



Forschungsverbund
Deutsches Jugendinstitut
Universität Dortmund

Dr. Reinhard Liebig

Effekteforschung im Kontext
der Offenen Kinder-
und Jugendarbeit
—
Konzeptionelle Vorüberlegungen

Auftraggeber:

Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen

Universität Dortmund
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie
Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Universität Dortmund
Vogelpothsweg 78
44227 Dortmund

Leitung des Forschungsverbunds:

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach
(rauschenbach@dji.de)

Projektdurchführung:

Dr. phil. Reinhard Liebig
(liebig@fb12.uni-dortmund.de)

Studentische Hilfskraft:

Kerstin Tirgrath

Dortmund, im September 2006

Inhalt

1	Das Ziel der Vorüberlegungen	4
2	Die Ausgangslage	4
3	Wirkungen und Effekte – grundsätzliche Überlegungen	7
4	Die Vielfalt der Begriffe und Konzepte	10
5	Aktuelle Ansätze zur Identifizierung von Effekten der Kinder- und Jugendarbeit ..	12
	5.1 Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit.....	15
	5.2 Ausgewählte Forschungsbefunde	18
6	Die rechtlichen Grundlagen: Welche Effekte sollen erreicht werden?	20
7	Methodische Optionen zur Identifizierung von Effekten.....	24
8	Vorüberlegungen zum Methodeneinsatz und zur Forschungsplanung.....	31
	Literatur.....	34
	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen.....	38

1 Das Ziel der Vorüberlegungen

Der Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund und das Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen haben sich darauf verständigt, eine Effekteforschung im Kontext der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu initiieren. Insbesondere aufgrund der Komplexität der sich daraus ergebenden Fragen hinsichtlich des Forschungsdesigns und der anzuwendenden Methoden ist vereinbart worden, dass der Forschungsverbund in einer ersten Phase gewissermaßen den „methodischen Möglichkeitsraum“ für ein Forschungsprojekt mit dieser Zielsetzung konturiert. Dieser Bericht stellt das Ergebnis dieser ersten Überlegungen dar und soll als Grundlage für weitere Abstimmungen bzw. Festlegungen mit dem Ministerium dienlich sein. Insofern sind in den folgenden Ausführungen nach einer Schilderung der Ausgangslage vor allem Analysen zu Grundsatzfragen und Begriffshorizonten zu finden. Nach einem kurzen Überblick über das aktuelle Wissen um die Effekte der Kinder- und Jugendarbeit folgen Überlegungen zu den Methodenoptionen, die sich für eine Effekteforschung im Kontext der Offenen Kinder- und Jugendarbeit dienlich sein können. Damit bietet dieser Bericht eine Analyseplattform für eine konkrete Festlegung der Forschungsfragen, des Gegenstandsbereichs und des methodischen Instrumentariums.

2 Die Ausgangslage

Spätestens seit den Debatten um die Umsetzung der Neuen Steuerung in den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe haben auch dort Konzepte, Verfahren und Instrumente an Bedeutung gewonnen, die in irgendeiner Form begründete Aussagen über Leistungen und Angebote sowie über die Wirkungen der Tätigkeiten in Aussicht stellen. Parallel zu einem Kernelement der Neuen Steuerung, nämlich der Abkehr von der so genannten Input-Steuerung, gewannen die Berichterstattung und die Analyse zu den Prozessen nach der Bereitstellung von finanziellen und personellen Ressourcen an Gewicht. Die Einrichtungen bzw. die Leistungserbringer „sollen nachweisen, welche Qualität sie mit den ihnen gegebenen Ressourcen zu erzeugen in der Lage sind und insbesondere welche Wirkungen („Ergebnisqualität“) sie hervorzurufen vermögen“ (Merchel 2000, S. 15).¹ Gleichzeitig formten sich vor dem Hintergrund verschiedener beobachtbarer und

1 Obwohl hinsichtlich des Grundtenors dieser Anforderung Bezüge zu einer langen Tradition der Qualitätsdiskussion in der Kinder- und Jugendhilfe vorhanden sind, die für die von öffentlicher Förderung abhängigen Segmente insbesondere mit dem Etikett der (Programm)Evaluation verbunden (vgl. u.a. Liebold 1995) sind, stellen diese durch die Neue Steuerung transportierten Herausforderungen etwas Neues dar: „Ließe man unbeachtet, dass die neuere Qualitätsdiskussion auf Verfahren der kontinuierlichen und transparenten Qualitätsbewertung zielt, dass fachliche Standards genauer definiert, konkretisiert und damit überprüfbar gemacht werden sollen, dass nicht nur die in

prognostizierter Zustände – insbesondere bezogen auf die prekäre Lage der öffentlichen Haushalte und die demografische Entwicklung – neue Erwartungen der Kostenträger und politische Ansprüche an das sozialstaatliche Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, die die durch die Verwaltungsmodernisierung angestoßenen Anforderungen unterstützen. Von diesen Erwartungen scheint insbesondere das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit betroffen zu sein.

Mit dem Infragestellen bestimmter Säulen des deutschen Wohlfahrtsstaats sowie dem – bereits längere Zeit zu beobachtenden – Umbau sozialstaatlicher Leistungsbereiche haben sich die Rahmenbedingungen für das System der Sozialen Arbeit insgesamt und für die Kinder- und Jugendarbeit im Besonderen verändert. Die sich wandelnde – und zumeist sinkende – Bereitschaft politischer Instanzen zur Förderung der Kinder- und Jugendarbeit kann als vielleicht sichtbarste Folge dieser Entwicklung angeführt werden (vgl. u.a. Brenner 2004; 2005; Liebig 2006a). Damit scheint sich die von vielen PraktikerInnen artikulierte – erlebte oder vorausschauende – „gefühlte Wirklichkeit“ dem tatsächlichen und vielfach dokumentierbaren Zustand des Arbeitsfelds anzunähern (vgl. Pothmann/Thole 2005, S. 68), was sich beispielsweise in der folgenden Art und Weise interpretieren lässt: „Wenn man die These zugrunde legt, dass die Bedeutung eines gesellschaftlichen und politischen Bereichs immer auch davon abhängt, wie viel Geld in ihn investiert wird, dann gehört die Jugendarbeit nicht (mehr) zu den Bereichen, denen große Bedeutung zugemessen wird“ (Hafeneger 2005a, S. 18).

Aus dieser Situationsanalyse ergibt sich auf direktem Weg die nachstehende Frage: Wie kann die Kinder- und Jugendarbeit auf diesen Bedeutungsverlust in adäquater Weise reagieren und wie kann sie dem damit verbundenen Legitimationsdefizit entgegenwirken? Durch einen Blick in die entsprechende Fachliteratur lässt sich eine Reihe von Vorschlägen zur Beantwortung dieser Frage gewinnen. Viele Beiträge formulieren übereinstimmend – trotz zum Teil erheblicher Unterschiede im Detail – eine zentrale Erwartung: Das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit hat sich der Frage zu stellen, welche Wirkungen bzw. Effekte ihr Tun eigentlich hervorruft. Dazu einige Beispiele:

- Vor dem Hintergrund der Erwartung, dass es in der Zukunft eine „sukzessive, quantitative und qualitative Standard-/Niveauabsenkung der Arbeit“ in diesem sozialstaatlichen Leistungsbereich geben wird, formuliert Hafeneger (2005b, S. 64) Ansprüche an die Kinder- und Jugendarbeit: So vermutet er unter anderem, dass dieser Bereich sich selbst – um offensiver und ausgewiesener als heute agieren zu kön-

der bisherigen Diskussion dominierenden Aspekte der Strukturqualität („fachliche Standards“), sondern gleichermaßen die pädagogische Prozessqualität und – trotz aller Schwierigkeiten – die Ergebnisqualität („Wirkungen“) bewertet und in den Qualitätsdiskurs einbezogen werden sollen – würde man also diese neueren Impulse ignorieren, wäre man leicht in der Gefahr, die sozial- und fachpolitischen Herausforderungen der mit dem Qualitätsbegriff initiierten Debatte zu verfehlen“ (Merchel 2000, S. 16).

nen – mehr in einen forschungsbezogenen Dialog einzubringen, mit Forschungsergebnissen in die öffentlichen Debatten über Kindheit und Jugend einzumischen und über die Bedeutungen des Sozialisationsfeldes, die Reichweiten und Wirksamkeiten ihrer Arbeit klar zu werden hat.

- Auch Rauschenbach mahnt eine Öffnung des Arbeitsfelds für Wissenschaft und Forschung an. Nach seinen Vorstellungen sollte diese – bislang in unzureichendem Ausmaß realisierte – Kooperation in Zukunft vor allem dazu genutzt werden, „den Übergang von der gefühlten zur gemessenen Wirkung“ einzuleiten (vgl. Rauschenbach 2004, S. 21). Mit dieser plakativen Formel, die auf die grundsätzliche Differenz zwischen programmatischer Intention und tatsächlicher Wirkung zurückgreift, wird ein nachhaltiges Umdenken eingefordert, das letztlich den Weg zu einer Ausrichtung des Arbeitsfelds an den eigenen Effekten bereiten soll.
- Neben den von außen herantretenden Anforderungen lokalisiert beispielsweise Lüders auch solche Ansprüche an das Arbeitsfeld, die sich gewissermaßen aus der internen Reflexion des eigenen Handelns ergeben. „Eine professionelle Praxis kann gar nicht anders, als sich immer wieder ihrer eigenen Wirkungen zu vergewissern“ (Lüders 1999, S. 14). Den Akteuren der Praxis rät Lüders, selbst geeignete Verfahren und Kriterien zur Bewältigung dieser Aufgabe zu entwickeln, damit die Wirkungsanalysen auch den Strukturen und Aufgaben der pädagogischen Praxis der Kinder- und Jugendhilfe gerecht werden können.

Diese – durchgängig gut gemeinten – Vorschläge können nur als Zukunftsprogramm gelesen werden. In dem Licht dieser Anforderungen erscheint das aktuell vorhandene empirisch gewonnene Wissen über das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit mindestens als defizitär (vgl. u.a. Münchmeier 2003). Die Behebung dieses Defizits scheint überfällig zu sein, da bereits vor über vierzig Jahren von C.W. Müller (1972, S. 12) nicht nur eine theoretische Unzulänglichkeit konstatiert, sondern von Jugendarbeit ebenfalls Auskunft darüber verlangt wurde, „was die Beteiligten tun, wenn sie Jugendarbeit machen, wie sie es tun, warum sie es tun und welche erkennbaren und nachprüfbaren Wirkungen dabei auftreten.“ Eine Beseitigung dieser defizitären Lage ist ebenfalls deshalb angebracht, weil auf diesem löchrigen und wenig tragfähigen Grund auch die theoretisch-konzeptionellen Entwürfe der letzten Jahre äußerst heterogen ausfallen (müssen) und das Gesamtbild damit eher einem „Flickenteppich konzeptioneller Grundmuster“ (vgl. Müller u.a. 2005, S. 10) gleicht.

Die Fragen nach den Wirkungen bzw. Effekten sind in diesem Zusammenhang nicht mit tradierten Wissensbeständen zu beantworten, sondern erfordern sowohl von den Akteuren des Arbeitsfelds als auch von Forschung und Wissenschaft völlig neuartige konzeptionelle und methodische Herangehensweisen.² Diese Aussage trifft vor allem auf

2 Vgl. beispielsweise Schmidt u.a. (2002).

diejenigen Segmente der Kinder- und Jugendhilfe zu, deren Strukturen, Handlungsziele und methodischen Ansätze als heterogen zu bezeichnen sind und deren Charakter durch Offenheit, Freiwilligkeit und Freizeitorientierung geprägt ist. Genau diese Heterogenität und dieser Charakter sind Kennzeichen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Dennoch kann sich auch dieser Arbeitsbereich den Fragen nach seinen Wirkungen bzw. Effekten nicht entziehen.

In Nordrhein-Westfalen ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit eine etablierte Arbeitsform, die jährlich durch einen Einsatz von ca. 230 Mio. Euro ermöglicht wird (vgl. Liebig 2006a). Mit dem – vor etwa 7 Jahren durch das Land angestoßenen – Wirksamkeitsdialog und insbesondere durch die so genannte Strukturdatenerhebung liegen mittlerweile Grunddaten zu diesem Arbeitsbereich vor, die ein rudimentäres Fundament für weitergehende Fragestellungen abgeben können. Außerdem ist mit diesem landesweiten Berichtswesen ein besonderes Verfahren der Entwicklung und des Wissenstransfers erprobt worden, das ebenfalls als Muster und Basis für weitere empirische Vorhaben genutzt werden kann (vgl. Liebig 2006b). Dennoch bleibt die Absicht, die Effekte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu erforschen, ein in zweifacher Hinsicht sehr anspruchsvolles Unterfangen. Einerseits liegen bislang so gut wie keine Untersuchungen zu der genannten Fragestellung vor, so dass kein Vorwissen als Fundament genutzt werden kann; andererseits müssen ebenfalls das Forschungsdesign und die Erhebungsinstrumente neu entwickelt werden.

