch nicht an den ebenso hegemonialen wie sozial und kulturell fernstehenden Mustern einer ständischen Gebildetenkultur zu bemessen.

Ein solcher Zugang erfordert es, an informell Bestehendem anzusetzen. Allerdings liegt die Herausforderung darin, an diesem Punkt nicht zu verweilen. Eine entsprechende Form der Kinder- und Jugendhilfe ist also gegenüber vererbtem kulturellem Kapital und dem Sozialraum der Akteure „sensibel“, aber nicht daran „orientiert“. Es geht nicht darum, die vorhandenen beschränkten Möglichkeiten zu aktivieren und ihre Nutzerinnen und Nutzer damit auf diese Möglichkeiten „festzunageln“, sondern ihre Möglichkeiten und ihre hierbei sich entwickelnden Fähigkeiten zu erweitern, ihnen neue Handlungsoptionen zu eröffnen und bereit zu stellen. Es wird an dem Gegebenen angesetzt, aber nicht, um innerhalb des Gegebenen ein „Auskommen“ zu gewährleisten, sondern um *anschlussfähige* Alternativen zu entwickeln und „Raus-“ und „Vorankommen“ zu ermöglichen. Nonformalität bedeutet dabei, soziale Strukturen zu beeinflussen, d.h. Möglichkeiten und Räume in einer Weise zu gestalten und Bildungsgelegenheiten in einer Form so aufzugreifen, dass differenzsensible und gleichzeitig ungleichheitsüberwindende Interventionen stattfinden können. Dies ist keine sich selbst widersprechende Quadratur des Kreises, sondern die Logik einer sozialraumsensiblen Kinder- und Jugendhilfe als Bildungsinstanz, die durch ihre personen-

bezogene Ausrichtung an den Ressourcen und Fähigkeiten des Individuums an einer Gestaltung differenzierter Angebote und Räume und an einem Aufbrechen sozialer Ausschlusszirkel orientiert ist.

Ulrich Steinvorth verweist in diesem Kontext zurecht darauf, dass „Erziehung nicht beliebige Fähigkeiten und nicht in beliebiger Reihenfolge vermitteln sollte, sondern zuerst solche, die jedem die Fähigkeit zu politischer Mitbestimmung sichern; denn ohne diese Fähigkeit bleibt der Mensch von allen Entscheidungen ausgeschlossen die ihn selbst betreffen und den Rahmen der Selbstbestimmung bilden“ (Steinvorth 1999: 277)

Mit Blick auf den Produktionsbereich eines wissensbasierten Marktes geht es zwar *unter anderem* auch um den Zugang zu verwertbaren Formen von Humankapital, die eine ökonomische Teilhabe an Wissensgesellschaften bzw. den dominierenden Produktionsformen und -mitteln langfristig ermöglichen. Für die nonformale Bildung durch die Jugendhilfe ist dies jedoch kein Selbstzweck, sondern *ein* Mittel zur Ermöglichung eines allgemeineren Zwecks. Sofern sich Jugendhilfe nicht auf die Hervorbringung von „Employabilität“ reduziert und damit den sozialen Ausschlusszirkel dort weiterführt, wo die Schule endet, steht die Tatsache, dass Kinder- und Jugendhilfe als nonformale Bildungsinstitution auch zur Erweiterung von „Humankapital“ beitragen kann, der Schaffung eines Angebots offener Strukturen, das nicht unter einem Verzweckungsmodus steht, *nicht* entgegen. Kinder- und Jugendhilfe als Instanz nonformaler Bildung im von uns vorgeschlagenen Sinne besteht im Anschluss an Drèze und Sen (1995: 43) darauf, dass Bildung eine Qualität in sich trägt und nicht zweckorientiert ist.

