

DIE BEDEUTUNG SOZIALER HERKUNFT, FAMILIE UND PEERS FÜR DIE SCHULLAUFBAHN

Jutta Ecarius

Die Debatte über Ausbildungsgerechtigkeit, einer Absenkung von sozialer Ungleichheit, einer Gleichbehandlung von Jugendlichen unabhängig ihres sozialen Milieus, des Geschlechts und des kulturellen Hintergrunds gewinnt besondere Aufmerksamkeit, da statistische Zahlen eindeutig belegen, dass der Geburtenrückgang sich in den nächsten Jahren zwangsläufig auf den Arbeitsmarkt niederschlägt. Das führt dazu, dass zunehmend mehr Jugendliche zur Reproduktion gesellschaftlicher Konstituierung benötigt werden und befürchtet wird, dass viele Ausbildungsplätze nicht mehr besetzt werden können. Die Frage, die dabei entsteht, ist, wie Jugendliche, die bisher keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt hatten, nun ebenfalls integriert werden können und welche Maßnahmen pädagogischer Art zu einer Bildung von Basiskompetenzen bei Jugendlichen dazu beitragen können, dass sie in den Arbeitsmarkt integrierbar werden. Ging es – und geht es auch weiterhin – seit PISA 2000 hauptsächlich darum, im international vergleichenden Bildungsmarkt aufzuholen, hat zusätzlich die Frage an Bedeutung gewonnen, wie die gegenwärtige Gesellschaft bzw. der Staat aufgrund des Generationenwechsels den anstehenden Geburtenrückgang derart auffangen kann, dass kein Arbeitsmangel entsteht und alle Arbeitsbereiche produktiv

besetzt werden. Damit wird der Blick auf jene Jugendliche gerichtet, die bisher in sogenannten Ausbildungsschleifen verharrten, nun aber in Zukunft auch für den Arbeitsmarkt gewonnen werden sollen (vgl. Ecarius u.a. 2010). Zwar ist seit PISA 2000 offensichtlich, dass viele Jugendliche aus segregierten Sozialmilieus den geforderten „Basiskompetenzen“, die Voraussetzung für einen schulischen Mindesterfolg sind, weitgehend nicht oder gar nicht entsprechen und folglich auch nicht in den Arbeitssektor münden, jedoch besteht wenig Wissen darüber, wie Schule, angesiedelt in segregierten Sozialmilieus, Peers und Familie, die Jugendphase mitgestalten und Identitätsformationen und Bildungserfahrung von Jugendlichen mitprägen.

1. JUGEND UND BILDUNG

Seitdem sich Deutschland an den PISA-Studien wieder beteiligt (auch PISA 2004), zeichnet sich eine Risikogruppe ab (vgl. PISA 2007), der es nicht gelingt, in den Berufsbereich zu münden, da sie die Anforderungen des Übergangs in den Beruf nicht bewältigen kann. International hat sich für diese benachteiligten Jugendlichen der Begriff „youth at risk“ bzw. „at-risk youth“ manifestiert, und so wird international diskutiert, welche Jugendlichen davon betroffen sind und wie pädagogische Maßnahmen befördernd für eine Arbeitsintegration entwickelt werden können. Jugendliche „Misserfolgskarrieren“ kumulieren vor allem an Hauptschulen, besonders aber, wenn Jugendliche ohne Abschluss das Schulsystem verlassen (vgl. BMBF 2005). Auch die Forschung über Benachteiligtenförderung liefert keine erfreulichen Ergebnisse, da nur ca. 53 Prozent der Teilnehmer/-innen nach Abschluss der Maßnahme in eine Berufstätigkeit (mit oder ohne Berufsausbildung) münden (vgl. Baethge u.a. 2007). Die anderen 50 Prozent münden in weiteren Maßnahmen oder sie werden arbeitslos, und teilweise gibt es auch keinerlei Daten über deren Verbleib.