Vor allem aufgrund mehrerer gesellschaftlicher Entwicklungen wird die Kinder- und Jugendarbeit zurzeit in verstärktem Maße mit der Frage nach ihren Wirkungen/Effekten konfrontiert. Eine Beantwortung dieser Frage kann das Arbeitsfeld nur durch empirisch begründete Aussagen zur „gemessenen Wirkung“ – also durch Forschung bzw. einen forschungsbezogenen Dialog – erreichen. Diese empirischen Anstrengungen betreten allerdings in mehrfacher Hinsicht „Neuland“.

3 Wirkungen und Effekte – grundsätzliche Überlegungen

„Wirkung“ ist ein im alltäglichen Sprachgebrauch anzutreffender Begriff, der zumeist gebraucht wird, um eine Kette bzw. Abfolge von Ereignissen in einer bestimmten Art und Weise zu charakterisieren. Der Gebrauch dieses Wortes deutet auf einen bestimmten Zusammenhang hin, der nicht durch Zufälligkeiten geprägt ist – etwa nach dem Muster der folgenden Aussage: Weil die Außentemperatur die Null-Grad-Grenze (auf der Celsius-Messskala) unterschritten hat, gefriert das Wasser im Teich. Das Wissen um diesen ursächlichen Zusammenhang ermöglicht es prinzipiell, Prognosen zu

zukünftigen Ereignissen/Zuständen abzugeben. So könnte beispielsweise die Erwartung formuliert werden, dass die gemessene Steigerung der Außentemperatur die Eisdecke des Teiches zum Schmelzen bringen wird. Das Vorhandensein solcher Wirkzusammenhänge wird erlernt und ist anschließend ein selbstverständlicher und in der Regel nicht hinterfragter Teil unseres Alltagslebens.

In der Brockhaus Enzyklopädie (1988; S. 251) werden zwei Bedeutungen des Wortes „Wirkung“ aufgeführt. Während die eine zur Beschreibung physikalischer Phänomene dient, ist die zweite Bedeutung der Wissenschaftsdisziplin der Philosophie zugeordnet. Demnach bezeichnet Wirkung „ein Geschehen, das ohne ein anderes Geschehen, die Ursache, nicht stattfände. Nach dem Gesetz der Kausalität muss jedes Geschehen im naturgesetzlichen oder geschichtlichen (auch rechtlichen) Zusammenhang eine Ursache haben. Jedes Geschehen kann auch als Wirkung aufgefasst werden, deren Ursache wiederum Wirkung einer Ursache ist.“ Der Begriff der Wirkung dient somit vor allem der Beschreibung, Verknüpfung und Erklärung von Phänomenen – sobald das zeitliche Hintereinander dieser Phänomene von Interesse ist. Die Begriffe Ursache und Wirkung werden sowohl in der Philosophie als auch in der Alltagssprache durch einen gegenseitigen Bezug definiert und bezeichnen ein Verhältnis von zwei real – also nicht nur logisch – unterscheidbaren Gegebenheiten, die Bestandteil unserer *Wirklichkeit* sind. Diese beiden realen Gegebenheiten werden durch eine bestimmte Art und Weise miteinander verbunden – nämlich durch die Zuschreibung der Kausalität. Diese Verknüpfung von erfahrbaren Phänomenen/Ereignissen kann selbst nicht erfahren werden, sondern stellt immer (nur) eine Strategie unseres Verstandes dar, um sich in der Welt lernend zurechtzufinden. Kausalität ist nämlich „keine Eigenschaft der Gegenstände, mit denen sich der Verstand beschäftigt, sondern eine Eigenschaft, die ihm selbst zukommt“ (Hoppe 1983, S. 23). Kausalität bezeichnet gewissermaßen das Verbindungsstück in einer Abfolge von einer „Ursache“ und einer „Wirkung“. Sie ist nicht direkt beobachtbar, sondern kann ausschließlich mittels Kriterien in einem indirekten Verfahren gefolgert werden (vgl. Schnell 2002).

Kausalität ist allerdings nicht nur eine philosophische Kategorie, sondern auch eine des Alltagshandelns. In dieser Sphäre muss ein zumindest implizit vorhandenes Vertrauen darauf unterstellt werden, dass von Handlungen Wirkungen auf die Umwelt ausgehen. Diese notwendige Bedingung menschlichen Handelns fügt in die Geschehnisse unseres Alltags ein „Netz von Ursache und Wirkung“ (vgl. Kelle 2003, S. 233f.). Wird dieses Netz allerdings etwas eingehender betrachtet, dann gewinnt die Rede von Ursache und Wirkung schnell an Komplexität:

- Ein Nachdenken über alltägliche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge macht deutlich, dass zumeist nicht nur *eine* „Ur-Sache“ angegeben werden kann. Selbst für scheinbar einfach konstruierte Geschehen – wie etwa das Anzünden eines Streich-

holzes an der entsprechenden Reibfläche der Schachtel – lassen sich mehrere Dinge anführen, die gleichzeitig, gewissermaßen als Ursachekomplex, der Wirkung vorausgehen. Damit die Wirkung – im Beispiel: das Brennen eines Streichholzes – eintritt, darf das Streichholz nicht nass sein, die Reibfläche der Schachtel nicht abgenutzt, ein gewisser Anteil von Sauerstoff muss in der Umgebungsluft vorhanden sein etc. Es ist somit nicht von einer Einzelursache auszugehen, sondern von einem bestimmten Bedingungskomplex (vgl. Honderich 1995, S. 16ff.).

- Der skizzierte gegenseitige Bezug der Komplementärbegriffe Ursache und Wirkung beruht letztlich auf der Feststellung einer Kausalbeziehung. Diese Beziehung enthält eine implizite Rückbezüglichkeit. Dies bedeutet, dass die Identifizierung eines bestimmten Einzelereignisses oder eines Bedingungskomplexes als Ursache – gewissermaßen im Nachhinein – nur durch die Identifizierung eines Ereignisses als Wirkung erfolgen kann. In einem anderen Kontext kann das, was eben als Ergebnis einer Wirkbeziehung dargestellt wurde, als Ursache für einen anderen Wirkzusammenhang bestimmt werden.
- Damit die oben beschriebene Komplementärbeziehung zwischen den beiden Ausdrücken Ursache und Wirkung brauchbar ist, muss der Begriff „Wirkung“ nicht nur zur Beschreibung eines Geschehens und zur Verknüpfung von zwei Ereignissen dienlich sein, sondern ebenfalls das sich ergebende Ereignis selbst bezeichnen. Somit kann Wirkung beides beschreiben – sowohl einen bestimmten Prozess, dem der Verstand ein spezifisches Muster der Verknüpfung zuschreibt (Kausalität), als auch ein bestimmtes (vorhandenes und der Erfahrung zugängliches) Ereignis.

Wie kann unter Berücksichtigung dieser Aspekte mit den Mitteln der empirischen Sozialforschung etwas über Wirkungen/Effekte eines sozialen bzw. pädagogischen Arbeitsfeldes ausgesagt werden? Basierend auf dem Kausalmodell wird grundsätzlich die Hypothese überprüft, dass ein bestimmtes Handeln bzw. eine bestimmte Intervention eine bestimmte Wirkung erzeugt. Um dies mit den Mitteln der empirischen Sozialforschung nachzuweisen, müssen einerseits das vorausgehende Handeln bzw. die Intervention (treatment) als unabhängige Variable und die bewirkten Phänomene bzw. Zustände als abhängige Variable operationalisiert werden. Unter experimentellen bzw. Laborbedingungen können – idealtypisch und ausschließlich für kurze Handlungszusammenhänge – durch randomisierte Zuordnung der Untersuchungseinheiten zu den Ausprägungen der unabhängigen Variablen Rückschlüsse auf den Kausalzusammenhang gezogen werden. Sind diese besonderen und wenig komplexen Rahmenbedingungen der empirischen Sozialforschung nicht gegeben, dann tauchen unweigerlich Probleme auf. Insbesondere auf das „Problem der Pluralität der Ursachen“ muss in diesem Kontext verwiesen werden. Aufgrund der Lernfähigkeit menschlicher Akteure in sozialen Kontexten, der Länge der zu beobachtenden instrumentellen Ketten der pädagogischen Prozesse oder des unzureichenden Forscherwissens über die Wissensvorräte und Motive der

menschlichen Akteure erweist sich das idealtypische Modell eines Kausalzusammenhangs für solche Aussagebereiche als unterkomplex (vgl. Kelle 2003; 2004).

Soziale bzw. pädagogische Arbeit passiert nie in einer geschlossenen Test- bzw. Versuchsanordnung, sondern kann hinsichtlich ihrer Effekte immer nur als Teil eines umfassenden Systems identifiziert werden, in dem ein Konglomerat von Beeinflussungsfaktoren und Wechselwirkungen zu finden ist. Insofern ist die Forschungsfrage von Beginn an zu begrenzen: Es kann also nicht um die exakte Messung von Wirkungen bestimmter und identifizierter Handlungszusammenhänge der sozialen bzw. pädagogischen Arbeit gehen, sondern ausschließlich um die Dokumentation von Effekten, an deren Zustandekommen die sozialen bzw. pädagogischen Institutionen beteiligt waren. Eine solche Dokumentation – auch wenn sie mit Methoden der empirischen Sozialforschung gewonnen wird – kann nicht als exakter (indirekter) Nachweis eines Kausalitätszusammenhangs verstanden werden, sondern vermag eher plausible Beziehungsmuster aufzuzeigen. Aus diesen grundsätzlichen Überlegungen lässt sich das folgende Zwischenfazit ziehen:

Etwas über die Effekte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – also hier über die Effekte der freizeit- bzw. sozialpädagogischen Arbeit der OKJA-Einrichtungen – mit den Mitteln der empirischen Sozialforschung auszusagen, bedeutet, die räumlichen, sächlichen und personellen, die pädagogischen und sozialen Angebote der OKJA als (nur) ein Bestandteil eines – weitgehend unbekanntem – Bedingungs- bzw. eines Ursachenkomplexes zu verstehen. Dementsprechend lassen sich mit den Verfahren der empirischen Sozialforschung ausschließlich Einschätzungen über solche Wirkzusammenhänge gewinnen, an denen die Offene Kinder- und Jugendarbeit als ein Faktor beteiligt war/ist und die sich aus einer – prinzipiell unbekanntem Anzahl – von hinreichenden Bedingungsfaktoren zusammensetzen.

4 Die Vielfalt der Begriffe und Konzepte

Eine erste Annäherung an das, was durch die Aktivitäten im Arbeitsbereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit geplant und ungeplant, bewusst und unbewusst, direkt und indirekt an Wirkungen erzielt wird, bedarf einer Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von Begriffen und einer Positionierung innerhalb dieses „Begriffsdschungels“. In dem entsprechenden Diskussionsfeld wird eine Fülle von (Mess)Verfahren und Schlüsselbegriffen genutzt, wobei die verschiedenen Termini jeweils unterschiedliche Aspekte des basalen Forschungsthemas hervorheben, auf bestimmte Erkenntnisinteressen reagieren

und spezifische fachliche Kontexte transportieren. Eine unsortierte Auswahl zu diesen Begriffen, die zum Teil miteinander konkurrieren und sich zum Teil ergänzen, ist in der folgenden Abbildung zu finden (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Die Begriffsvielfalt im Kontext des Forschungsthemas



Forschungsverbund DJI/Uni Do. 2006

Zu den meisten dieser neunzehn Begriffe ist im letzten Jahrzehnt eine Menge an Literatur für Wissenschaft und Praxis produziert worden, die in ihrer Gesamtheit und vor allem hinsichtlich ihrer inhaltlichen Verbindungsoptionen nicht zu überblicken und zu rezipieren ist. Die aufgeführten Begriffe sind nämlich zum Teil an Themen gekoppelt, die im deutschen Sozial- und Gesundheitswesen bereits für eine längere Zeit ihre Attraktivität erhalten haben. Eine grobe Sortierung dieses „Begriffsdschungels“ kann erfolgen, indem gefragt wird, was diese Begriffe eigentlich beschreiben. Demnach sind Ausdrücke zu unterscheiden, die

- sich auf Verfahren zur Messung, Bewertung etc. beziehen (*Qualitätssicherung; Monitoring, Evaluation, Accounting, Controlling, Berichtswesen*);
- auf einen besonderen zwischenmenschlichen Handlungszusammenhang verweisen und sich dort in der Regel auf individuelle Zugewinne (an Kompetenz, an Wissen, an Qualifikation etc.) beziehen (*Lernen, Bildung, Aneignung, Impact*);
- in eher unspezifischer Weise auf Produkte eines identifizierbaren Wirkzusammenhangs hinweisen, die den Fokus gewissermaßen auf das richten, „was hinten raus kommt“ (*Resultate, Wirkungen, Effekte, Output, Outcome, Folgen, Ergebnisse*);
- die Produkte eines identifizierbaren Wirkzusammenhangs einer impliziten oder expliziten Bewertung unterziehen (*Zielerreichung, Nutzen, Wirksamkeit, Erfolge*).