Nonformale Bildung in der Jugendhilfe bezieht sich auf die demokratische Teilhabe an einer politisch verfassten Gesellschaft. Die Ermöglichung demokratischer Teilhabe durch die Jugendhilfe richtet sich dann aber nicht nur und nicht primär auf die Unterstützung von Investitionsentscheidungen, die eine Humankapitalakkumulation am „effektivsten“ gewährleisten. Vielmehr zielt sie auf eine Beeinflussung der sozialen, politischen, kulturellen und individuellen Bedingungen der Möglichkeiten und Fähigkeiten ihrer Nutzer, die sie in die Lage versetzen, von ihrem autonomieverbürgenden Grundrecht auf „demokratische Gleichheit“ (vgl. Gutman 1988, Steinvorth 1999) effektiv Gebrauch machen zu können. Dabei geht es in einem fundamentalen Sinne um ein „Verständlich-Machen“, ein „Sich-in-Beziehung-Setzen“ mit den dominierenden Werten und Gütern einer Gesellschaft und eine Verständigung darüber, wie wir leben wollen, welche Grenzen, Ordnungen, Notwendigkeiten und Formen der Lebensführung wir für wesentlich erachten, und in welcher Form und unter welchen Voraussetzungen diese zugänglich gemacht werden können.

Auch in den entstehenden Wissensgesellschaften lässt sich eine *Durchbrechung eines Ausschlusszirkels* und *die Sicherung gesellschaftlicher Teilhabe* kaum durch die nonformalen Bildungsprozesse ei-

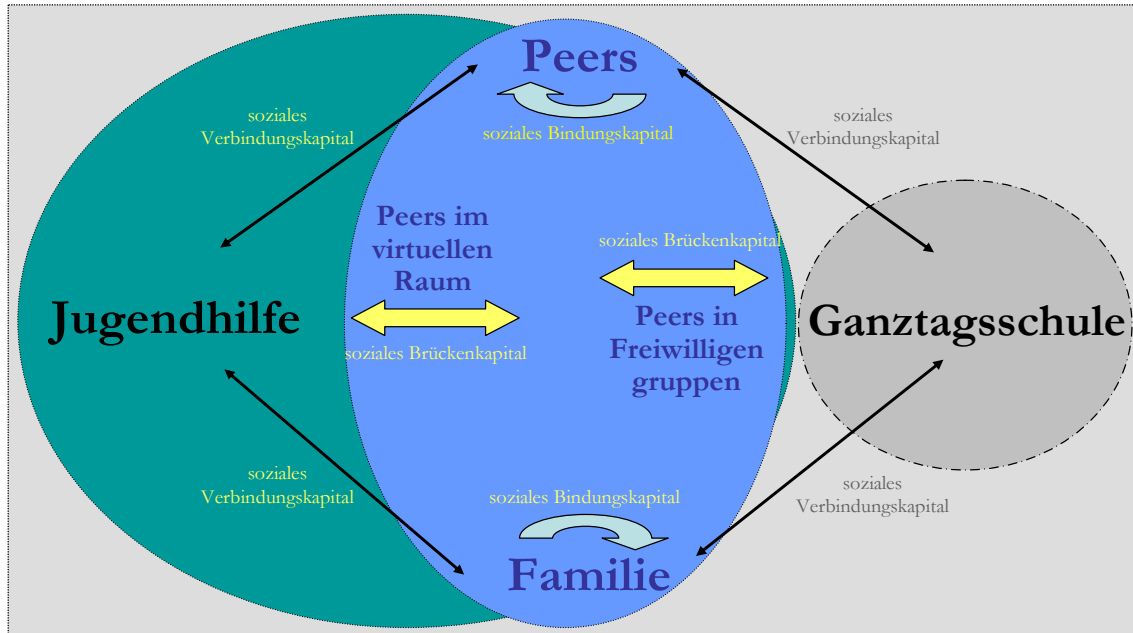
ner Kinder- und Jugendhilfe als sozialraumsensibler Bildungsinstanz sicherstellen. Demokratische Teilhabe als Sicherstellung der Autonomie von Bürgerinnen und Bürgern in den entstehenden Wissensgesellschaften bedarf einer Befreiung individueller Lebenschancen von den Zufälligkeiten sozialer Herkunft, wofür die prinzipielle Zugangsgleichheit zu Formen von Verbindungskapital allerdings eine entscheidende Ressource darstellen kann. Es geht somit um die Etablierung einer institutionellen Gesamtstruktur zur Sicherung von Zugangsmöglichkeiten und Nutzungsfähigkeiten oberhalb eines unkonditionalen Mindestmaßes, das zur demokratischen Teilhabe erforderlich ist.