Jugendliche Risikoschüler sind aufgrund der Selektionsmechanismen des deutschen Schulsystems einer vielfältigen Benachteiligung ausgesetzt. Diese steigt bei Klassenwiederholungen an. Hierbei ist auffällig, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung parallel verlaufend bei diesen Hauptschülern stetig abnimmt (vgl. Baumert / Stanat / Watermann 2006b, S. 176). Die Verbindung von sozialer Herkunft und Risikogruppe ist somit immer noch brisant, auch wenn sie nicht allein erklärend ist. Hinzu kommt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund geringere

Kompetenzwerte als Gleichaltrige aufweisen (vgl. Müller / Stanat 2006). Ein weiterer Risikofaktor sind aggressive Orientierungen von Gleichaltrigengruppen, die eine schulische Leistungsverweigerung potenziell befördern.

Die PISA-Studien erklären rein auf theoretischer Ebene, dass sozioökonomischer Status, das Bildungsniveau der Eltern und die ethnische Herkunft der Familie als kulturelles Kapital wesentlich die Bildungsorientierung der Jugendlichen beeinflussen. Allerdings ist unbeantwortet, welche familiären, schulischen und peerbezogenen Bedingungen bei benachteiligten Jugendlichen auf der Interaktions- und Beziehungsebene vorliegen und wie die biografischen Fähigkeiten und Kompetenzen bei benachteiligten Jugendlichen sich nachhaltig auf schulische Anforderungen auswirken. Alltagsbewältigung, familiäre Orientierung, Peergroup, soziale Einbindung und die konkreten biografischen Fähigkeiten und Kompetenzen bilden ein Puzzle, das bisher noch nicht aufgelöst ist. Wissen ist kaum bekannt über die subjektiven Bildungsverläufe und individuellen Gegebenheiten, die familialen Einflüsse und die Konstellationen der Peergroup von diesen Jugendlichen. Die Aufschlüsselung der komplexen Thematik von schulbiografischem Kontext, familialen Basiserfahrungen und peerbezogenen Kontexten ist jedoch sinnvoll, um im Rahmen von schulpädagogischen Fördermaßnahmen nachhaltige positive Ergebnisse befördern zu können.

2. FÖRDERMASSNAHMEN AM ÜBERGANG SCHULE – BERUF

Auch im Forschungsbereich Übergang Schule-Beruf gibt es gegenwärtig viele offene Fragen, da die Vielzahl der Bildungsmaßnahmen nicht erforscht ist. Die Fördermaßnahmen in der Bundesrepublik Deutschland sind sehr vielfältiger Art und lassen sich kaum miteinander vergleichen. Die Datenbank „PRAXIMO“ gibt detailreich Auskunft über die unterschiedlichen Projekte, visualisiert jedoch zugleich durch die unsystematische Auflistung die Komplexität und geringe Strukturierung. Entsprechend unübersichtlich ist auch die Begleitforschung, die jedoch in sehr geringem Maße besteht (vgl. Hellmer 2001, S. 27 f.). Inwiefern die Maßnahmen erfolgreich sind, ob langfristige Erfolge kurzfristigen gegenüberstehen, oder aber es langfristig gelingt, Grundkompetenzen und Basiskompetenzen von Jugendlichen so zu verändern, dass biografische Lernprozesse stattfinden und sie perspektivisch in das Arbeitsleben einmünden, ist ein Feld zukünftiger Forschung. Erworbene biografische Handlungsmuster

und -ressourcen werden nicht unbedingt über schulfördernde Maßnahmen so vom Subjekt umstrukturiert, dass eine langfristige Arbeitsorientierung mit entsprechenden sozialen, kulturellen und leistungsbezogenen Kompetenzen entworfen wird. Allein der Blick auf die Lebensgeschichte von Jugendlichen kann näheren Aufschluss über das Zusammenwirken von zentralen biografischen Ereignissen, schulischem Misserfolg und familiärer Förderung/Vernachlässigung sowie die Rolle der Peers geben.