Im Rahmen der Vorgaben für die Vorüberlegungen und vor dem Hintergrund der bereits getroffenen Aussagen lassen sich aus diesem unvollständigen und dennoch breiten

Spektrum von Begriffen/Konzepten diejenigen auswählen, die für die weiteren Analysen wichtig sein werden. In der Abb. 1 sind diese Ausdrücke hervorgehoben bzw. kenntlich gemacht. Nachfolgend wird dabei weitgehend von Effekten statt von Wirkungen gesprochen werden. Dies vor allem aus dem Grund, weil bei der Rede von Effekten die Verbindung zu einem Kausalitätsmodell als axiomatisches Fundament weniger eng zu sein scheint. Die Effekte werden in einen größeren Zusammenhang eingeordnet, der sich zumeist durch die Begriffe Input, Output, Outcome und Impact plausibel strukturieren lässt. Mit diesem Begriffshorizont – der insbesondere dem Schnittpunkt von Verwaltungs(reform) und Sozialer Arbeit entstammt und mittlerweile in die sozialpädagogischen Fachdebatten eingeführt ist – wird ein weitgehend geschlossenes analytisches Modell von Ausgangsbedingungen und Wirkräumen angeboten.³

Auf dem Weg zu einem Forschungsdesign, das für den Arbeitsbereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit „gemessene Wirkungen“ bereitstellt, soll weiterhin von Effekten die Rede sein. Diese Effekte werden als Produkt eines Prozesses verstanden, an dessen Zustandekommen das Geschehen „Offene Kinder- und Jugendarbeit“ – welches hier mit dem Begriffsquartett Input, Output, Outcome und Impact als Handlungszusammenhang analytisch gefasst wird – beteiligt sind.

5 Aktuelle Ansätze zur Identifizierung von Effekten der Kinder- und Jugendarbeit

Im letzten Jahrzehnt hat der facettenreiche Diskussionskomplex zum Schlagwort „Qualität“ auch in der Kinder- und Jugendhilfe Fuß gefasst. Dabei blendeten die Debatten in der Vergangenheit allerdings eine wichtige Perspektive aus, die eigentlich zum inneren Kern der Debatten zu rechnen ist. Neben den Verfahren und Strukturen hat die Qualität einer Leistung/eines Angebots – ebenso wie deren Entwicklung und Sicherung – immer auch mit dem erzielten „Ergebnis“ bzw. den Folgen des Einsatzes bestimmter Verfahren in spezifischen Strukturen zu tun. Wollte man die bisherige Praxis kritisieren, ließe sich der Eindruck formulieren, dass man dieser Konzentration auf die Hintergrund- und Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns vielfach den Charakter einer Hilfskonstruktion zuschreiben kann, die auch die Funktion hat, die zentrale Frage nach den Effekten nicht stellen zu müssen. Erst das Wissen um die Effekte des Handelns könnte die durchgängig vorhandene Lücke im Qualitätsdiskurs füllen, der Rede über die Qualität das spekulative Element nehmen und somit der Qualitätsentwicklung selbst eine neue Qualität eröffnen. Will man nämlich „die Wirksamkeit sozialer Arbeit steigern und

3 Zur Definition dieses Begriffsquartetts vergleiche beispielsweise: Nullmeier (1998); Schröder/Kettiger (2001, S. 12ff.).

so zu einer Qualitätsverbesserung beitragen, dann müssen sowohl die Bedingungen als auch die (unbeabsichtigten) Handlungsfolgen nach Möglichkeit transparent (gemacht) werden, so dass eine (Neu-)Justierung des Handelns erfolgen kann. Je ausgeprägter deshalb das Verständnis von Bedingungen und Folgen des Handelns, desto höher ist damit auch die Wahrscheinlichkeit mittels bestimmter Verfahren, eine spezifische, den jeweiligen Zielvorstellungen entsprechende Wirkung zu erzielen.... Das heißt, wenn es gelingt, (unbekannte) Handlungsbedingungen und (unbekannte) Handlungsfolgen systematisch für einen größeren Kreis von Fachkräften zu erschließen, verbessern sich auch die Voraussetzungen für eine ‚gute‘ Sozialarbeit“ (Hansbauer/Schone 1999, S. 377). In diesem Zusammenhang ist also ein Widerspruch zu konstatieren: „Während auf der einen Seite das letztliche Interesse sozialpädagogischen Handelns auf das Erzielen einer Wirkung ausgerichtet ist, besteht auf der anderen Seite eine große Zurückhaltung, sich angesichts der Komplexität des Problems im Rahmen der Qualitätsbewertung offensiv an Fragen der Ergebnisqualität heranzuwagen“ (Merchel 1999, S. 32).

Die Anforderung, mittels empirischer Bemühungen den Wirkungen/Effekten bzw. der Ergebnisqualität der Kinder- und Jugendarbeit näherzukommen, stellt in mehrfacher Hinsicht eine enorme Herausforderung dar. Einerseits hat dieses Bestreben grundsätzliche Erkenntnisgrenzen zu beachten (Schlüsselbegriffe: strukturelles Technologiedefizit, Koproduktion personenbezogener Dienstleistungen), die insbesondere mit der besonderen Beschaffenheit des Beobachtungsbereichs (Schlüsselbegriffe: Uno-actu-Prinzip, Strukturprinzipien Offenheit und Freiwilligkeit) zu tun haben. Andererseits kann ein solches Vorhaben vielfach nur auf einer unzureichend bekannten Wissensbasis zu den elementaren Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit aufbauen. Auch die zum Teil intensive Beschäftigung mit dem Themenkomplex „Qualität“, der gewissermaßen zu einer unhintergehbaren, „mächtigen Formel“ im öffentlichen Diskurs geworden ist (vgl. Merchel 2005), und die vielfältigen Bemühungen zur Umstellung auf eine „Output-Steuerung“ und „Produktorientierung“ in der Folge der Verwaltungsmodernisierung (vgl. Pfeiffer 1997) haben in diesem Punkt kaum Abhilfe geschaffen. So resümiert dementsprechend Thole (2004, S. 262): „Ein ausgefeiltes Nicht-Wissen über die Realität der Kinder- und Jugendarbeit unterhöhlt in der Regel das hierzu vermeintlich vorliegende Wissen und evoziert fast täglich die Frage aufs neue, auf welche empirischen Befunde können wir uns überhaupt stützen, wenn dieses sozialpädagogische Handlungsfeld in fachlichen und öffentlichen Diskursen zum Thema wird.“

Trotz dieser einerseits schwierigen und andererseits unbefriedigenden Ausgangssituation ist in den letzten Jahren ein kleiner Ausschnitt von Fragestellungen aus dem breiten Spektrum möglicher Fragen zum Komplex „Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit“ durch Forschungsprojekte aufgegriffen worden (vgl. zum Überblick Züchner 2006). Den aktuellen Themen der politischen Diskurse folgend befassen sich diese hauptsäch-

lich mit Bildungs- bzw. Lernprozessen auf Seiten der jungen Menschen, die als BesucherInnen bzw. TeilnehmerInnen oder als ehrenamtliche MitarbeiterInnen mit den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit zu tun bekommen (vgl. u.a. Düx/Sass 2005; Müller/Schulz 2005; Sturzenhecker/Lindner 2004). Mit diesen Untersuchungen werden die Lernmöglichkeiten und -orte für Kinder- und Jugendliche neben der Schule in den Blick genommen und durch empirische Arbeit belegt sowie transparent gemacht.

Dieses Feld, das durch die Schlüsselbegriffe Bildungsprozesse, Lernpotenziale und Kompetenz(en)erwerb seine Konturen gewinnt, ist in den letzten Jahren zum Gegenstand einiger öffentlich geförderter Forschungsaktivitäten geworden. Diese behandeln die Situation des freiwilligen Engagements in verschiedenen Organisationen und/oder forschen zur biografischen Nachhaltigkeit freiwilligen Engagements bzw. von Mitgliedschaften in Jugendorganisationen. Die vielleicht öffentlichkeitswirksamsten drei Untersuchungen fokussieren implizit oder explizit den Bereich der Jugendverbandsarbeit. Zu nennen sind:

1. Das Projekt *„Informelle Lernprozesse im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements“* des Forschungsverbunds der Universität Dortmund und des Deutschen Jugendinstituts in München. Das Ziel des Projekts ist die Analyse und Beschreibung der Lern- und Bildungserfahrungen, die Jugendliche durch Verantwortungsübernahme für Personen, Inhalte oder Dinge in unterschiedlichen Organisationen, Tätigkeitsfeldern, Funktionen und Positionen des freiwilligen Engagements machen. Zentrale These des Projekts ist die Annahme, dass durch die Übernahme von Verantwortung im Rahmen freiwilligen Engagements im Jugendalter spezifische Lernerfahrungen ermöglicht werden, die sich in Art und Nachhaltigkeit von Lernerfahrungen in anderen Lernkontexten (z.B. Schule) unterscheiden. Um einen empirischen Überblick über das Potenzial der im freiwilligen Engagement möglichen Lernerfahrungen und Kompetenzgewinne sowie der Formen und Modalitäten des Lernens zu gewinnen, wurden zwei unterschiedliche empirische Studien durchgeführt: zum einen eine qualitative Befragung in drei ausgewählten Bundesländern (85 ca. 1,5-stündige Interviews in unterschiedlichen Jugendorganisationen) und zum anderen eine bundesweite repräsentative quantitative Erhebung (2000 Telefoninterviews).
2. Das Projekt zu *„Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit“* anhand einer Untersuchung der evangelischen Jugendarbeit der FU Berlin, welches versucht, Forschung und Praxisentwicklung in einem gemeinsamen Reflexions- und Lernprozess zu entwickeln. Die Forschungsfragen sollen den Sichtweisen der Jugendlichen folgen. Dementsprechend sind in einer Vorphase der Untersuchung vielfältige qualitative Methoden (Erkundungsbesuche, Begehungen, explorative und biografische Interviews, Expertendiskussionen) genutzt worden. In der zweigeteilten Hauptphase wurden Fragebögen (für Jugendliche) eingesetzt, die relativ viele offene Fragen ent-

hielten. Nach einer so genannten „Reichweitenerhebung“ wurden in dieser Hauptphase der Untersuchung 2.220 Mädchen und Jungen im Alter zwischen 10 bis 20 Jahren befragt, die entweder an den Angeboten der Evangelischen Jugend teilnehmen oder teilgenommen haben. Damit soll die „Realität“ des Verbands mit der Perspektive der „Subjektorientierung“ abgebildet werden.

3. Das Praxisforschungsprojekt *„Jugendverbände, Kompetenzentwicklung und biografische Nachhaltigkeit“* der Universität Dresden und Iris e.V. in Kooperation mit dem Kinder- und Jugendring Sachsen. Im Mittelpunkt dieser, von der Stiftung Deutsche Jugendmarke finanzierten, Untersuchung steht die retrospektive Beantwortung der Frage, welche Kompetenzen in der Jugendverbandsarbeit gestärkt und wie die Jugendlichen in der Bewältigung ihrer biografischen Lebensperspektive unterstützt werden. Zu diesem Zweck wurden unter anderem junge Erwachsene im Alter zwischen 18 und 30 Jahren befragt (Rücklauf: 560 Fragebögen) und narrative Leitfadeninterviews durchgeführt.

5.1 Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit⁴

Nachdem etwa sechs Jahre nach dem Beginn der Debatten rund um die erste PISA-Studie vergangen sind, ist auch in den öffentlichen Debatten deutlich geworden, dass mit dem Blick auf die schulischen Leistungen von Jugendlichen und der parallelen Suche nach Möglichkeiten der Optimierung des Lernens in den Schulen, eine Verengung der Perspektive stattgefunden hat. Insbesondere eine Eingrenzung des Bildungsbegriffs auf das Schulgeschehen ist nicht haltbar, denn Bildung kann nicht „auf die Dimension des unmittelbar verwertbaren Wissens oder der berufsrelevanten Fertigkeiten [reduziert werden d.V.], sondern umfasst auch die Aneignung reflexiver und sozialer Kompetenzen, die ein wohlbegründetes verantwortliches Handeln ermöglichen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S. 46). Auch die Autoren des 12. Kinder- und Jugendberichts verstehen dementsprechend Bildung als einen „Prozess der Weltaneignung und des Aufbaus von kulturellen, instrumentellen, sozialen und personalen Kompetenzen“ (Rauschenbach 2006, S. 79; vgl. ebenso Mack 2006). Damit wird der Fokus auf Bildungsorte gelenkt, die bislang eher als „unbeobachtete Seite des Bildungsgeschehens aus dem Blick geraten sind“ (Rauschenbach 2005, S. 3), aber dennoch wichtige Bildungsinhalte bereitstellen. Dort findet Bildung hauptsächlich in non-formellen Settings statt, die hinsichtlich der Schulbildung entweder als supplementär oder durchaus als substitutiv betrachtet werden kann (vgl. Andresen u.a. 2005, S. 30f.).