Der eigenständige Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe liegt darin, eine soziale Basis für jene Bildungsorte bereit zu stellen, in denen sich wissensgesellschaftliche Teilhabe konkretisiert. Diese basiert weniger auf dem sozialen Kapital der Teilhabe an der lokalen Gemeinschaft und am „Dritten Sektor“ (Bindungs- und Brückenskapital), sondern vielmehr auf sozialem Verbindungskapital. *Kinder- und Jugendhilfe als sozialraumsensibler Bildungsinstanz* kommt hierbei die Aufgabe zu, aus der kritischen Analyse sozialer Ausschließungslogiken heraus die Teilhabemöglichkeiten ihrer Nutzer im Sinne dieser substanziellen Freiheiten zu erhöhen. Die damit erstrebte Bereitstellung und Erweiterung von Handlungsoptionen sollte es Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Nutzern und Nutzerinnen der Jugendhilfeangebote erlauben, das von ihnen mit guten Gründen erstrebte Leben zu führen.

Im Anschluss an ein relationales Raumverständnis, das Räume nicht auf bestimmte Territorien oder Orte beschränkt, ist Kinder- und Jugendhilfe als sozialraumsensible Bildungsinstanz insofern als ein Bildungsort im *Gesamtraum der Bildungsorte* zu begreifen und auszubauen (vgl. Abb. 9). Der Gesamtraum der Bildungsorte umfasst *formale, informelle und nonformale Bildungsorte* und versteht diese als zueinander in Beziehung stehende Instanzen (vgl. Otto/Coelen 2004). Das bisherige Verhältnis im Raum des formalen Bildungsortes, in dem schulische Anforderungen an die Jugendhilfe delegiert wurden, um die für die Schule erforderlichen Kompensationsleistungen in den Familien und Peers zu erbringen (vgl. Abb. 8a) ist ebenso zu überwinden, wie das Bestreben der Jugendhilfe, im Raum informeller Bildungsorte Peers und Familien zu aktivieren und Teilhabe zu substituieren (vgl. Abb. 8b). Kinder- und Jugendhilfe hat ebenso wie eine weiterentwickelte Schule als Ganztagschule Kinder und Jugendliche an den institutionellen Entscheidungsprozessen zu beteiligen und diese zur Teilhabe befähigen. Damit schließt das Konzept einer Kinder- und Jugendhilfe als sozialraumsensibler Bildungsinstanz auch an Überlegungen zu einer *integrierten Ganztagsbildung* an, die die institutionellen Grenzen zwischen formalen, informellen und nonformalen Bildungsorten zwar nicht auflöst, aber in einem Gesamtraum der Bildungsorte zueinander öffnet.

Abbildung 9: Gesamttraum der Bildungsorte

Gesamttraum der Bildungsorte



© Kessl/Kutscher/Otto/Ziegler 2004

- Andreß, H. 1997: Armut in Deutschland: Prozesse sozialer Ausgrenzung und die Entstehung einer neuen „Underclass“? In: Soziale Probleme, 8, S. 3ff.
- Bartelheimer, P./Schmitt, C. 2002. Berichtsgegenstand: Informelle Soziale Beziehungen. Göttingen
- Baacke, D. 1980: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München (3.Auflage)
- Barr, A. 1998: Enterprise Performance and Functional Diversity of Social Capital. Working Paper 98-1. University of Oxford. Oxford
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. [Deutsches PISA-Konsortium] (Hg.) 2002: Pisa 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W. /Schümer, G./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hg.) 2003: Pisa 2000: ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W. /Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. [Deutsches PISA-Konsortium] (Hg.) 2001: Pisa 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Beck, U. 1986: Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M. 1986
- Beck, U./Bonß, W./Lau, Ch. 2001: Theorie reflexiver Modernisierung - Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme, in: Beck, U./Bonß, W. (Hg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a.M. S. 11ff.
- Becker, G. S. 1957: Human Capital. Chicago
- Becker, G. S. 1995: Human Capital and Economic Growth In: Prague Economic Papers, 3 S. 223 ff
- Bimber, B. 2000: The gender gap of the Internet. In: Social Science Quarterly, Volume, 3, S. 868ff.
- Block, R./Klemm, K. 1997: Lohnt sich Schule? Aufwand und Nutzen: Eine Bilanz. Reinbek
- Böhnisch, L./Schröer, W. 2001: Pädagogik und Arbeitsgesellschaft: historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik, Weinheim/München.
- Boissevain, J. 1974: Friends of Friends. Networks, Manipulators, and Coalitions. Oxford
- Bolt, D. B. /Crawford, R. A. K.. 2000: Digital Divide: Computers and Our Children`s Future. New York.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hg.) 2003: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.
- Bourdieu, P./Passeron, J.C. 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart
- Bourdieu, P. 1986: Forms of Capital. In: Richardson, J. R. (Hg.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Westport, S. 241ff.
- Bourdieu, P. 1997: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Bourdieu, P. Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49ff.
- Braun, S. 2002: Zur Integrationsfunktion von Dritte-Sektor-Organisationen. Paper zur WZB Konferenz Demokratie und Sozialkapital - die Rolle zivilgesellschaftlicher Akteure. Berlin
- Brint, S. 2001: Gemeinschaft Revisited. A Critique and Reconstruction of the Community Concept. In: Sociological Theory, 1, S. 1ff.
- Brömme, N. /Strasser, H. 2001: Gespaltene Bürgergesellschaft? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B25-26, S. 6ff.
- Burt, R. 1992: Structural Holes. The Social Structure of Competition. Cambridge
- Bucy, E. P. 2000: Social Access to the Internet. In: The Harvard Journal of Press – Politics, 1, S. 50ff.