Die Studien lassen offen, inwiefern eine Nachhaltigkeit des biografischen Lernens bei den Jugendlichen stattfindet, die zu einer Umorientierung in der Lebensorganisation und ihrem Interesse an Bildung führen. Diese Form der Nachhaltigkeit kann auch als ein biografischer Bildungsprozess verstanden werden, der in pädagogischen Maßnahmen zu einer lebensweltlichen Umorientierung führt und die Jugendlichen befähigt, schwierige und problematische Lebenssituationen besser zu bewältigen. Hierbei ist jedoch vorsichtig zu argumentieren, denn subjektive biografische Lern- und Bildungsprozesse, die zu einer Lebensbewältigung führen, sind nicht unbedingt definitorisch gleichzusetzen mit gesellschaftlichen Leistungsanforderungen und damit einer leistungsbezogenen Bildungsorientierung. Lebensbewältigung kann auch einfach heißen, problematische familiäre Verhältnisse und kritische Peerorientierung neu zu strukturieren, ohne dass dabei eine langfristige und lebenslaufbezogene Arbeitsorientierung entsteht. Was also Nachhaltigkeit letztendlich bedeutet, bleibt offen. Der Anspruch von pädagogischen Maßnahmen, lebensumgreifend Unterstützung zu geben und Jugendliche zur Selbsthilfe zu unterstützen, kann nicht gleichermaßen davon ausgehen, dass das jugendliche Subjekt Leistungsorientierung im Sinne gesellschaftlicher Reproduktion generiert.

Von Schlüsselqualifikationen und Basiskompetenzen auszugehen impliziert somit auch die Anforderung bzw. den kritischen Blick, das Ganzheitliche des Subjekts im Auge zu behalten und für die einzelnen Lebensbereiche Familie, Schule und Peers von unterschiedlichen Kompetenzen auszugehen. Die Problemfülle, die Jugendliche vor unlösbare Aufgaben stellt, erschöpft sich nicht in wissensbezogenen Bildungsinhalten, auch wenn bekannt ist, dass eine positive Selbstwirksamkeit und ein optimistischer Blick in die Zukunft die Arbeits- und Familienorientierung gleichermaßen befördern (vgl. Rosenthal u.a. 2006).

International zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Soziale Ungleichheit, geschlechtsspezifische und ethnische Segregation, Armut, Wirtschaftsentwicklung und Arbeitsmarktlage bilden ein Geflecht der Benachteiligung, mit dem moderne Gesellschaften zu kämpfen haben (vgl. Pohl 2006; Europäische Kommission 2006). Die „Good Practice Center“ versuchen, über international bestehende Lernpartnerschaften und Kooperationen die „Effective Measures of School-to-Work-Transition“ zu analysieren und daraus Konsequenzen zu ziehen (vgl. National Center of Vocational Education Research 2004). Seifert (2004, S. 58) kommt aufgrund der Ergebnisse zu dem Schluss: „it high lights the growing need to support competence development and the integration of informal learning experiences into the curricula of formal learning“. Persönliche und strukturelle Faktoren gerinnen zu einem Zusammenspiel, das in biografischen Verläufen Lern- und Bildungsprozesse befördert oder behindert. Eltern und Peers genauso wie Schule und Medien sind in diesen Prozess involviert. In der Schule entwickeln sich bspw. aus diesem Konglomerat Anerkennungsproblematiken (vgl. Ecarius 2008), die jugendliche Risikoschüler dazu veranlassen, sich von schulischen Bildungsprozessen ganz bewusst zu distanzieren, nicht nur über schulischen Absentismus, sondern auch durch schulisches Stören oder mit schlechten Abschlüssen.