4 Die folgenden Ausführungen, die in grundsätzlicher Weise auf die Debatte zu Bildungsprozessen in der Kinder- und Jugendarbeit eingehen und damit gewissermaßen den Begründungshorizont für die oben vorgestellten und die im nächsten Kapitel behandelten Untersuchungen abgeben, stellen eine überarbeitete Fassung des Kapitels 5.1.2 des Abschlussberichts zur dritten NRW-Strukturdatenerhebung zur OKJA dar.

Sobald der Schlüsselbegriff Bildung in den Kontext des Lebenslaufs gestellt wird bzw. die subjektgebundene Seite wichtig wird und somit Bildungsverläufe sichtbar werden, erhalten alle Bildungsorte und Lernfelder ihren besonderen Wert.⁵ Auf dieser Grundlage werden neben Familie, Kinderbetreuung und Schule auch die Gleichaltrigengruppe und die Organisationen der Freizeitgestaltung als Institutionen der Bildung wichtig. Somit wird auch dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit eine besondere Funktion in den lebensweltlichen Bildungsverläufen zugeschrieben, die nicht nur der Vermittlung von Wissensbeständen, sondern ebenso der Aneignung von verschiedensten Kompetenzen bedürfen. „Kinder- und Jugendarbeit ist somit ein herausragender Ort, an dem eine Aneignung von Kompetenzen weniger im Rahmen formeller festgeschriebener Curricula, sondern im Bereich offener Lebens- und Erfahrungsräume stattfindet“ (Nörber 2003, S. 527). Gerade die Offene Kinder- und Jugendarbeit kann in diesem Kontext Rahmenbedingungen anbieten, innerhalb derer sich etwa die Entfaltung von Selbstorganisation und Jugendkulturen als praktischer Versuch deuten lässt, sich gesellschaftliche und soziale Wirklichkeit anzueignen.⁶ Dabei erhalten diese Angebote einen besonderen Wert hinsichtlich ihrer Wahrnehmung durch benachteiligte junge Menschen sowie Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien unterschiedlichster Herkunft (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 2005).⁷

5 Wie auch im 12. Kinder- und Jugendbericht herausgestellt wird, ist diese subjektgebundene Seite nicht unbedingt mit der subjektiven Seite der Bildung identisch, die sich auf das von den Subjekten selbst Erlebte und Wahrgenommene bezieht. Im Rahmen der Bildungsdiskussion ist demnach darauf zu achten: „Nicht die Frage ‚Wie erleben Betroffene ihren eigenen Bildungsprozess?‘ ist [in diesem Kontext *d.V.*] der Bezugspunkt, sondern der Versuch, als Aggregatebene der Beobachtung nicht vorrangig ‚Bildungsinstitutionen‘ in den Mittelpunkt zu stellen, sondern die ‚Bildungsbiografie‘ von Lernenden“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 104).

6 In diesem Zusammenhang ist Bildung mehr als nur eine „Investition in Humanressourcen“, die von der ökonomischen Sphäre unserer Gesellschaft gefordert und abgerufen wird. Bildung erhält eine umfassende Bedeutung, in der der selbstgesteuerten Eigenaktivität des sich bildenden Subjekts ein zentraler Stellenwert zukommt. Innerhalb eines solchen Verständnisses ist es notwendig, „Bildung mehr denn je als subjektive Lernleistung, Erfahrung und Verarbeitung der Welt unter Bedingungen von Freiwilligkeit zu begreifen, die zwar Beiträge zur Lebensbewältigung leistet, jedoch weit über nur utilitaristische Engführungen hinaus reicht und auch im Erwerb von Kompetenzen nicht aufgeht“ (Lindner 2005, S. 42).

7 Obwohl die grundsätzliche Verbindung zwischen Bildungsverläufen und den Bildungs- bzw. Lernorten der Kinder- und Jugendarbeit kaum ernsthaft angezweifelt werden kann, hat die wissenschaftliche Auseinandersetzung bzw. Forschung über dieses Segment sozialpädagogischen Handelns diesem Zusammenhang kaum Aufmerksamkeit geschenkt. „Die Theorien zur Jugendarbeit/Jugendbildung haben die Beschäftigung mit den pädagogischen Beziehungen lange Zeit vernachlässigt“ (Bimschas/Schröder 2004, S. 61). Bimschas/Schröder (2004) identifizieren in diesem Zusammenhang zwei zentrale Gründe für die „Abstinenz der Theoriebildung“: Einerseits standen andere – zeitgemäßere – Themen im Blickfeld (emanzipatorische Ideen, politische Bildung etc.), deren Behandlung ohne eine explizite Fokussierung der „Beziehungsarbeit“ auskam. Andererseits führten die Problematisierung der Operationalisierung der pädagogischen Beziehungen oder gar die unterstellte Unmöglichkeit der empirischen Erfassung solcher Prozesse zur Nichtbeachtung dieser Kontexte in der Theoriediskussion.

Wenn heute ein verstärktes Nachdenken zum Themenkomplex Bildung und – wie oben bereits beschrieben – ein intensiveres Forschen zu den Bildungspotenzialen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit konstatiert werden kann, dann hat dies auch die Funktion, durch das Herausstellen der spezifischen Bildungsleistungen die Eigenständigkeit dieses Arbeitsfelds und die Wertschätzung für diese Form sozialpädagogischen Handelns zu stärken.⁸ Hierbei sind allerdings gewisse prinzipielle Grenzen zu beachten: Selbst mit einem qualitativen, interpretativen und subjektorientierten Forschungsansatz wird es im Feld der Kinder- und Jugendarbeit allenfalls punktuell möglich sein, Bildungseffekte zu identifizieren. Pointiert formuliert: Es können Indikatoren für mögliche Lern- bzw. Bildungsimpulse erschlossen werden, „nicht aber manifeste ‚Bildungserfolge‘, denn jede Bildung bleibt immer und unumgänglich biographisch unstat, damit vorläufig, exemplarisch und ambivalent“ (Lindner 2004, S. 245).

Ein Lernen in Einrichtungen, Projekten, Maßnahmen der Jugendarbeit ist letztlich mit den „Charaktereigenschaften“ der Freiwilligkeit, Selbstbestimmtheit und Niedrigschwelligkeit in diesen informellen Settings in Verbindung zu bringen. Die Kinder- und Jugendarbeit besitzt dementsprechend „keine Möglichkeiten, Bildungserfolge an Standards zu messen oder gar zu erzwingen. Das ist ihre Schwäche gegenüber der Schule – als deren komplementärer Partner – aber auch ihre große Stärke, weil sie strukturell darauf angelegt ist, die eigenen Suchprozesse Jugendlicher als werdende ‚Autoren der eigenen Biographie‘ zu begleiten und zu unterstützen, aber nicht primär über einen Auftrag der Kulturvermittlung definiert sind“ (Müller/Schulz 2005, S. 111).

Erste empirische Befunde bezüglich der Bildungspotenziale der verbandlichen und offenen Kinder- und Jugendarbeit belegen, dass die vorzufindenden besonderen Strukturen durchaus Lernchancen eröffnen. Allerdings wird ebenfalls offensichtlich, dass diese Potenziale zurzeit nicht in vollem Maße genutzt werden. Insbesondere der Blick auf die beruflich tätigen MitarbeiterInnen macht deutlich, dass die sich bietenden Möglichkeiten bei diesem wichtigen Strukturelement scheinbar nicht ausgeschöpft werden. Auf der Grundlage einer explorativen Studie in Baden-Württemberg, die empirisch fundierte Aussagen über die Bildungswirklichkeit der Jugendarbeit – insbesondere der offenen

8 „Deutlich wird damit, dass Jugendarbeit – gemessen an ihren Selbstansprüchen und ihrer gesetzlichen Grundlage – unmittelbar an einer Idee von Bildung ausgerichtet ist, die dem Prozess der Emanzipation gedachten Subjektwerdung in sozialen und gesellschaftlichen Bezügen gilt. Jugendarbeit hat eine Bildungsfunktion außerhalb der Schule, mit einem eigenständigen und auf einem breiten Bildungsverständnis basierenden Auftrag, mit eigenen Methoden und Inhalten. Nicht zu verkennen ist allerdings, dass trotz dieser eindeutigen ‚Auftragslage‘ in den zurückliegenden Jahrzehnten häufig auch andere konzeptionelle Diskurse und Selbstthematizierungen die Jugendarbeit prägten, die, allgemein gesprochen, den Dienstleistungscharakter im Kontext sozialer Infrastrukturen und Bedarfslagen hervorgehoben haben. Dabei entwickelte sich eine Jugend(förder)politik und in der Folge eine Jugendarbeitspraxis, die häufig sozialpädagogische Hilfen für Benachteiligte und spezifische Präventionsleistungen gegenüber der allgemeinen Förderung der Persönlichkeitsentwicklung stärker in den Vordergrund rückte“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 365).

Arbeit – gewinnen wollte, zeigt sich das Folgende: Das Personal der Kinder- und Jugendarbeit versteht ihre Arbeitsorte zwar als sozialpädagogische Einrichtungen, die Hilfen zur Lebensbewältigung für junge Menschen bereitstellen, allerdings nicht als Bildungsinstitutionen. „Dass Projekte und Aktionen Lernchancen eröffnen, ist Bestandteil des pädagogischen Wissens der Hauptamtlichen. Die in Konflikten und Begegnungen angelegten Möglichkeiten werden von den Hauptamtlichen jedoch kaum erkannt und folglich auch nicht offensiv genutzt.... Zusammenfassend ist festzustellen, dass Jugendarbeit ihre Bildungspotenziale gegenwärtig keineswegs ausschöpft. Eine wesentliche Ursache hierfür ist darin zu sehen, dass sich die Hauptamtlichen ihrer bildungsorientierten Jugendarbeit in der Regel nicht bewusst sind und daher auch das nötige Anregungspotenzial nicht in ausreichendem Maße von ihnen zur Verfügung gestellt werden kann“ (Delmas/Scherr 2005, S. 108f.).

5.2 Ausgewählte Forschungsbefunde

Obwohl sowohl die Forschungsanstrengungen zum Themenkomplex „Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit“ als auch die Untersuchungen zu anderen Forschungsfragen die Effekte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gar nicht oder eher implizit behandeln, lohnt sich dennoch ein detaillierter Blick auf deren Befunde. Denn daraus lassen sich einerseits Ansatzpunkte zur Thesengenerierung für eine Effekteforschung und andererseits Hinweise für ein gelingendes methodisches Design gewinnen. Vor diesem Hintergrund sind nachfolgend einige ausgewählte – stark komprimierte – Forschungsergebnisse dargestellt, wobei sich die ersten beiden ausdrücklich auf den Arbeitsbereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beziehen.

- Für Strack, der eine nordrhein-westfälische Einrichtung der OKJA als Fallstudie eingehend untersucht hat, lässt sich das Jugendhaus als „ökologisches Zentrum“ für seine StammbesucherInnen bezeichnen. Die Effekte dieses Angebots beschreibt er zusammenfassend folgendermaßen, indem er drei Blickrichtungen benennt: „Die durch das Jugendhaus ermöglichte Kommunikationsgemeinschaft, die räumlichen und sonstigen materiellen Möglichkeiten des Jugendhauses und die Jugendarbeiter(innen) boten den Jugendlichen ... Chancen zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit, zur Aneignung der Umwelt, zur Bewältigung ihres Alltags“ (Strack 1987, S. 241).
- Hellmann (2001, S. 244f.) sieht die Funktion der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vor allem darin, dass sie insbesondere von jungen Menschen, „die von ihrer sozialökologischen Situation her überdurchschnittlich von Armut bzw. materieller Benachteiligung bedroht sowie mit erschwerenden individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens konfrontiert sind“, in Anspruch genommen wird. Aus den Nutzungsmodalitäten dieser BesucherInnen zieht Hellmann (ebd.) den Schluss, „dass das Offene Zentrum in dieser Lebensphase [als Jugendlicher bzw. als Heranwachsender d. V.] einen, wenn nicht sogar den zentralen Ort des Halts und der Ori-

entierung für die NutzerInnen repräsentiert.“ Aus den Befragungen (narrative Interviews) von insgesamt 91 BesucherInnen der OKJA im Raum Osnabrück wird gefolgert, dass den jungen Menschen durch Kommunikation, soziale Integration, Selbstgewissheit und Erlebnis Chancen auf Halt und Orientierung eröffnet werden. Auf diesem Fundament ist in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit „in Hinblick auf Drogenmißbrauch, gewaltförmiges Handeln oder weiteren Gefahren des individuellen Scheiterns ein durchaus gewichtiger präventiver Sockel auszumachen“ (ebd., S. 246).