- Burt, R. 2001: The social capital of structural holes. In: Guillen/Collins, R./England, P./Meyer, M. (Hg.): *New Directions in Economic Sociology*. New York. S. 201ff.
- Castells, M. 2001: *Das Informationszeitalter, Band 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Opladen
- Castells, M. 2002a: *Das Informationszeitalter, Band 2: Die Macht der Identität*, Opladen
- Castells, M. 2002b: *Das Informationszeitalter, Band 3: Jahrtausendwende*, Opladen
- Chen, W./ Wellman, B. 2003: *Digital Divides and Digital Dividends. Comparing Socioeconomic, Gender, Life Stage, and Rural-Urban Internet Access and Use in Eight Countries – U.S., U.K., Germany, Italy, Japan, Korea, China and Mexiko*. [www.chass.utoronto.ca/~wellman/netlab/PUBLICATIONS/index.html]
- Cleppien, G./ Kutscher, N. 2004: *Digital Inequality und Qualität von Online-Bildung*. In: Otto, H.-U./Kutscher, N. (Hg.) *Jugend Online. Jugend Online - Informelle Bildung im gesellschaftlichen Kontext*. Im Erscheinen bei Luchterhand, Neuwied
- Deutsche Shell (Hg.) 2002: *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Frankfurt a.M.
- Delhey, J./Newton, K. 2002: *Who Trusts? The Origins of Social Trust in Seven Nations*. Veröffentlichungen der Abteilung Sozialstruktur und Sozialberichterstattung des Forschungsschwerpunktes Sozialer Wandel, Institutionen und Vermittlungsprozesse des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung. Berlin
- DiMaggio, P./Hargittai, E./Celeste, C./Shafer, S. 2001: *From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality*. Bericht für die Russell Sage Foundation
- Dohmen, G. 2001: *Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*, Berlin (Bundesministerium für Bildung und Forschung) 2001
- Domínguez, S./Watkins, C. 2003: *Creating Networks for Survival and Mobility: Social Capital Among African-American and Latin-American Low-Income Mothers*. In: *Social Problems*, 1, S. 111ff.
- Drèze, J./Sen, A. 1995: *India: Economic Development and Social Opportunity*. Oxford
- Esping-Andersen, G. 2003: *Aus reichen Kindern werden reiche Eltern*. In: *Frankfurter Rundschau*, 20.12. 2003
- Farwick, A. 2003: *Segregierte Armut und soziale Benachteiligung: zum Einfluss von Wohnquartieren auf die Dauer von Armutslagen*, in: *Informationen zur Raumentwicklung*, 3/4, S. 175ff.
- Feierabend, S./Klingler, W. 2003: *JIM-Studie 2002. Jugend, Information, (Multi-)Media*. Hrsg. durch Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Baden-Baden.
- Friedrichs, J./Blasius, J. 2000: *Leben in benachteiligten Wohngebieten*. Opladen
- Gehrke, G. 2003: *NRW: online-offline. Gründe und Motive für die (Nicht-)Nutzung von Computer, Internet und Online-Diensten*. [ifm-nrw.de/downloads/internetstudie.pdf (02.02.2004)]
- Geiling, H. 2000: *Zum Verhältnis von Gesellschaft, Milieu und Raum. Ein Untersuchungsansatz zu Segregation und Kohäsion in der Stadt*, Hannover
- Groebel, J./Gehrke, G. (Hg.) 2003: *Internet 2002: Deutschland und die digitale Welt. Internetnutzung und Medien einschätzung in Deutschland und Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Große-Venhaus, G./Stauder, J. 2000: *Junge Menschen aus Zuwandererfamilien in Ausbildung und Beruf, Teil 1: Analyse des Schulbesuchs junger Menschen aus Zuwandererfamilien in Nordrhein-Westfalen - Ergebnisse aus den amtlichen Schuldaten der allgemein bildenden Schulen, Düsseldorf (Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen)*
- Gutmann, A. 1988: *Distributing Public Education in a Democracy* In: Gutmann, A. (Hg.): *Democracy and the Welfare State*. Princeton