3. KOMPETENZ UND BILDUNG

In diesem Kontext hat der Kompetenzbegriff im letzten Jahrzehnt zunehmend an Bedeutung gewonnen. Schulisches Wissen, Basiskompetenzen und Schlüsselqualifikationen sollen Kinder und Jugendliche erwerben, sei es über familiäre Ressourcen oder schulische Unterrichtung. Schulisches Wissen verknüpft sich in Lehrinhalten mit der Vermittlung und Aneignung solcher Kompetenzen wie soziale Integration und Engagement, da bewusst ist, dass Bildung mehr umfasst als curriculare Lerninhalte. Reflexionsvermögen, Verantwortungsübernahme, Kommunikations- und Teamfähigkeit sind jene Basisfähigkeiten, die in pädagogischen Maßnahmen mit erlernt bzw. den Jugendlichen beigebracht werden sollen. Dahinter stehen die Vorstellung und das Bewusstsein, die jugendlichen Subjekte in einer differenzierten und hochflexiblen Gesellschaft auf Unvorhersehbares vorzubereiten und die Eigentätigkeit des Subjekts bilden zu wollen. Der Bildungsbegriff wird auf diese Weise aber zu einem allumfassenden, er beinhaltet Kompetenzen zur Lebensbewältigung gleichermaßen wie Wissensinhalte und die Ausbildung aller Fähigkeiten.

Hierbei wird Bezug genommen auf vier Weltbezüge, aus denen sich Leitkompetenzen bzw. basale Kompetenzen ableiten. Zu ihnen gehören kulturelle (sprachliche, symbolische Fähigkeiten), soziale (Umgang mit Mitmenschen), personale (Persönlichkeit entwickeln) und instrumentelle Kompetenzen (Umgang mit der stofflichen Umgebung) (vgl. *12. Kinder- und Jugendbericht* BMFSFJ 2006, S. 87). Der Kompetenzbegriff wird dabei häufig mit dem Bildungsbegriff in eins gesetzt.

4. FAMILIE, PEERS UND SCHULE

Eine Hervorhebung von „soft skills“, die Auflistung von Wissenskompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen einerseits und andererseits die Forderung nach „niedrigschwelligen Angeboten“ für benachteiligte Jugendliche, die sich „soft skills“ aneignen sollen, markieren die Debatte in ihrer Komplexität und Unterschiedlichkeit. Einerseits werden über „Kompetenzbiografien“ universale Vorstellungen vom Menschen konzipiert und mit Wissensinhalten bestückt, die orientiert an Bildung über hohe biografische, reflexive sowie wissensförmige Kompetenzen verfügen. Auf der anderen Seite gilt es in abgekoppelten Sozialmilieus die darin aufwachsenden Jugendlichen zu „bilden“. Diese entwickeln jedoch eigene biografische Ressourcen, die ihnen zwar ermöglichen, in ihrer Lebenswelt beständig zu existieren und dort zu überleben, die aber nicht immer kompatibel mit denen des Bildungssystems und der Vorstellung vom kompetenten Subjekt sind. Dennoch haben pädagogische Maßnahmen am biografischen Lernen und der Förderung von biografischen Ressourcen als basale Kompetenzen anzusetzen, um über informelle Lern- und Bildungsprozesse den Jugendlichen zu schulischen Erfolgen zu verhelfen. Dieser Widerspruch bleibt bestehen, bedarf einer reflexiven Überführung und ist zugleich die Herausforderung pädagogisch-professionellen Handelns. Jugendliche und auch Eltern aus bildungsfernen Milieus verfügen häufig nicht über die nötigen Ressourcen bzw. „Basisfähigkeiten“, die anschlussfähig sind an das kulturelle Bildungskapital der Schule (vgl. Bourdieu 1983). Die Monokulturalität des deutschen Bildungssystems erschwert es Kindern aus bildungsfernen Milieus, die Entwicklungsaufgabe der Transition (Bildungstitel, Berufstätigkeit) über Unterstützungsleistungen der Eltern erfolgreich in Form von informellen Lernprozessen zu bewerkstelligen. Insofern führen familiäre Unterstützungsformen für deren Kinder nicht unbedingt zu einer Unterstützung im Sinne des Erwerbs von kulturellem Kapital, das anschlussfähig ist an schulisches Wissen. Gleiches gilt für die Peerorientierung und damit das

Freizeitmoratorium, das ebenfalls milieuspezifisch strukturiert ist (vgl. Shell 2006). Auch sind peerbezogene Interaktionsmuster, Konflikt- und Problembewältigungsstrategien in den Peergroups nicht immer anschlussfähig an den formalen Kompetenzerwerb (vgl. Wetzstein u.a. 2005). So können milieuspezifisch erworbene „Kompetenzen“ Handlungsmuster hervorrufen, die in den Bereich des Risikoverhaltens (vgl. Raithele 2004) hineinragen und schulischen Handlungsmustern zuwiderlaufen.

