

Cathleen Grunert/Nora Hoffmann/Katja Ludwig/Janine Stoeck/
Angela Tillmann

Kindheits- und Jugendforschung

Kurseinheit 4:
Empirische Perspektiven auf informelle und non-formale Bildungsräume

Fakultät für
**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis.....	VI
1 Einleitung.....	7
2 Theoretische Zugänge zu außerschulischen Bildungsräumen.....	11
2.1 Sozialisationstheoretische Bezüge.....	11
2.2 Bildungstheoretische Perspektive.....	12
2.3 Formelle und informelle Bildung, formale und non-formale Bildungssettings	14
2.4 Außerschulische Bildungsräume	17
3 Familienbeziehungen in Kindheit und Jugend.....	21
3.1 Was ist Familie?	23
3.2 Familiäre Wandlungstendenzen	25
3.2.1 Wandel familialer Lebensformen	25
3.2.2 Eltern-Kind-Beziehungen	29
3.2.3 Geschwisterbeziehungen	40
3.3 Bildung als intergeneracionales Geschehen in der Familie	43
3.3.1 Forschung zu latentem intergeneracionalem Bildungshandeln	44
3.3.2 Familiäre Bildungsstrategien als Mehrgenerationenprojekt	48
3.3.3 Fazit.....	53
4 Peerbeziehungen im Kindes- und Jugendalter	55
4.1 Peers – begriffliche Präzisierungen.....	56
4.2 Das Verhältnis von Peerbeziehungen und Familienbeziehungen	61
4.3 Theoretische Perspektiven auf die gesellschaftliche Funktion von Peergroups.....	63
4.4 Peerbeziehungen von Kindern und Jugendlichen – ein Blick in den Stand der Forschung	66
4.4.1 Peerbeziehungen als Thema in Surveys zur Kindheits- und Jugendphase.....	68
4.4.2 Peers als Ressource – Das Bildungs- und Lernpotenzial von Peerbeziehungen	71
4.5 Jugendkulturen	85

4.5.1	Paradigmen und Forschungslinien der Jugendkulturforschung	85
4.5.2	Szenen als Bildungsraum	87
4.5.3	Szene und soziale Ungleichheit	90
4.6	Desiderate	93
5	(Digitale) Medien als Bildungsräume im Kindes- und Jugendalter	95
5.1	Mediatisierung der Lebensphasen Kindheit – Jugend	99
5.2	Mediennutzung im Kindes- und Jugendalter	101
5.3	Digitale Medien als Bildungsräume für Kinder und Jugendliche	106
6	Kinder und Jugendliche in pädagogisch-arrangierten Settings non-formaler Bildung	115
6.1	Kinder und Jugendliche in Vereinen und Verbänden	117
6.2	Kinder und Jugendliche in sportbezogenen Angeboten	119
6.2.1	Studien zu Kindern und Jugendlichen in Sportvereinen	120
6.2.2	Einbindung in Sportvereine	121
6.2.3	Bildung und Lernen im Sportverein	125
6.3	Kinder und Jugendliche in musischen und künstlerischen Angeboten	129
6.3.1	Studien zu musikalischen und künstlerischen Aktivitäten Jugendlicher	131
6.3.2	Musikalische und künstlerische Aktivitäten in non-formalen Settings	132
6.3.3	Die MEDIKUS-Studie	134
6.4	Forschungsdiesiderata	139
7	Öffentliche Räume und regionale Kontexte als Bildungsräume für Kinder und Jugendliche	141
7.1	Regionale Disparitäten zwischen Krisenszenarien und Raum(aneignung) – theoretische Zugänge und Diskussionslinien	141
7.2	Kinder und Jugendliche in öffentlichen Räumen	148
7.3	Kinder und Jugendliche in peripherisierten ländlichen Räumen	154
7.3.1	Institutionelle Gelegenheitsstrukturen: Schule	155
7.3.2	Außerschulische Institutionen: Vereine und Jugendclubs	159
7.3.3	Jugendszenen und peerbezogene Aktivitäten	163
7.3.4	Gehen oder Bleiben? Abwanderung als zentrales Thema der Forschung	168
7.4	Kinder und Jugendliche in segregierten Räumen	175

7.4.1 Institutionelle Gelegenheitsstrukturen: Schule.....	176
7.4.2 Zwischen (Schule,) Peers, und Quartier	181
7.4.3 Peers, Delinquenz und Gewalt als zentrales Thema der Forschung.....	186
7.5 Fazit.....	194
8 Literaturverzeichnis.....	197