- Haan, G./Poltermann, A. 2002: Bildung in der Wissensgesellschaft, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Gut zu wissen. Links zur Wissensgesellschaft. Münster, S. 310ff.
- Hargittai, E./DiMaggio, P. 2001: "From the "Digital Divide" to "Digital Inequality": Studying Internet Use as Penetration Increases" Working Paper #19, Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School, Princeton University.
- Harrison, S./Dourish, P. 1996: Re-Placing Space: The Roles of Place and Space in Collaborative Systems. www.ics.uci.edu/~jpd/publications/place-paper.html (02.02.2004)]
- Hartmann, M./Kopp, J. 2001: Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? Der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 3, S. 436ff.
- Henly, J./Danziger, S. / Offer, S. 2003: The Contribution of Social Support to the Economic Status and Daily Coping of Former and Current Welfare Recipients. New York
- Horx, M. 2001: Smart Capitalism: Das Ende der Ausbeutung, Frankfurt a.M.
- Institut für Demoskopie Allensbach 2003: A C T A 2 0 0 3. Dynamische Entwicklung der Internet-Nutzung. [http://www.acta-online.de/pdf/nt2003_2.pdf]
- Jeffs, T./Smith, M. 1996: Informal Education: Conversation, Democracy and Learning. Ticknall
- Jordan, B. 2003: Social Work, Mobility and Membership. In: Social Work & Society, 1, S. 5ff.
- Kade, S. 1997: Denken kann jeder selber – Das Ethos des selbstbestimmten Lernens. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn, S. 82ff.
- Karstedt, S. 2004: Linking Capital. Institutionelle Dimension sozialen Kapitals, in: Kessler, F./Otto, H.-U. (Hg.): Soziale Arbeit und Soziales Kapital. Zur Kritik lokaler Gemeinschaftlichkeit. Wiesbaden: 45ff.
- Kessler, F. 2004: Sozialer Raum als Fall?, in: Thole, W./Galuske, M. (Hg.): Zwischen Biographiearbeit und Sozialmanagement. Neuere Entwicklungen in der sozialpädagogischen Methodendiskussion, Opladen (i.E.).
- Kessler, F./Otto, H.-U. (Hg.) 2004: Soziale Arbeit und Soziales Kapital. Zur Kritik lokaler Gemeinschaftlichkeit. Wiesbaden.
- Kessler, F./Otto, H.-U./Treptow, R. 2002: Jugendhilfe als Bildung. In: Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz: Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, S.73ff.
- Kessler, F./Otto, H.-U./Ziegler, H. 2002: Einschließen oder aufmachen? Der Raum, sein Kapital und deren Nutzer, in: Riege, M./Schubert, H.: Sozialraumanalysen, Opladen 2002: 177ff.
- Klagge, B. 2003: Städtische Armut und kleinräumige Segregation im Kontext wirtschaftlicher und demographischer Bedingungen - am Beispiel von Düsseldorf, Essen, Frankfurt, Hannover und Stuttgart. In: Informationen zur Raumentwicklung, Heft 3/4, S. 161ff.
- Klein, A. 2003: Online-Beratungsqualität. Ergebnisse zu Ansprüchen jugendlicher NutzerInnen an das Erbringungsverhältnis. Vortrag auf dem Fachbeirat der BIJaN am 11. November 2003. Bielefeld
- Köhler, T./Gapski, J./Lähnemann, M. 2001: Von der alternativen zur konformistischen Revolution? Zum Strukturwandel von „Lebenschancen“ und „Lebensführung“ im westdeutschen Studierendenmilieu. In: Stöltzing, E. / Schimank, U. (Hg.): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20, S. 265ff.
- Kössler, R. 2003: Informationszeitalter. Manuel Castells“ Analyse des Epochenbruchs, in: Widerspruch, 45, S. 29ff.
- Kraemer, K./Bittlingmayer, U. 1999: Soziale Polarisierung durch Wissen - Zum Wandel der Arbeitsmarktchancen in der „Wissensgesellschaft“ (Quelle: www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/pdf/veranstaltungen/kraemer.pdf)
- Kraft, S. 1999: Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis, In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, S. 833ff.