5. LEBENSWELTLICHE ORDNUNGEN UND GEWALT-ERFAHRUNGEN VON JUGENDLICHEN

In unserem Forschungsprojekt über sozial benachteiligte Jugendliche in pädagogischen Maßnahmen am Übergang Schule-Beruf, deren Sozialisationserfahrungen, biografischen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie der Nachhaltigkeit pädagogischer Maßnahmen untersuchen wir die zwei Bildungsmaßnahmen *Fit für Ausbildung und Beruf* (FAuB) und *Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb* (SchuB) mit qualitativen Forschungsmethoden. Im Brennpunkt stehen je zwanzig SchuB- und FAuB-Jugendliche und je zehn Elternteile (insgesamt sechzig Interviews), die mit biografischen Interviews über das bisherige Leben und die biografischen Lernerfahrungen einerseits sowie Leitfadenterviews über Schulerfahrungen, Basiskompetenzen und Peerorientierungen andererseits befragt werden. Das biografische Selbstkonzept, die bis dahin erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen der Alltags- und Lebensbewältigung, die Generationsbeziehung zu Eltern und Peers sowie die Erfahrungen mit der Schule und der Freizeitorientierung werden vor dem Hintergrund sozialer Milieus analysiert und in den Kontext der Erfahrungen der Jugendlichen in den pädagogischen Maßnahmen gestellt. Die Nachhaltigkeit der Lern- und Bildungserfahrungen der Jugendlichen durch pädagogische Maßnahmen bilden die forschungsleitende Frage. Das komplexe Puzzle von Vergangenem, der Verfestigung von Handlungsressourcen und erfahrenen Problematiken, und der pädagogische Anspruch, Bildungserfahrungen hinsichtlich einer Lebensbewältigung und einer Scholorientierung zu eröffnen, sodass nachhaltige Umorientierungen in den biografischen Orientierungen von den Jugendlichen selbst angegangen werden, stehen im Zentrum des Forschungsprojekts. Das empirische Material ist erhoben, transkribiert und die ersten Fälle sind interpretiert.

Eine ausgewogene Typologie kann an dieser Stelle noch nicht vorgestellt werden, da der Forschungsprozess noch nicht beendet ist. Dennoch zeichnen sich erste Ergebnisse ab. Vorwegzunehmen ist, dass die pädagogischen Maßnahmen SchuB und FAuB durchaus ihre Wirkungskraft entfalten und zu biografischen Lern- und Bildungsprozessen führen. Vor allem die Kombination von sozialarbeiterischer Tätigkeit, niedrigschwelligem schulischen Lernangeboten und mehreren Praxisanteilen in verschiedenen Betrieben ermöglichen es Jugendlichen, positive Schulerfahrung zu sammeln. Gleichzeitig zeigen sich Auswirkungen in den biografischen Perspektiven und es deuten sich Wandlungsprozesse in den Basiskompetenzen an. Das Interesse an einer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wird geweckt, Formen sozialer Integrativität, von Reflexivität und einem anderen Umgang mit Konflikten werden erlernt. Besonders herausragend ist die Bedeutung von Erwachsenen innerhalb von Generationsbeziehungen. Diese Pädagogen (Lehrer/Sozialpädagogen) setzen Grenzen, üben Regeln ein, zugleich kümmern sie sich emotional um die Jugendlichen, gehen zu ihnen nach Hause und unterstützen sie in Konflikten mit Gleichaltrigen. Die Jugendlichen nutzen diese Zeit, um negative Erfahrungen aufzuarbeiten, positive Schulerfahrungen zu machen und sie fühlen sich in einem geschützten erwachsenen Raum, der, gekennzeichnet von klaren Regeln, ihnen vor allem Unterstützungshilfe in der Bewältigung von Peerproblemen gibt. Aber auch das Ankämpfen gegen die eigene Unlust, den Widerwillen gegen das Lernen, das Nicht-Aufgeben sowie der erste Versuch, Problemlösungsstrategien zu entwickeln, sind für Jugendliche elementare Erfahrungen, veranlasst durch die pädagogischen Maßnahmen. Mit diesen elementaren Erfahrungen können sie Basisfähigkeiten entwickeln und lernen einen anderen Umgang innerhalb der Peergroup, gegenüber den Lehrern und den schulischen Inhalten.