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	<i>Bildungsmodalitäten und Bildungssettings im 12. Kinder-und Jugendbericht ..</i>	16
Abbildung 2:	<i>Cliquenzugehörigkeit nach Altersstufen</i>	62
Abbildung 3:	<i>Was Jugendliche in ihrer Freizeit tun</i>	69
Abbildung 4:	<i>Umfang des Freundeskreises von Mädchen und Jungen.....</i>	71
Abbildung 5:	<i>Wege der Internetnutzung 2013-2015 – in den letzten 14 Tagen (in %)</i>	103
Abbildung 6:	<i>Inhaltliche Verteilung der Internetnutzung 2015 (in %, n=1.166).....</i>	104
Abbildung 7:	<i>Ökologische Zonen nach Baacke (2009)</i>	144
Abbildung 8:	<i>Inselmodell nach Zeiher (1983).....</i>	145
Abbildung 9:	<i>Typen Jugendlicher Stadtkonstruktionen in Hannover</i>	151

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	<i>Kinderanzahl nach Familienform: Familien mit minderjährigen Kindern 2015 (in 1.000; Ergebnisse des Mikrozensus – Bevölkerung in Familie/Lebensform am Hauptwohnsitz).....</i>	26
Tabelle 2:	<i>Familie, Lebenslauf und Sozialstruktur – in Kindheit und Jugend.....</i>	44
Tabelle 3:	<i>Entwicklung der Organisationsgrade in Prozent im Zeitraum 2000 bis 2010, differenziert nach Alter und Geschlecht</i>	122
Tabelle 4:	<i>Mitgliedschaft in einem Sportverein nach Alter, Erhebungszeit und Sozialschicht (in %)</i>	123
Tabelle 5:	<i>Mitgliedschaft in einer Musikgruppe/Musikschule</i>	133

1 Einleitung

Die Frage nach den Bildungsräumen, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen, wäre vor einigen Jahren wohl noch mit dem Verweis auf die Schule beantwortet worden. Die Schule erschien lange Zeit als der zentrale Ort, an dem Bildung „stattfindet“ und auch aktuell ist wohl der öffentliche Diskurs um Bildung primär ein Schuldiskurs. Verbunden wird Bildung dadurch mit einer Perspektive auf Leistung und Qualifikation, die stark auch mit Zertifizierung in Verbindung gebracht wird. In dieser Perspektive werden Kinder und Jugendliche in erster Linie als Schüler*innen adressiert und im Hinblick auf Leistungserbringung oder Leistungsversagen, wie etwa in den großen Schulleistungsstudien PISA (Baumert u.a. 2001; Klieme u.a. 2009) oder IGLU (Bos u.a. 2005) analysiert. Vor diesem Hintergrund ist das Forschungsfeld das mit dem Begriff der „empirischen Bildungsforschung“ bezeichnet wird, auch aktuell noch stark durch die Schulpädagogik geprägt, konzentriert sich auf die Untersuchung von Lehr-Lernprozessen im Unterricht oder auf Schulleistungsmessungen und orientiert sich stark an Methoden einer standardisiert-quantitativen Sozialforschung.

Eine erweiterte Perspektive auf Lern- und Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter ist jedoch vor allem auch als Antwort auf diese Untersuchungen entstanden, indem danach gefragt wurde, was Kinder- und Jugendliche eigentlich außerhalb von Schule lernen und in welchen außerschulischen Handlungsräumen Bildungspotentiale oder auch Begrenzungsfaktoren und Risiken für Lern- und Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter liegen. Beigetragen hat dazu gerade auch der Befund der PISA-Untersuchungen, dass die soziale Herkunft deutlichen Einfluss auf Schulerfolg und schulische Leistungserbringung hat und Schule dabei stark zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006). Damit wurde die Frage aufgeworfen, was Kinder und Jugendliche an Wissen, Erfahrungen und Fähigkeiten in die Schule mitbringen und worauf sich Differenzen in den außerschulischen Erfahrungswelten gründen.

Lern- und Bildungsprozesse außerhalb von Schule

„Die PISA-Studien haben bis zu 25 Prozent ‚Risiko-Kinder‘ bzw. ‚risikogefährdete Kinder‘ identifiziert, die zwar tagtäglich in die Lernwelten Familie und Schule eingebunden sind, dort aber offenbar nicht ausreichend bzw. wirkungsvoll genug gefördert werden.“

RAUSCHENBACH 2008, S. 20

Dass in den Lösungsversuchen dieser Problematik ungenügender schulischer Leistungen für ein Viertel der Schüler*innen wiederum stark auf Schule gesetzt wurde, zeigt die mittlerweile deutlich vorangeschrittene Einführung schulischer Ganztagsmodelle. Hier werden Strukturen ehemals familial zugeschriebener Unterstützungsleistungen, wie etwa Hausaufgabenbetreuung, aber vor allem auch kulturelle oder sportbezogene Bildungsangebote, die vielfach außerhalb von Schule angesiedelt sind, in den Kontext Schule und damit als Angebote für alle Schüler*innen gleichermaßen integriert.