- Hinsichtlich der verbandlichen Jugendarbeit und der dort anzutreffenden Bildungseffekte bewertet Züchner (2006) die vorliegenden Daten unterschiedlicher Forschungsprojekte im Überblick. Zu denjenigen Untersuchungen, die Personen zu ihren Erfahrungen in den Jugendverbänden befragt haben, hebt er hervor, dass es sich bei diesen Ergebnissen um (von den Forschenden nachcodierte) Selbsteinschätzungen handelt. Betont wird, dass diese Antworten als rekonstruierte Lernerfahrungen eingestuft werden müssen und damit die identifizierten Kompetenzen bzw. Kompetenzgewinne nicht als „nachgewiesen“ gelten können. Trotz dieser grundsätzlichen Einschränkung der Aussagekraft solchermaßen gewonnener Befunde stellt er auf der Basis der vorliegenden Untersuchungen bilanzierend fest, dass Jugendliche durchaus in der Lage sind, ihre Aktivitäten in den Jugendverbänden als vielfältige persönliche Lernprozesse zu betrachten und diese in differenzierter Form zu beschreiben.
- Düx/Sass (2005) untersuchen – wie oben bereits beschrieben – die Fragestellung, welche Lern- und Bildungserfahrungen Jugendliche machen, die im freiwilligen Engagement in Jugendverbänden oder Initiativen Verantwortung für Personen, Inhalte oder Dinge übernehmen. Zur Beantwortung dieser Frage wurden einerseits leitfadengestützte Interviews mit Ehrenamtlichen und ehemals engagierten Erwachsenen sowie standardisierte repräsentative Telefoninterviews mit 2.000 Personen zwischen 25 und 40 Jahren durchgeführt. Bislang liegen allerdings erst Zwischenergebnisse dieser Untersuchung vor. Insbesondere auf der Grundlage der Befragung der Jugendlichen kommen Düx/Sass (ebd., S. 408) zu dem Schluss, „dass das freiwillige Engagement Jugendlicher die (Weiter-)Entwicklung und Verbindung vielfältiger Kompetenzen fördert, die den widersprüchlichen Anforderungen moderner Gesellschaften an den Einzelnen entgegenkommen. Dabei handelt es sich um Kompetenzen der eigenverantwortlichen Lebensgestaltung und Persönlichkeitsbildung, um Kompetenzen der gesellschaftlichen Solidarität, Verantwortungsübernahme und demokratischen Partizipation, um fachliches Wissen und Kenntnisse, aber auch um praktische und technische Kompetenzen.“

Aufgrund der Befunde vorhandener Studien lässt sich hinsichtlich der Effekte der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit die grundsätzliche Aus-

sage formulieren, dass die Angebote dieses Arbeitsbereichs – insbesondere für junge Menschen mit vergleichsweise ungünstigen Bedingungen des Aufwachsens – zur Persönlichkeitsentwicklung und Umweltaneignung (Kompetenzgewinnung) beitragen (können) und damit auch durchaus präventiv wirken.⁹

6 Die rechtlichen Grundlagen: Welche Effekte sollen erreicht werden?

Eine Untersuchung der Effekte pädagogischen Handelns erfolgt nicht im „luftleeren“ Raum, sondern ist vor allem im Zusammenhang mit den damit verbundenen Zielen zu betrachten. Sind die Ziele des pädagogischen Handelns bzw. der pädagogischen Institutionen – die zum Teil in die Formulierung von fachlichen Standards münden¹⁰ – bekannt, dann lassen sich daraus Ansatzpunkte zur Entwicklung der Forschungsfragen gewinnen.¹¹

Eine basale Orientierung hinsichtlich der grundlegenden Ziele des Systems der Kinder- und Jugendhilfe bzw. bezüglich ihres Segments der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist aus den entsprechenden Bundes- und Landesgesetzen zu gewinnen. Einerseits formuliert das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) in seinem ersten Paragraphen ei-

9 In der Bildungsdebatte wird vielfach betont, dass die aktive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und die Aneignung von Welt das Subjekt bildet und für die Ausbildung von Kompetenzen verantwortlich ist. Dies passiert in unterschiedlichen Bezügen bzw. verschiedenen Dimensionen. In diesem Kontext schlägt der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005) Differenzierungen und begriffliche Kategorien vor, auf die in der Fachdebatte vielfach hingewiesen und zurückgegriffen wird (vgl. u.a. Mack 2006; Züchner 2006). Insofern lassen sich in einem ersten Zugang die Ebenen der sozialen, personalen, instrumentellen und kulturellen Kompetenzen unterscheiden bzw. die soziale, die subjektive, die materiell-dingliche und die kulturelle Welt differenzieren.

10 Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff bzw. dem immanenten Konzept der Standards vgl. Merchel (2006).

11 Eine Untersuchung zu den Effekten von Jugendarbeit bewegt sich damit scheinbar in einem verminten Feld – nicht zuletzt, weil damit auch immer die Frage verbunden wird, wie groß die Differenz zwischen Programm und Praxis, zwischen angenommenen und empirisch nachweisbaren Wirkungen der Arbeit ist. Die Positionen innerhalb der bunten Akteurspalette – der sozialpädagogisch Tätigen, der freien Träger, der Jugendämter, der Kommunen, der Fachverbände, der Landesjugendämter, der Ministerien, der politisch Verantwortlichen etc. – nähern sich diesem Themenkomplex offensichtlich mit spezifischen Interessenlagen, aus denen sich auf mehr oder weniger direkten Wegen Befürchtungen, Tabuzonen, unumstößliche Grundpositionen oder Anforderungen ergeben. Vor diesem Hintergrund befindet sich ein Projekt, das die Effekte innerhalb dieses besonderen Arbeitsfelds zum Thema macht, von Beginn an in einem Terrain mit Rechtfertigungsdruck. Dies leitet sich auch aus einem Grundsatzproblem ab, das letztlich mit der Verwertungsphase möglicher Befunde zusammenhängt. Spätestens dann muss nämlich die Frage geklärt werden, „wie jene Blickrichtung auf die isolierte Expertendienstleistung verhindert wird und wie Qualitätsmerkmale, die darin nicht aufgehen (Alltagsnähe, Empowerment ..., Stärkung und Vernetzung lebensweltlicher Ressourcen etc.), zu steuernden Faktoren werden können“ (Müller 1999, S. 52f.).

nige allgemeine Vorschriften, denen grobe Zielperspektiven zu entnehmen sind. Andererseits sind in dem nordrhein-westfälischen Kinder- und Jugendfördergesetz (KJFöG) aus dem Jahr 2004 einige Anhaltspunkte zu den gewünschten Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit aufgeführt.

Abb. 2: Zielperspektiven des SGB VIII

Allgemeine Vorschriften für die Kinder- und Jugendhilfe (Auszüge aus § 1 Abs. 3 SGB VIII)

Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Abs. 1

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“

insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen.

2.

3.

4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.



Nutzer-,
Besucher-
bzw.
TeilnehmerInnen

zielt
auf



Lebens-
bedingungen im
Sozial-
raum

Forschungsverbund DJI/Uni Do. 2006

1. Die in diesem Kontext wichtigsten Aussagen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes verweisen auf zwei Zielperspektiven (vgl. Abb. 2). Diese formulieren keine konkreten Erziehungs- oder Förderziele, sondern benennen eher eine Leitnorm mit der Funktion einer Generalklausel. Im ersten Absatz von §1 SGB VIII wird zuerst auf die personale Entwicklung von jungen Menschen Bezug genommen und anschließend werden die Vermeidung sowie der Abbau von Benachteiligungen (junger Menschen) als „Soll-Funktion“ der Jugendhilfe benannt. Dies lässt sich als ein oberstes Handlungsziel der Kinder- und Jugendhilfe mit Blick auf die potentiellen Nutzer, BesucherInnen bzw. TeilnehmerInnen verstehen. Diese auf die Entwicklung von jungen Menschen abzielenden Perspektiven werden für die Jugendarbeit im § 11 zum Teil wiederholt und zum Teil präzisiert, indem insbesondere Grundaussagen zu dem methodischen Ansatz dieses Leistungssegments gemacht werden. In dem vierten Abschnitt des ersten Paragraphen SGB VIII wird diese subjektbezogene Ebene verlassen und auf die Lebensbedingungen im Sozialraum verwiesen. Demnach soll die Jugendhilfe einen Beitrag zum Erhalt bzw. zur Herstellung von positiven Lebensbedingungen für junge Menschen und deren Familien sowie von einer familienfreund-

lichen Umwelt leisten (vgl. dazu die Ausführungen in Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 362ff.).

2. Das Dritte Ausführungsgesetz zum Kinder- und Jugendhilfegesetz des Landes Nordrhein-Westfalen operiert ebenfalls grundsätzlich mit diesen zwei Perspektiven, auch wenn der erste Zielpunkt deutlich stärker ausgeprägt ist (vgl. Abb. 3). Die Ziele im Zusammenhang der Subjektentwicklung sind in dem Ausführungsgesetz (vgl. § 2 Abs. 1) vergleichsweise konkret formuliert und nennen eine Fülle von Anforderungen, denen die Kinder- und Jugendarbeit zu entsprechen hat. Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass diese Anforderungen bzw. Zielperspektiven nicht exklusiv durch die Kinder- und Jugendarbeit verfolgt werden. Die Kinder- und Jugendarbeit soll dementsprechend (neben anderen pädagogischen Institutionen) „nur“ einen Beitrag zu deren Vermittlung leisten. In § 3 Abs. 2 KJFöG werden die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen als Bezugspunkte gewählt und daraus Aufgaben für die Träger der öffentlichen Jugendhilfe abgeleitet und benannt.

Abb. 3: Zielperspektiven des KJFöG NRW

Drittes Ausführungsgesetz KJHG; Kinder- und Jugendfördergesetz NRW

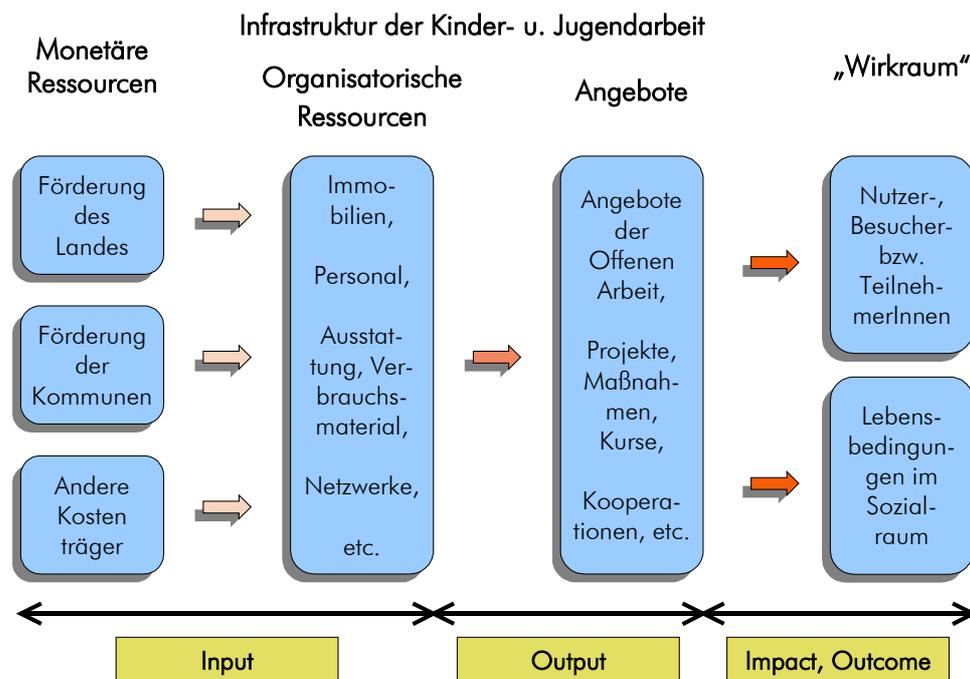
§ 2 Abs. 1: Die Kinder- und Jugendarbeit soll durch geeignete Angebote die individuelle, soziale und kulturelle Entwicklung junger Menschen unter Berücksichtigung ihrer Interessen und Bedürfnisse fördern. Sie soll dazu beitragen, Kindern und Jugendlichen die Fähigkeit zu solidarischem Miteinander, zu selbst bestimmter Lebensführung, zu ökologischem Bewusstsein und zu nachhaltigem umweltbewusstem Handeln zu vermitteln. Darüber hinaus soll sie zu eigenverantwortlichem Handeln, zu gesellschaftlicher Mitwirkung, zu demokratischer Teilhabe, zur Auseinandersetzung mit friedlichen Mitteln und zu Toleranz gegenüber verschiedenen Weltanschauungen, Kulturen und Lebensformen befähigen.

§ 3 Abs. 2: Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen darauf hinwirken, dass sie die besonderen Belange von Kindern und Jugendlichen in benachteiligten Lebenswelten und von jungen Menschen mit Migrationshintergrund berücksichtigen. Darüber hinaus sollen die Angebote und Maßnahmen dazu beitragen, Kinder und Jugendliche vor Vernachlässigung, Gewalt und sexuellem Missbrauch zu schützen und jungen Menschen mit Behinderungen den Zugang zur Jugendarbeit zu ermöglichen.