Zugleich ist dieses positive Bild auch zu revidieren. Nicht alle Jugendlichen berichten von positiven Erfahrungen, manche sind widerständig, und zu berücksichtigen ist ebenfalls, dass es auch vorkam, dass Jugendliche mit einer umfassenden Verweigerungshaltung nicht bereit waren, an einem Interview teilzunehmen. Gerade die Erhebungsphase gestaltete sich als eine äußerst kritische empirische Feldphase. Viele Jugendliche hatten Schwierigkeiten, Verabredungen einzuhalten oder überhaupt ein solches Interview mit einer gewissen Dauer durchzustehen. Interviewpartner wurden in der Regel erst nach ca. zwanzig Anrufen gefunden. Viele Jugendliche meldeten sich nach ersten (telefonischen) Kontakten

nicht mehr oder kamen gar nicht zum verabredeten Interviewtermin. Die überraschende Unzuverlässigkeit, die Lügen und das Ausweichen führten zu einer äußerst kritischen empirischen Feldphase, weil dieses Verhalten symptomatisch für die Lebensmuster und Handlungsweisen solcher problematischen und benachteiligten Jugendlichen zu sein schien.

Im Forschungsprojekt konturieren sich vier Muster, auch wenn sie noch nicht als gesättigt bezeichnet werden können. Ein Muster zeichnet sich durch eine eindeutige Differenz in den Handlungsmustern, Ressourcen und Präferenzen, Sichtweisen und Wahrnehmungsformen zwischen Schule und Familie aus. Aus dieser Differenz, die typisch für segregierte Sozialmilieus ist, entwickelt sich eine Leistungsverweigerung, gepaart mit einem fehlenden Wissen, wie gelernt wird, und einer Distanzierung von schulischen Inhalten jeglicher Art. Diese Familien können ihren Kindern nur wenig oder gar keine an legitimer Bildung orientierten kulturellen Handlungsmuster, Wahrnehmungsweisen und Denkstrukturen vermitteln, wodurch die Schule an Bedeutung verliert und der schulische Abschluss gefährdet wird. Die Jugendlichen entwickeln „Basiskompetenzen“, die denen ihres Sozialmilieus und der Familie entsprechen und zu einer distanzierten Haltung zu schulischen Lerninhalten, diszipliniertem Sitzen, schulischem Personal und selbstständigem Lernen führen. Aufgrund der großen Distanz dieser Jugendlichen zur Schule sowie der fehlenden Verbindung derselben zur eigenen familialen und peerbezogenen Welt gerinnt die schulische Bildung zu einer lustlosen und unsinnigen Tätigkeit. Die Peerorientierungen befördern unkonzentriertes Verhalten, Verweigerung und Unterrichtsstörungen. Lehrer werden nicht geachtet und Schulhalte bewusst missachtet. Dagegen sind Familie und Peers zentral für ihre Lebensorientierung und die milieu- und familienspezifische Ausbildung von Konfliktstrategien, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern. In ganz unterschiedlicher Weise wirken hier die pädagogischen Maßnahmen, was abhängig ist von der Nähe und Distanz zur Schule, der Struktur der Peergroup und den familienspezifischen Interaktionsmustern.