Bildung als Leitbegriff für pädagogisches Handeln?

Gleichzeitig setzte damit aber auch eine Debatte über Bildung und Bildungsziele wie auch über Bildungsorte ein, die zum einen auf die fachliche Diskussion innerhalb der Pädagogik Einfluss hatte. Unter der Frage, wer nun eigentlich für Bildung im Kindes- und Jugendalter zuständig ist, meldeten sich nun auch andere Akteure, etwa aus der Jugendarbeit zu Wort (vgl. Lindner/Thole/Weber 2003; Sturzenhecker 2002). Zum anderen wurde darüber auch stärker wieder die Frage nach dem Bildungsbegriff als Leitbegriff für pädagogisches Handeln aufgeworfen, so dass sowohl Bildungsorte bzw. -räume als auch Bildungsprozesse zunehmend in Forschungsfeldern außerhalb der Schulpädagogik zum Thema wurden.

Kindheits- und Jugendforschung entdeckt das Thema Bildung

Gerade aus der Perspektive der Kindheits- und Jugendforschung wurde nun danach gefragt, inwiefern Bildung hier überhaupt ein Thema ist (Grunert 2006; Rauschenbach/Düx 2006) und welche Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen hierfür stärker in den Fokus der Analysen rücken müssten. Aufgenommen wurde dieses Thema dann vor allem in den 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005), der versucht hat, systematisch nach den Potentialen auch außerschulischer Lebenswelten für Lern- und Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter zu fragen. Gerade diese Kontexte wurden lange Zeit von der Erziehungswissenschaft unterschätzt insofern die empirische Forschung stark auf Schule als Institution gerichtet war und die Kindheits- und Jugendforschung außerschulisches Handeln primär unter der Frage von Freizeit- und Alltagsorganisation oder jugendkultureller Stilbildungen und weniger unter einer Lern- und Bildungsperspektive analysiert hat. In der Kindheits- und Jugendphase spielen aber neben der Schule eine ganze Reihe anderer Lebenswelten eine zentrale Rolle für die Bildungsbiographien der Heranwachsenden. In erster Linie die Familie und mit zunehmendem Alter die Peers (vgl. Kapitel 4 in diesem Studienbrief), aber auch Vereine und kulturelle Bildungsangebote sowie die Medien, die vor allem in Form digitaler Medien in fast alle Bereiche der Lebenswelt hineinragen und eine wachsende Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter erlangen.

Wie konstituieren sich also außerschulische oder besser außerunterrichtliche Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen als Lebenswelten und Bildungsräume und welche Rolle spielt dies auch für schulische Lernprozesse? Damit geraten Familien, Medien, Peer groups, Jugendkulturen oder auch Vereine und Verbände stärker als eigenständige Bildungsorte in den Blick und werden nicht mehr nur als Bedingungsfaktoren für erfolgreiche oder weniger erfolgreiche schulische Lernprozesse betrachtet. Gleichzeitig herrschen in diesen unterschiedlichen außerschulischen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen „erfahrungsbezogene Bildungsinhalte und Strategien vor, die mit den in der Schule dominierenden Leistungs- und Qualifikationsanforderungen auf sehr unterschiedliche Weise zusammentreffen“ (Grundmann u.a. 2003, S. 25). So können etwa Bildungsgehalte, die in der Familie erworben werden durchaus mit den Bildungsanforderungen der Schule konfliktieren, etwa wenn hier andere Interaktionsformen auf Anerkennung treffen als diejenigen, die im Kontext der Schule und schulischer Leistungserbringung honoriert werden (vgl. etwa ebd.; Kramer/Helsper 2010) oder wenn ein in der

Familie erworbener Habitus des selbständigen und interessegeleiteten Lernens mit starren didaktischen Formaten der Schule konfiguriert (vgl. etwa Krüger u.a. 2008).

Diese Fragen führten schließlich zu einer stärkeren Hinwendung der Kindheits- und Jugendforschung zu Fragen der Bedeutung außerschulischer Settings sowohl für die Alltagsorganisation von Kindern und Jugendlichen als auch für Lern- und Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter beziehen und die mittlerweile eine Reihe an Befunden zu außerschulischen Lern- und Bildungsprozessen, wenn auch je nach Feld in unterschiedlicher Intensität hervorgebracht haben (vgl. z.B. Harring/Rohlf/Palantien 2007; Düx/Prein/Sass/Tully 2009; Schulz 2010; Grunert 2012a; Büchner/Brake 2006; Pfadenhauer 2010).

Empirische Bildungsforschung wird damit deutlich erweitert um eine lern- und bildungsbezogene Perspektive der Kindheits- und Jugendforschung, die außerschulische Kontexte in ihrer Vielfalt zu analysieren sucht und die diese zum Teil auch in ihrem Einfluss auf schulische Bildungsverläufe in den Blick nimmt.