- Livingstone, D./Seccombe, W. 1999: „Down to Earth People“: Beyond Class Reductionism and Post Modernism. Toronto
- Lenhart, V. 1993: Bildung für alle. Darmstadt
- Mossberger, K./Tolbert, C.J./Stansbury, M 2003: Virtual Inequality: Beyond The Digital Divide. Georgetown University Press
- Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hg.) 2002: Bildung und Lebenskompetenz: Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen
- Norris, P. 2001: Digital Divide- Cambridge University Press. NTIA (2000). Falling through the Net: Toward Inclusion. Washington, DC: Publikation des US Department of Commerce
- Norris, P. 2002: The Bridging and Bonding Role of Online Communities. In: The Harvard International Journal of Press-Politics, 3, S. 3ff.
- NTIA 2000: Quelle: www.ntia.doc.gov/ntiahome/annualrpt/2001/2000annrpt.htm
- Nullmeier, F. 2002: Demokratischer Wohlfahrtsstaat und das neue Marktwissen, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Gut zu wissen. Links zur Wissensgesellschaft. Münster, S. 97-111
- OECD 2001: The Well-Being of Nations. The Role of Social and Human Capital. Paris
- Offe, C. 1999: „Sozialkapital“. Begriffliche Probleme und Wirkungsweisen. In: Kistler, E./Noll, H.-H./Priller, E. (Hg.): Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts. Empirische Befunde, Praxiserfahrungen, Meßkonzepte, Berlin, S.113ff.
- Otto, H.U./Coelen, T. 2004 (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft, Wiesbaden.
- Otto, H.U./Kutscher, N. 2004 (Hg.): Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik, Weinheim/München.
- Otto, H.U./Rauschenbach, T. (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden 2004.
- Otto, H.-U./Ziegler, H.: Sozialraum und Sozialer Ausschluss. Die analytische Ordnung neo-sozialer Integrationsrationalitäten in der Sozialen Arbeit (Teil 2), in: Neue Praxis 3: 271ff.
- Otto, H.-U./Kutscher, N./Klein, A./Iske, S. 2004: Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum: Wie nutzen Jugendliche das Internet? [www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=14282.html]
- Portes, A./Zhou, M. 1992: Gaining the upper hand: economic mobility among immigrant and domestic minorities. In: Ethnic and Racial Studies, 4, S. 491ff.
- Portes, A. 1998: Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. In: Annual Review of Sociology, 24, 1ff.
- Pothmann, J. 2001: Belastungen von Lebenslagen und Jugendhilfeleistungen. In: Forum Jugendhilfe, 3, S. 51-54.
- Projektgruppe „Netzwerke im Stadtteil - Wissenschaftliche Begleitung von E&C“ 2002: Sozialraumorientierte Vernetzung: Ergebnisse der Interviews mit Schlüsselpersonen in den Modellgebieten von E&C. Zweiter Teilbericht. München (Deutsches Jugendinstitut e.V.)
- Putnam, R. 2000: Bowling alone: The collapse and revival of American Community. New York
- Rose, N. 2000: Tod des Sozialen? Eine Neubestimmung der Grenzen des Regierens. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M. S. 72ff.
- Scherr, A. 2002: Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. In: Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz: Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, S. 93ff.