Das zweite Muster umgreift jene Jugendlichen, die in ihrem Leben mit einem Handicap belastet sind. Sprachprobleme, das Verlernen der Muttersprache oder aber auch das Erkennen der eigenen Homosexualität innerhalb eines muslimischen Migrationshintergrundes führen zu massiven Auseinandersetzungen mit sich selbst, der Familie und den Peers. Dies absorbiert die Wahrnehmung, das Denken und Handeln in einem

Maße, dass schulische Anforderungen nicht geleistet werden können. Die Konzentration auf lebensweltliche Problematiken führt weg von schulischen Inhalten, da diese Jugendlichen grundlegend mit der eigenen Lebensbewältigung beschäftigt sind. Die pädagogische Unterstützung in der Bewältigung eines vehementen Sprachproblems ermöglichte einem Jugendlichen, sich positiv schulischen Inhalten zuzuwenden und kulturelles schulisches Kapital zu erwerben. Gleichzeitig stiegen das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit des Jugendlichen. Eine Unterstützung in der Behebung des Sprachproblems oder das Erproben von Handlungsmöglichkeiten zwischen Homosexualität und muslimischer Familie bei gleichzeitiger pädagogischer Unterstützung führten zu einem erfolgreichen schulischen Abschluss.

Interessant erscheinen für diese Diskussion auch die beiden anderen Muster. Zum einen jenes, in dem massive familiäre Probleme eine Orientierung an schulischem Wissen verhindern. Diese Jugendlichen sind so sehr mit sich selbst beschäftigt, dass eine Bewältigung alltäglicher Lebensführung nicht mehr möglich erscheint. Dies reicht teilweise sogar so weit, dass nun weniger die Frage „Wer bin ich?“ relevant ist, die typischerweise die Jugendphase markiert, sondern vielmehr die Frage im Vordergrund steht: „Bin ich überhaupt?“. Gewalterfahrung, sozialer Ausschluss, Mobbing von den Peers, desolate familiäre Strukturen gepaart mit Drogenerfahrungen und Heimeinweisungen lassen die schulische Wirklichkeit und deren Anforderungen als irrelevant erscheinen. Schulischer Absentismus ist hier weniger die Folge einer großen lebensweltlichen Distanz, sondern ergibt sich aus Angst vor den Mitschülern. Diese fangen die Jugendlichen ab, mobben sie, womit gewalttätige Attacken gemeint sind, jagen sie auf dem Schulweg oder erpressen Geld von ihnen. Die Angst wird dabei so übermächtig, dass sie wegen der Peers nicht in die Schule gehen, im Bett liegen bleiben oder von selbst Nachmittagskontakte zu Jugendlichen aufgeben, da sie sich vor Verfolgungsjagden fürchten. Erst das Aufmerksamwerden der Lehrer, das Intervenieren bei den Eltern, denen dies nicht auffällt, oder das Arrangieren der Schule einer pädagogischen Maßnahme wie FAuB oder SchuB führt sie aus diesem Teufelskreis heraus. Ohne diese pädagogischen Maßnahmen bekämen diese Jugendlichen keine Chance, einen schulischen Abschluss zu erwerben.

Das vierte Muster konturiert sich gewissermaßen als ein kontrastives, denn familiäre Regellosigkeiten führen dazu, dass diese Jugendlichen gesättigt und wissend über soziale Netzwerke sich schulischen Anforderungen entledigen, da sie sie nicht als notwendig erachten und es vorziehen, ihr Leben jenseits schulischer Strukturen im Netz des eigenen Milieus und der Sozialhilfe einzurichten. „Chillen“, Drogenkonsum und auch gewalttätiges Handeln, der Spaß am subkulturellen Widerstand, das Leben in „Zwischenwelten“ lassen die Schule mit ihren Inhalten und Strukturen völlig in den Hintergrund treten. Die Eltern wissen um dieses jugendliche Verhalten ihrer Kinder, versuchen in zeitlichen Abständen zu intervenieren, aber da sie nicht als Autoritätspersonen akzeptiert werden, sind diese Auseinandersetzungen mit den Eltern für die Jugendlichen bedeutungslos. Die pädagogischen Maßnahmen bleiben bei den Jugendlichen folgenlos, Lern- und Bildungsprozesse finden nicht statt.