Vor dem Hintergrund dieser kurzen Betrachtung auf der Grundlage des SGB VIII und des NRW-KJFöG und unter Berücksichtigung der Analysen und Festlegungen zu den begrifflichen Kategorien lässt sich nun ein Grundmodell der „Ablaufstruktur“ der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gewinnen (vgl. Abb. 4). Dabei werden in analytischer Weise vier „Säulen“ der OKJA unterschieden – die monetären und organisatorischen

Ressourcen, die Angebote und der „Wirkraum“ im engeren Sinne. In diesem Modell können die letzten drei Säulen als abhängige Größen verstanden werden, deren Ausprägungen jeweils von den links stehenden Faktoren geprägt werden.

Abb. 4: Modell zur „Ablaufstruktur“ der OKJA



⇒ Weg zu Resultaten, Effekten

Forschungsverbund DJI/Uni Do. 2006

Damit wird das insbesondere durch die Neue Steuerung transportierte abstrakte Vokabular – die Rede von Input, Output, Outcome und Impact – für den Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit konkretisiert. Der Wirkraum der OKJA unterteilt sich in dieser ersten Herangehensweise in zwei Aspekte. Wie oben mit Blick auf die Gesetzeslage hergeleitet, ist gewissermaßen von einer doppelten Stoßrichtung auszugehen: Einerseits ist von Effekten der OKJA hinsichtlich der Nutzer, BesucherInnen bzw. TeilnehmerInnen auszugehen, andererseits sind gleichfalls die Effekte bezüglich der Lebensbedingungen im Sozialraum zu beachten.¹² Aus diesem Modell des Wirkzusammenhangs bzw. der Wirkungskette von Input, Output, Impact und Outcome (vgl. u.a. Schröder/Kettiger 2001, S. 12ff.) lässt sich das folgende Zwischenfazit ziehen:

Der Wirkraum der Offenen Kinder- und Jugendarbeit setzt sich mittels einer analytischen Perspektive aus zwei Teilen zusammen: Einerseits ist mit dem Blick auf die BesucherInnen die individuelle Ebene (Impact) an-

¹² Genau diese grobe Unterscheidung treffen auch Oelerich/Schaarschuch (2005): Die beiden Autoren befassen sich mit dem Nutzen Sozialer Arbeit (aus der Perspektive der NutzerInnen) und trennen den subjektiven von dem institutionellen Relevanzkontext.

gesprachen, andererseits ist mit dem Fokus auf die Lebensbedingungen bzw. die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ebenfalls von einer eher strukturellen Ebene (Outcome) auszugehen.

Mit diesem Modell und insbesondere mit dem Blick auf die gesetzlichen Vorgaben wird deutlich, dass der „Input“ – der den Arbeitsbereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entstehen lässt bzw. erhält – nicht ziellos erfolgt. Sowohl die finanzierenden bzw. gesetzgebenden politischen Institutionen, die Anbieter der OKJA als auch die beruflich und ehrenamtlich tätigen MitarbeiterInnen verbinden mit ihrem Engagement bestimmte Ziele, von denen anzunehmen ist, dass diese keineswegs deckungsgleich sind. Insofern lassen sich mögliche empirisch gewonnene Aussagen zum Outcome oder zum Impact des Systems Offene Kinder- und Jugendarbeit auch in den bestehenden Erwartungen und Soll-Vorgaben spiegeln und interpretieren. Das Vorhandensein von impliziten und expliziten Zielen, Erwartungen, Aufgaben- und Leistungsbeschreibungen führt zu Bewertungen von Effekten.¹³ Damit ist allerdings die Tür zu einem Begriffshorizont jenseits der Wirkungen und Effekte im engeren Sinne aufgestoßen – in dem etwa die Termini Zielerreichung, Nutzen, Wirksamkeit oder Erfolg zu finden sind –, mit dem andere Konnotationen verbunden sind (vgl. Kap. 4). Die folgenden Überlegungen zu den methodischen Optionen einer Effekteforschung werden diese zusätzliche Ebene eines Vergleichs der Effekte mit Zielen, Aufgaben etc. nicht berücksichtigen.

7 Methodische Optionen zur Identifizierung von Effekten

Bevor diese beiden Analysebereiche, die einerseits an subjektiven und andererseits an strukturellen Faktoren ansetzen, weiter präzisiert bzw. operationalisiert werden sollen, ist das Spektrum möglicher Forschungsperspektiven zum Gegenstand der Analyse zu machen. Mit anderen Worten: Bevor methodische und konzeptionelle Fragen im engeren Sinne behandelt werden, sollen zuvor Ansatzpunkte zur Konturierung des Gegenstandsbereichs erfolgen. Um eine erste Eingrenzung der potenziellen Forschungsperspektiven zu ermöglichen, bietet sich eine Orientierung an drei strukturierenden Fragen an (vgl. Abb. 5), deren Antworten deutlich werden lassen, welche Effekte eigentlich von Interesse sind:

1. Wer oder was soll der zentrale Gegenstand der Forschung sein? Auf wen oder was sollen die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Einflussfaktor bzw.

¹³ In diesem Zusammenhang muss allerdings von der Möglichkeit bzw. Tatsache ausgegangen werden, dass auch unerwartete Effekte bzw. nicht intendierte Wirkungen zu identifizieren sind. Gerade die Debatte und die ersten empirisch gesättigten Befunde zu den Bildungswirkungen der Kinder- und Jugendarbeit haben dies nochmals deutlich zu Tage treten lassen. Die Ziele, die in Verbindung mit der Kinder- und Jugendarbeit formuliert werden, sind als variabel anzusehen und stehen auch in Abhängigkeit zum politischen Zeitgeschehen.

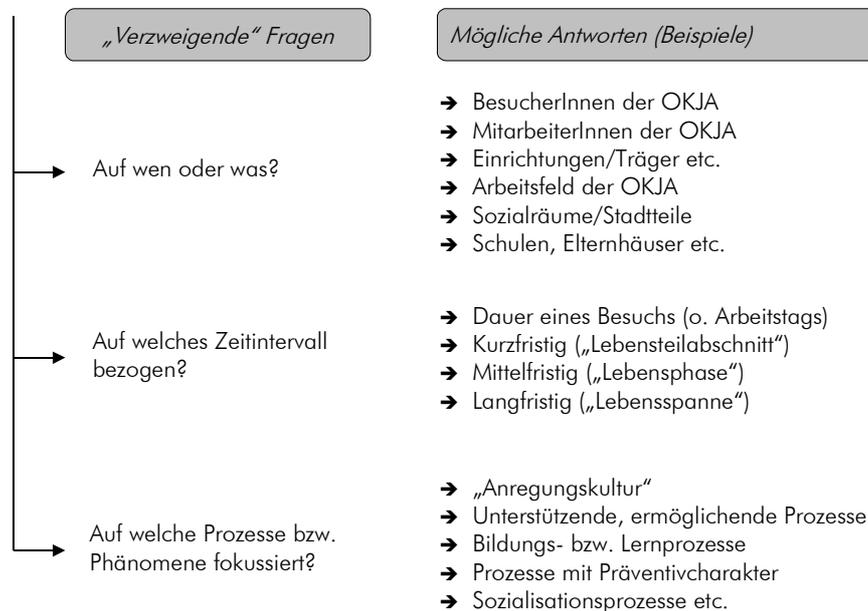
als Veränderungsanlass gerichtet sein? Sind eher Effekte auf Personen, auf Räume, auf Konzepte oder auf Institutionen zu fokussieren? Wenn die Effekte hinsichtlich der BesucherInnen der OKJA zum Untersuchungsgegenstand gemacht werden, dann gilt es zu beachten, dass damit eine breite Altersspanne angesprochen ist. Sollen aktuelle BesucherInnen befragt werden, haben sich die Methoden der Befragung nach deren Alter zu richten – es kann kein einheitliches methodisches Vorgehen/Instrumentarium für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene geben.¹⁴

2. Auf welches Zeitintervall soll die empirische Erfassung der Effekte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bezogen sein? Sollen eher kurze oder eher lange Zeitschienen – Kurzzeit- oder Langzeiteffekte der OKJA – ins Blickfeld genommen werden? Grundsätzlich sind in diesem Fragehorizont zwei Perspektiven zu differenzieren: Der Blick auf den Alltag von Kindern und Jugendlichen, in dem die Angebote/Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ihren bestimmten Platz und ihre spezifische Funktion haben, ist von dem Fokus zu unterscheiden, der gewissermaßen nachträglich die Wirkungen der Inanspruchnahme dieser Angebote reflektiert. Um eine begriffliche Differenzierung zu ermöglichen spricht Hellmann (2001, S. 74ff.) hinsichtlich der ersten Perspektive von dem „gegenwärtigen subjektiven Nutzen“, der sich aus dem Leben in den Einrichtungen, aus der „aktuellen Nutzung“ der OKJA-Angebote, aus der spezifischen Gestaltung des Alltags ergibt. Demgegenüber bezieht sich die zweite Perspektive auf etwas Prozesshaftes, das rückblickend eine Verbindung zwischen vergangenen Besuchen/Teilnahmen und aktuellen Eigenschaften, Merkmalen etc. herstellt.
3. Welche der parallel und zum Teil miteinander verwobenen Prozesse bzw. Phänomene des Geschehens Offene Kinder- und Jugendarbeit sollen hauptsächlich fokussiert werden? Welche Funktionen der OKJA (anregende, unterstützende, ermöglichende, erziehende, bildende, gesellige, verhindernde, disziplinierende, sozialisierende etc.) sollen durch Forschung intensiver beschrieben, analysiert und „gemessen“ werden?

14 Nach der Strukturdatenerhebung wird mit den Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit hauptsächlich die Altersgruppe der 12- bis 17-Jährigen angesprochen. Dieser Gruppe sind etwa 54% aller StammesbesucherInnen zuzurechnen (vgl. Liebig 2006a, S. 43ff.).

Abb. 5: Notwendige Festlegungen zur Präzisierung der Forschungsfragen

Wirkungen/Effekte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit



Forschungsverbund DJI/Uni Do. 2006

Diese drei Fragen beziehen sich sämtlich auf die Effekte, die von dem Vorhandensein bzw. den Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit selbst ausgehen. Eine Effekteforschung im Kontext der OKJA kann natürlich auch das OKJA-System selbst als beeinflusste Variable behandeln. Dementsprechend könnte aktuell beispielsweise ebenso gefragt werden,

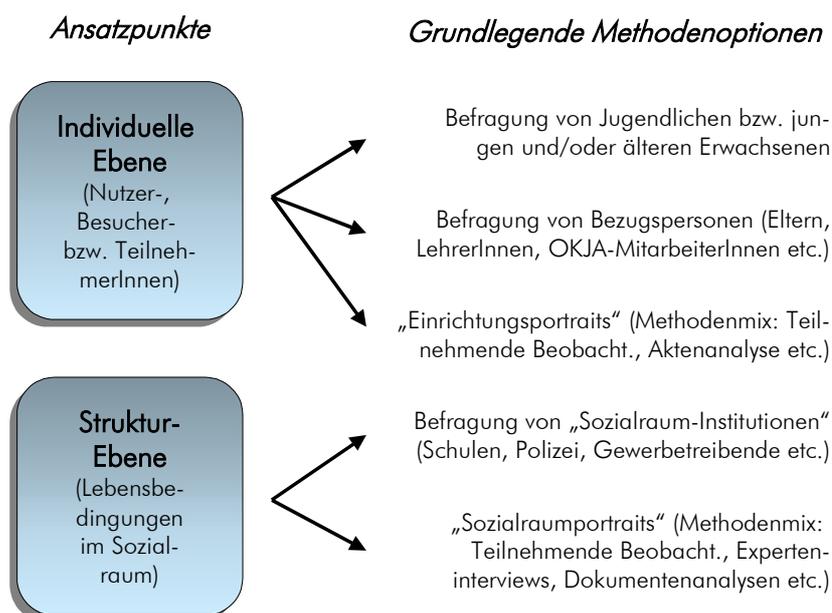
- welche tatsächlichen Veränderungen die Einführung von reflexiven Verfahren (Evaluation, Wirksamkeitsdialoge, Berichtswesen etc.) hinsichtlich der Angebote, der Konzepte, der Ziele, des Selbstverständnisses oder der Arbeitsweise der OKJA nach sich ziehen?
- welchen Einfluss die Veränderungen des Schulsystems – etwa die Ausdehnung auf den Nachmittag oder die Kooperationsoptionen mit außerschulischen Trägern – auf die Angebote, die Zielgruppen oder die Konzepte der OKJA haben?¹⁵
- welche Einflüsse moderne Entwicklungen im Rahmen der OKJA-Finanziers (wie etwa die Trends zur Privatisierung öffentlicher Angebote oder zur Kontraktierung bzw. Budgetierung öffentlich finanzierter Leistungen) auf das System der Offenen Kinder- und Jugendarbeit haben?