- Schattmann, J. 2000: 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. Eine jugendpolitische Bestandsaufnahme und Aufforderung zur Entwicklung einer offensiven Jugendpolitik. In: Landschaftsverband Westfalen-Lippe (Hg.): Mitteilungen des Landesjugendamtes. Münster, S. 29ff.
- Schönberger, K. 2000: Internet und Netzkommunikation im sozialen Nahbereich. Anmerkungen zum langen Arm des „real life“. In: forum medienethik 2/2000: Netzwelten, Menschenwelten, Lebenswelten. Kommunikationskultur im Zeichen von Multimedia, S. 33ff.
- Sevenone Interactive/IP Newmedia/Lycos Europe 2004: Knapp zwei Millionen neue Nutzer im Netz. [www.71i.de/index.phix?session=00811a68bfb0073f859cc860bbd77ef0&id=b7e1b9616889dcaeb421c25f73d3bf93 bzw. http://www.sevenoneinteractive.de]
- SPI 2002: Stiftung SPI - Jahresbericht 2001/2002. Berlin
- Stegbauer, Ch. 2001: Grenzen virtueller Gemeinschaft. Wiesbaden
- Stehr, N. 2000: Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Die Stagnation der Macht und die Chancen des Individuums. Weilerswist
- Stehr, N. 2001: Moderne Wissensgesellschaften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B36/2001
- Stehr, N. 2003: The social and political control of knowledge in modern societies. In: International Social Science Journal, 4, S. 643ff.
- Stehr, N. 2003a: Wissenspolitik: die Überwachung des Wissens. Frankfurt a.M.
- Steinvorth, U. 1999: Gleiche Freiheit. Politische Philosophie und Verteilungsgerechtigkeit. Berlin
- Sterbling, A. 1998: Zur Wirkung unsichtbarer Hebel. Überlegungen zur Rolle des „sozialen Kapitals“ in fortgeschrittenen westlichen Gesellschaften. In: Berger, P.A./Vester, M. (Hg.): Alte Ungleichheiten, neue Spaltungen. Opladen, S. 189ff.
- Tichenor, P. J./Donohue, G. A./Olien, C.N. (1970): Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge, in: Public Opinion Quarterly 34, S. 159ff.
- TNS Emnid/Initiative D21 (2003): (N)ONLINER Atlas 2003. Quelle: www.tns-emnid.com
- Turner, B. S. 2001: The Erosion of Citizenship. In: British Journal of Sociology 2, S. 189ff.
- United Nations (Hg.): Declaration of Principles: Building the Information Society: a global challenge in the new Millennium, 12. December 2003 [www.worldsummit.de].
- Vester, M./Oertzen, P. von/Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. 2001: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a.M.
- Vester, M./Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. 2003: Die „Illusion der Chancengleichheit“: Soziale Ungleichheit in den sozialwissenschaftlichen Studierendenmilieus. Vortrag auf der gemeinsamen Tagung der DGS-Sektionen „Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse“ und „Bildung und Erziehung“ in Rostock (Juli 2003) zum Thema „Bildung und soziale Ungleichheit in der Wissensgesellschaft“. Rostock
- Waldinger, R./Der-Martirosian, C. 2001: The immigrant niche: Pervasive, persistent, diverse. In: Waldinger, R. (Hg.): Strangers At The Gates: New Immigrants in Urban America. Berkeley, S. 228ff.
- Wegener, B. 1987: Vom Nutzen entfernter Bekannter. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und
- Wilhelm, A. G. 2000: Democracy in the Digital Age. New York
- Woolcock, M./Narayan, D. 2000: Social Capital: Implications for Development Theory, Research and Policy. In: The World Bank Research Observer, 2, S. 225ff.
- Woolcock, M. 1998: Social Capital and Economic Development: Towards a Theoretical Synthesis and Policy Framework. In: Theory and Society 2, S. 151ff.

Woolcock, M. 2000: Social Capital in Theory and Practice: Where Do We Stand? Vortrag auf der 21. Annual Conference on Economic Issues: The Role of Social Capital in Determining Well-Being: Implications for the Teaching and Practice of Development and Environmental Economics. Middlebury April 2000