6. SCHLUSSGEDANKEN

Soziales Milieu und Familie sind für das Handeln der Jugendlichen von grundlegender Bedeutung, wobei schulische Distanz nicht einfach mit zu geringer familiärer emotionaler Unterstützung gleichgesetzt werden kann. Vielmehr sind die familialen Strukturen so, dass sie sich nicht als kompatibel mit schulischen Strukturen erweisen. Hinzu kommen dann die Peerorientierungen, die die schulische Distanz weiter verstärken. Auf der anderen Seite befinden sich jene Jugendlichen, bei denen gerade Gewalterfahrungen an ihrem eigenen Körper dazu führen, dass sie aus Angst vor den Peers und den Eltern der Schule fernbleiben. Ganz anders wiederum verhält es sich bei jenem Muster, wo Jugendliche überhaupt keine familiäre Unterstützung erfahren und für sie vorrangig die Frage „Bin ich überhaupt?“ von Bedeutung ist, ihnen basale Basiskompetenzen für die Lebensbewältigung fehlen und sie sich ihrer Fähigkeiten und Interessen nicht bewusst sind bzw. sein können.

Pädagogische Maßnahmen sind hier jene Pfeiler, die nicht allen, doch aber einigen Jugendlichen den Weg in ein normales Leben eröffnen. Lehrer und Sozialpädagogen fungieren als Betreuer und Unterstützer, deren Hilfe in der Regel gerne angenommen wird. Sie sind jene, die in Peergroups intervenieren, Streitkulturen diskutieren und sich für andere jugendspezifische Handlungsmuster und Umgangsweisen einsetzen. Manche der Jugendlichen lernen, ihr Leben zu organisieren, in den „Griff“ zu bekommen. Eine schulische Orientierung zu entwickeln bleibt für sie

allerdings eine eigene und zugleich ferne Thematik, denn allein schon das Leben zu organisieren, morgens aufzustehen, den Haushalt zu regeln, sich gegen andere Jugendliche zu wehren und eventuell eine Partnerschaft aufzubauen sind für manche Jugendliche kaum zu bewältigende Aufgaben, die jeden Tag zu neuen Herausforderungen führen. Aber auch diese Jugendlichen haben ein Recht auf pädagogische Maßnahmen.

LITERATUR

- Baethge, Martin / Solga, Heike / Wieck, Markus (2007): *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Bonn.
- Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden.
- Bourdieu, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, Reinhard: *Soziale Ungleichheit. Sonderband Soziale Welt*. Göttingen, S. 183–198.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): *12. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): *Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung*. Berlin.
- Ecarius, Jutta (2008): *Familie und Schule. Anerkennungskonflikte um Liebe, Recht und Solidarität*. In: Grunert, Cathleen / Wensierski, Hans-Jürgen von (Hrsg.): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Opladen & Farmington Hills.
- Ecarius, Jutta / Groppe, Carola / Malmede Hans (Hrsg.) (2009): *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen historische und aktuelle Analyse*. Wiesbaden.
- Europäische Kommission (2006): *Thematische Studie über politische Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche*.
- Hellmer, Julia (2007): *Schule und Betrieb. Lernen in der Kooperation*. Wiesbaden.
- Müller, Andrea / Stanat, Petra (2006): *Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei*. In: Baumert, J. / Stanat, P. / Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden.
- Niemeyer, Beatrix (2004): *RE-INTEGRATION. Transnational evaluation of social and professional re-integration programs for young people*. Flensburg.
http://www.biat.uni-flensburg.de/biat/www/index_mitarbeiter.htm (12.03.2008)
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster.
- Pohl, Alex / Walther, Andreas (2006): *Benachteiligte Jugendliche in Europa*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 47/2006.
- Raithel, Jürgen (2004): *Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Rosenthal, Gabriele / Köttig, Michaela / Witte, Nicole / Blezinger, Anne (2006): *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Opladen.
- Seifert, Holger (2004): *Potentials of participation and informal learning in young people's transitions to the labour market. A comparative analysis in ten European regions. Case study report on participation and non-formal education in the support of young people in transitions to work in East Germany*.
<http://www.iris-egris.de/yoyo/pdf/East%20Germany.pdf> (10.05.2011)

- *Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Die 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main.*

- *Wetzstein, Thomas / Erbdinger, Patricia Isabella / Hilgers, Judith / Eckert, Roland (2005): Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten. Wiesbaden.*