15 Auf die Frage, wohin sich die (offene) Kinder- und Jugendarbeit im nächsten Jahrzehnt entwickelt, beschreibt Gängler (2005) fünf Szenarios. Eine dieser – insbesondere für ländliche Regionen denkbaren – zukünftigen Optionen wäre demnach der Ersatz der Jugendarbeit durch die schulischen Ganztagsangebote.

- welche Veränderungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch aktuelle Entwicklungen im Zusammenhang der OKJA-Zielgruppen (demografische, soziale, kulturelle oder familiäre Wandlungsprozesse) angestoßen werden?¹⁶
- welche Effekte sind im Arbeitsbereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Nachfolge bzw. der Umsetzung des neuen Kinder- und Jugendfördergesetzes (KJFöG) und dessen Anforderungen (z.B. kommunale Förderpläne) zu identifizieren?¹⁷

Obwohl diese und ähnliche Fragen sicherlich ihre Berechtigung haben, soll im weiteren Verlauf der Vorüberlegungen der Fokus auf diejenigen Effekte beschränkt bleiben, die ihre Ausgangspunkte in den Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit finden. Unter Berücksichtigung der durch die Analyse der Gesetzestexte gewonnenen zwei Perspektiven lassen sich in einem ersten Zugang fünf grundlegende Methodenoptionen unterscheiden (vgl. Abb. 6).

Abb. 6: Ansatzpunkte und Methodenoptionen zur Identifikation von Effekten



Forschungsverbund DJI/Uni Do. 2006

Die Effekte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit hinsichtlich einer individuellen und einer strukturellen Ebene können zum Gegenstand der Forschung gemacht werden, indem

¹⁶ Einige der prägenden aktuellen Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von jungen Menschen in Deutschland sind ausführlich im 12. Kinder- und Jugendbericht beschrieben worden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 58ff.).

¹⁷ Diese Fragestellung könnte auch innerhalb einer Gesetzesevaluation zum KJFöG behandelt werden.

- jugendliche oder ältere BesucherInnen bzw. NutzerInnen der OKJA oder
- Bezugspersonen der BesucherInnen bzw. NutzerInnen der OKJA oder
- VertreterInnen von Institutionen der städtischen bzw. ländlichen Sozialräume befragt werden;
- mit einem Mix aus unterschiedlichen Methoden der empirischen Sozialforschung einerseits Einrichtungs-
- oder andererseits „Sozialraumportraits“ erstellt werden.

Von diesen fünf grundlegenden Möglichkeiten ausgehend lassen sich in einer weiteren Phase der Konkretisierung nun insgesamt 16 detailliertere und exemplarische Methodenoptionen differenzieren, die sowohl einzeln als auch in Kombination einzusetzen wären. In den beiden folgenden Tabellen sind diese Optionen jeweils kurz beschrieben (vgl. Tab. 1 und Tab. 2).

Tab. 1: Beispiele für methodische Optionen einer Effektforschung (1)

<i>Grundsätzliche Methodenoptionen</i>	<i>Methodenoptionen im Detail (Beispiele)</i>
Befragung von Jugendlichen bzw. jungen und/oder älteren Erwachsenen	1. Retrospektiv angelegte standardisierte Befragung von (ehemaligen bzw. aktuellen) OKJA-BesucherInnen
	2. Retrospektiv angelegte leitfadengestützte Intensivinterviews von (ehemaligen bzw. aktuellen) OKJA-BesucherInnen
	3. Retrospektiv angelegte leitfadengestützte Gruppeninterviews von (ehemaligen bzw. aktuellen) OKJA-BesucherInnen
	4. Vergleichende Untersuchung (etwa zum Themenkomplex Kompetenzerwerb) zwischen OKJA-BesucherInnen und „OKJA-fernen“ Jugendlichen/Erwachsenen
	5. Sich wiederholende Befragungen (Längsschnitt-Untersuchung) von aktuellen OKJA-BesucherInnen
Befragung von Bezugspersonen (Eltern, LehrerInnen, OKJA-MitarbeiterInnen etc.)	6. Retrospektiv angelegte standardisierte Befragung von Bezugspersonen von OKJA-BesucherInnen (Eltern, LehrerInnen, OKJA-MitarbeiterInnen etc.)
	7. Retrospektiv angelegte leitfadengestützte Interviews mit Bezugspersonen von OKJA-BesucherInnen (Eltern, LehrerInnen, OKJA-MitarbeiterInnen etc.)
	8. Vergleichende Untersuchung mit leitfadengestützten Interviews von Bezugspersonen von Jugendlichen (Eltern, LehrerInnen, Geschwister, Freundeskreis etc. etwa zum Themenkomplex Kompetenzerwerb), die einerseits die OKJA-Angebote nutzen und andererseits nicht nutzen
„Einrichtungsportrait“ (Methodenmix: Teilnehmende Beobacht., Aktenanalyse etc.)	9. Parallele Analyse von Einrichtungsdokumenten (Konzeption, Zielvereinbarung, Berichtswesen etc.) und Beobachtungsprotokollen (zu räumlichen Gegebenheiten, Handeln von MitarbeiterInnen und BesucherInnen)
	10. Vergleichende Analysen der Strukturen/Kulturen der Anregung/Aneignung/Hilfestellung von OKJA-Einrichtungen (Methodenmix: teilnehmende Beobachtungen, „spontane“ Befragungen etc.)
	11. Analyse von Dokumenten von Institutionen (Jugendamt, Presse, Polizei etc.) zu Einzeleinrichtungen der OKJA

Tab. 2: Beispiele für methodische Optionen einer Effektforschung (2)

<i>Grundsätzliche Methodenoptionen</i>	<i>Methodenoptionen im Detail (Beispiele)</i>
Befragung von „Sozialraum-Institutionen“ (Schulen, Polizei, Gewerbetreibende etc.)	12. Standardisierte schriftliche Befragung von „Sozialraum-Institutionen“ zu den Effekten bzw. der Rolle der OKJA im Sozialraum bzw. hinsichtlich der eigenen Institutionen
	13. Leitfadengestützte Interviews mit VertreterInnen von „Sozialraum-Institutionen“ zu den Effekten bzw. der Rolle der OKJA im Sozialraum bzw. hinsichtlich der eigenen Institutionen
	14. Leitfadengestützte Gruppeninterviews mit VertreterInnen von „Sozialraum-Institutionen“ zu den Effekten der OKJA im Sozialraum mit anschließender Thesenentwicklung nach der Delphi-Methode
„Sozialraumportrait“ (Methodenmix)	15. Erstellung von „Sozialraumportraits“ durch Einsatz verschiedener Methoden (teilnehmende Beobachtung, Experteninterviews, Dokumentenanalysen etc.) unter Einbeziehung von Informationen der Jugendhilfeplanung bzw. Fachabteilungen der Jugendämter (Auswertungsperspektive: Effekte der OKJA im Sozialraum)
	16. Erstellung von „Sozialraumportraits“ durch Einsatz verschiedener Methoden (Experteninterviews, Dokumentenanalysen etc.) unter Einbeziehung von Informationen der Jugendhilfeplanung bzw. Fachabteilungen der Jugendämter und der Kooperationspartner der OKJA (Auswertungsperspektive: Kooperationsbeziehungen mit der OKJA)

Forschungsverbund DJI/Uni Do. 2006

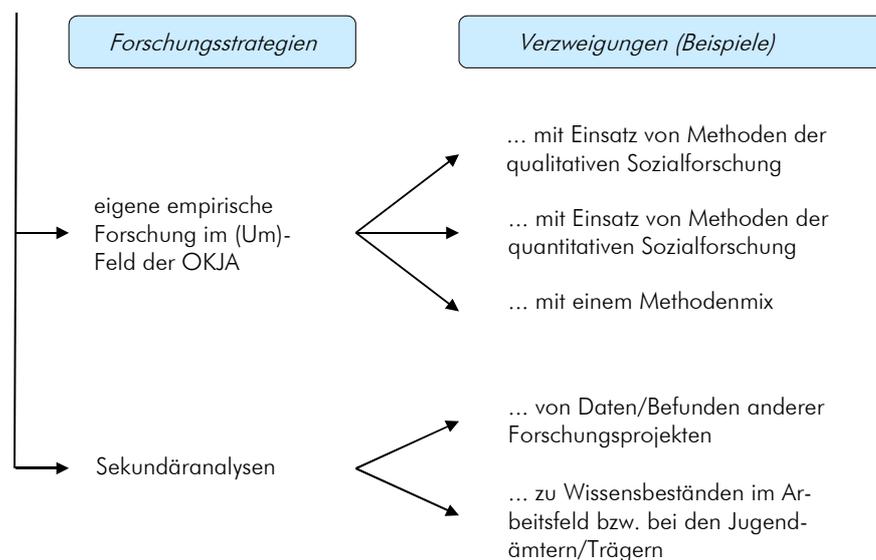
Diese Präzisierungen der grundlegenden fünf Methodenoptionen zur Erforschung der Effekte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie die Vorüberlegungen gehen von der bislang ungenannten Voraussetzung aus, dass für diesen Zweck eigene Forschungsanstrengungen im Feld bzw. Umfeld der OKJA initiiert werden. Daneben ist es allerdings auch möglich, die besonderen Forschungsfragen im Kontext einer Effektforschung sekundäranalytisch anzugehen (vgl. Abb. 7) oder beide Strategien miteinander zu verbinden. Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang, dass auf der Ebene der Jugendämter bzw. Träger der OKJA mittlerweile allem Anschein nach eine nicht überschaubare und bislang nicht systematisch genutzte Fülle von Wissen zu den Effekten der OKJA existiert, das zum Teil auch durch Befragungen, Controllingverfahren etc. gestützt wird, die zu großen Teilen durch den landesweiten Wirksamkeitsdialog angestoßen worden sind.¹⁸ Mit Blick auf die oben vorgestellten methodischen Herangehensweisen

¹⁸ Das Interesse der Kommunen bzw. der Jugendämter scheint vielfach auch auf den „präventiven Charakter“ der Kinder- und Jugendarbeit bzw. den Nutzen dieses Arbeitsfelds im Horizont der gesamten Kinder- und Jugendhilfe gerichtet zu sein. Dies provoziert die Frage, ob sich Vermutungen in

wird dieses Wissen mit einem indirekten Verfahren bei der Befragung von Bezugspersonen und zum Teil bei den Einrichtungsportraits „eingefangen“.

Abb. 7: Fundamentale Forschungsstrategien

Effekte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit werden ermittelt durch



Forschungsverbund DJI/Uni Do. 2006

8 Vorüberlegungen zum Methodeneinsatz und zur Forschungsplanung

Aus den vorherigen Ausführungen lässt sich folgern, dass das Vorhaben, Effekte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit den Mitteln der empirischen Sozialforschung zu identifizieren, ein ambitioniertes Projekt darstellt. Allein die Vorüberlegungen zu einer erkenntnistheoretischen Verankerung eines solchen Forschungsziels (vgl. Kap. 3) sowie die hinlänglich bekannten – und für Forschungszwecke schwierigen – Strukturmerkmale des Gegenstandsbereichs „offene Jugendarbeit“ verweisen auf etliche methodologische Problemkreise, die es in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen gilt. Insofern sind bei der zukünftigen Entwicklung bzw. Festlegung des Forschungsdesigns für eine Effektforschung vor allem die folgenden vier Punkte zu beachten:

1. Vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Feststellung, dass jedes Forschungsverfahren bzw. jeder Methodeneinsatz nur einen bestimmten Ausschnitt und eine spezifische Form der Konstruktion sozialer Wirklichkeit „eingefangen“ kann und somit ge-

dieser Hinsicht auch mit den zur Verfügung stehenden Daten auf Jugendamtsebene (beispielsweise den Fallzahlen/Ausgaben bei den Hilfen zur Erziehung, den Polizeistatistiken) belegen lassen.

wissermaßen methodenabhängig filtert, erscheint es vielfach – wie auch mit dem Blick auf die möglichen Forschungsfragen dieses Projekts – notwendig, unterschiedliche Perspektiven auf einen Untersuchungsgegenstand miteinander in Beziehung zu bringen und kritisch zu reflektieren.¹⁹ Als adäquate Antwort auf diese forschungslogische Anforderung kann der Einsatz des Konzeptes der Triangulation verstanden werden. Dabei geht es in diesem Kontext um die Kombination verschiedener Methoden bei der Analyse eines einheitlichen Phänomens. Das Verfahren der Triangulation kann sowohl als Strategie der Validierung von Ergebnissen als auch als ein Weg zur Erweiterung der Erkenntnisse über den Untersuchungsgegenstand eingesetzt werden (vgl. Flick 2000).

2. In Zusammenhang mit diesen Überlegungen bzw. als Ergänzung dieser Strategie ist für dieses Vorhaben eine gewisse Offenheit hinsichtlich der methodischen Zugänge und der forschungsleitenden Hypothesen anzustreben. Mit anderen Worten: Das Untersuchungsdesign sollte auf unerwartete Beziehungen, Zusammenhänge und Wechselwirkungen reagieren können; es „muss ... die Möglichkeit bestehen, dass bislang unbekannte und nicht antizipierte Wirkungen der betreffenden Interventionen identifiziert und beschrieben werden können“ (Kelle 2004, S. 55). Diese Strategie lässt sich in einem Forschungsprozess nur dadurch realisieren, dass gewisse „Puffer“ hinsichtlich des Ressourceneinsatzes ermöglicht werden und die Prozessplanung sich ergebende Änderungen des tatsächlichen Untersuchungsverlaufs nicht unterbindet.
3. Obwohl sich – wie oben skizziert – die aktuellen Forschungsanstrengungen zu dem Schlüsselbegriff „Bildung“ hauptsächlich auf den Gegenstandsbereich der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit beziehen und sich zumeist nicht explizit mit dem Phänomen „Wirkung“ auseinandersetzen, könnten diese auch im Rahmen der Effektforschung für den Bereich der OKJA Berücksichtigung finden. Einerseits können diese Studien wertvolle Hinweise liefern – etwa bezüglich der Stärken und Schwächen bestimmter Methoden, der Stichprobengewinnung oder der Frageformulierungen und Antwortdimensionen. Andererseits bietet sich der Bereich der verbandlichen Jugendarbeit – mit Einschränkungen – für komparative Analysen an, so dass hinsichtlich einiger Dimensionen der vermuteten Effekte die verbandliche Jugendarbeit als Vergleichsgruppe bzw. -bereich fungieren könnte. Insofern erscheint eine Prüfung angebracht, inwieweit die (zum größten Teil zurzeit nur rudimentär veröffentlichten) Befunde der oben erwähnten Forschungsprojekte sich für Sekundäranalysen anbieten.
4. Außerdem ist eine Kooperation mit dem geplanten Forschungsprojekt zum Gegenstandsbereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen anzu-

19 Denn die Probleme von sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, die ihren Fokus auf Wirkungen/Effekte hinsichtlich entscheidungsfähiger, interessen geleiteter und kulturgebundener Akteure richten, „setzen den quantitativen und den qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung jeweils bestimmte, aber unterschiedliche Erkenntnisgrenzen“ (Kelle 2004, S. 52).

streben. Obwohl – oder gerade weil – diese Untersuchung eine andere, eigenständige Perspektive bzw. Hauptfragestellung (Wie verändert sich die Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch die Kooperation mit Schule?) verfolgen wird, die gewissermaßen Effekte in der gegensätzlichen Richtung ins Blickfeld nimmt, werden sich beide Projekte ergänzen und gemeinsam ein vollständigeres Bild der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Bundesland zeichnen können. Darüber hinaus bieten sich auch auf der eher technischen Ebene Kooperationen an – etwa mit Blick auf eine abgestimmte Stichprobenauswahl oder eine gemeinsame Einrichtungsbefragung.

Literatur

- Andresen, S./Bock, K./Bollweg, P./Otto, H.-U.: Netzwerk Bildung. Transferleistungen der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von formellen und informellen Bildungsprozessen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Hrsg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, Düsseldorf 2005.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ): Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zu den gemeinsamen Herausforderungen von Schule und Jugendhilfe bei der Umsetzung des Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Abgedruckt in: *Unsere Jugend*, Heft 12, 2003, S. 533-536.
- Baumann, U.: Kausalität und qualitative empirische Sozialforschung. Münster, New York, München, Berlin 1998.
- Bimschas, B./Schröder, A.: Bildung und Beziehung in der außerschulischen Jugendarbeit. In: Beckmann, C./Otto, H.-U./Richter, M./Schröder, M. (Hrsg.): *Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle*. Wiesbaden 2004, S. 61-76.
- Brenner, G.: Kinder- und Jugendarbeit: Länder und Kommunen werden ihrer Verantwortung immer weniger gerecht. In: *deutsche jugend*, Heft 5, 2004, S. 197-199.
- Brenner, G.: Jugendarbeit unter Finanzdruck. In: *deutsche jugend*, Heft 9, 2005, S. 366-368.
- Brockhaus Enzyklopädie (in vierundzwanzig Bänden). 19. Auflage. Mannheim 1988.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin 2002.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin 2005.
- Deinet, U.: Qualität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Merchel, J. (Hrsg.): *Qualität in der Jugendhilfe*. Zweite Auflage, Münster 1999, S. 78-94.
- Delmas, N./Scherr, A.: Bildungspotenziale der Jugendarbeit. In: *deutsche jugend*, Heft 3, 2005, S. 105-109.
- Düx, W./Sass, E.: Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 3, 2005, S. 394-411.
- Flick, U.: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek b.H. 2000, S. 309-318.
- Gängler, H.: Was geht den bach hinauf? Wohin entwickelt sich die (offene) Jugendarbeit im nächsten Jahrzehnt? In: *corax*, Heft 12, 2005, S. 4-9.
- Hafeneger, B.: Jugendarbeit zwischen Veränderungsdruck und Erosion. Zum Umgang mit einem Arbeitsfeld (1). In: *deutsche jugend*, Heft 1, 2005 (a), S. 11-18.
- Hafeneger, B.: Jugendarbeit zwischen Veränderungsdruck und Erosion. Zum Umgang mit einem Arbeitsfeld (2). In: *deutsche jugend*, Heft 2, 2005 (b), S. 57-67.
- Hansbauer, P./Schone, R.: Sozialpädagogische Praxisforschung. In: Merchel, J. (Hrsg.): *Qualität in der Jugendhilfe*. Münster 1999, S. 374-395.
- Hellmann, W.: *Das Offene Kinder- und Jugendzentrum in der Lebenswelt seiner NutzerInnen. Eine Evaluationsstudie aus der Perspektive der BesucherInnen (Dissertation an der Universität Osnabrück in 2001)*. www.sozialarbeit.de/download/...
- Honderich, T.: *Wie frei sind wir? Das Determinismus-Problem*. Stuttgart 1995.

- Hoppe, H.-H.: Kritik der kausalwissenschaftlichen Sozialforschung. Untersuchungen zur Grundlegung von Soziologie und Ökonomie. Opladen 1983.
- Kelle, U.: Die Entwicklung kausaler Hypothesen in der qualitativen Sozialforschung. Methodologische Überlegungen zu einem häufig vernachlässigten Aspekt qualitativer Theorie- und Typenbildung. In: ZDM 2003, S. 232-246.
- Kelle, U.: Empirische Sozialforschung zur Evidenzbasierung komplexen sozialen Handelns – Handlungstheoretische und methodologische Grundlagen. In: Pflege und Gesundheit, Heft 2, 2004, S. 52-58.
- Laskowski, W.: Konkurrent oder Substitut? Qualitätsmodelle und Evaluation in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Loidl-Keil, R./Viechtbaur, K. (Hrsg.): Evaluation in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit in Österreich. Berichte aus der Praxis. Linz 2003, S. 39-54.
- Liebold, C.: Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit. Rahmenbedingungen für eine Evaluation in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. Hrsg. von der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung. Remscheid 1995.
- Liebig, R.: Dialogstrukturen, Selbstreflexion und Fördergelder. Das Instrument des „Wirksamkeitsdialogs“ in NRW – am Beispiel der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Zentralblatt für Jugendrecht, Heft 10, 2005, S. 379-389.
- Liebig, R.: Entwicklungslinien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Befunde der dritten Strukturdatenerhebung zum Berichtsjahr 2004 für Nordrhein-Westfalen. Hrsg. vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration NRW. Düsseldorf 2006 (a).
- Liebig, R.: Die Erhebung von Strukturdaten zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Zwischenfazit zu einem landesweiten Berichtswesen aus der Perspektive der Wissenschaft und Befunde für NRW. In: deutsche jugend, Heft 4, 2006, S. 161-169 (b).
- Lindner, W.: „Ich lerne zu leben“- Zur Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. In: Beckmann, C./Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M. (Hrsg.): Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden 2004, S. 234-259.
- Lindner, W.: Notizen zur „Produktivität“ der Kinder- und Jugendarbeit. In: SOZIALEXTRA, Heft 7-8, 2005, S. 40-43.
- Lüders, C.: „Wirkungsdiallog – ein Zauberwort zwischen fachlicher Erfordernis und politischen Zwängen“. In: Katholische Jugendarbeit des Erzbistums Köln (Hrsg.): „Wirkungsdiallog“ Zwischen fachlicher Erfordernis und politischen Zwängen. Dokumentation Jugendhilfeplanung 8. März 1999. Köln 1999, S. 9-25.
- Luhmann, N./Schorr, K.E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K.E.: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt am Main 1982, S. 11-40.
- Luhmann, N./Schorr, K.E.: Wie ist Erziehung möglich? Eine wissenschaftssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft. In: ZSE, Heft 3, 1981, S. 37-54.
- Mack, W.: Neue Perspektiven für das Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe. Das Bildungskonzept des Zwölften Kinder- und Jugendberichts und seine Implikationen für Schule und Jugendhilfe. In: Die Deutsche Schule, Heft 2, 2006, S. 162-177.
- Merchel, J.: Zwischen Effizienzsteigerung, fachlicher Weiterentwicklung und Technokratisierung: Zum sozialpolitischen und fachpolitischen Kontext der Qualitätsdebatte in der Jugendhilfe. In: Merchel, J. (Hrsg.): Qualität in der Jugendhilfe. Münster 1999, S. 20-42.
- Merchel, J.: Qualitätsentwicklung durch Gesetz? Zur Bedeutung des KJHG für die Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe. In: Zentralblatt für Jugendrecht, Heft 1, 2000, S. 15-21.
- Merchel, J.: Was hat die Qualitätsdebatte in der Jugendhilfe gebracht? Versuch einer Zwischenbilanz. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 2, 2005, S. 38-59.
- Merchel, J.: „Standards“ – unklarer Begriff und unklare Interessen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 5, 2006, S. 178-182.

- Merkens, H.: Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden 2006.
- Müller, B.K.: Probleme der Qualitätsdiskussion in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. In: Merchel, J. (Hrsg.): Qualität in der Jugendhilfe. Münster 1999, S. 43-60.
- Müller, B./Schulz, M.: Hypothesen und empirische Hinweise zu den Bildungschancen von Jugendarbeit. Zwischenbericht zu einem Projekt. In: deutsche jugend, Heft 3, 2005, S. 110-118.
- Müller, B./Thole, W./Cloos, B./Königter, S.: Konstitutionsbedingungen und Dynamik (Performance) sozialpädagogischen Handelns in der Kinder- und Jugendarbeit. Zwischenbericht des DFG-Forschungsprojektes. Kassel, Hildesheim 2005.
- Müller, C.W.: Versuch 1. In: Müller, C.W./Kentler, H./Mollenhauer, K./Giesecke, H.: Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie (1. Aufl. 1964). München 1972.
- Münchmeier, R.: Jugendarbeitsforschung: Inspiration – Irritation – Legitimation? In: Rauschenbach, Th./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim, München 2003, S. 181-193.
- Nörber, M.: Bildungschance Kinder- und Jugendhilfestatistik und Jugendarbeit. In: Unsere Jugend, Heft 12, 2003, S. 524-532.
- Nullmeier, F.: Input, Output, Outcome, Effektivität und Effizienz. In: Bandemer, S. von/Blanke, B./Nullmeier, F./Wewer, G. (Hrsg.): Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen 1998, S. 314-322.
- Oelerich, G./Schaarschuch, A.: Der Nutzen Sozialer Arbeit. In: Oelerich, G./Schaarschuch, A.: Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. München, Basel 2005, S. 81-98.
- Pfeiffer, A.: Produktorientierung in der Offenen Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Heft 2, 1997, S. 76-82.
- Pothmann, J./Thole, W.: Zum Befinden eines „Bildungsakteurs“. Beobachtungen und Analysen zur Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Heft 2, 2005, S. 68-75.
- Rauschenbach, Th.: Vertrag der Generationen – Über die Notwendigkeit neuen Denkens. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 5, 2004, S. 13-21.
- Rauschenbach, Th.: Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 12, 2005, S. 3-6.
- Rauschenbach, Th.: Der 12. Kinder- und Jugendbericht. Ausgangsannahmen und Konzeption des Berichts. In: Forum Jugendhilfe 2006, S. 75-82.
- Schaarschuch, A./Oelerich, G.: Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung. In: Oelerich, G./Schaarschuch, A.: Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. München, Basel 2005, S. 9-25.
- Schmidt, M. u.a.: Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Schriftenreihe des BMFSFJ, Band 219. Stuttgart 2002.
- Schnell, R.: Kausalität. In: Endruweit, G./Trommersdorff, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 2002, S. 270-271.
- Schröder, J.: „Ist soziale Arbeit messbar? – Praktische Ansätze in Pädagogik (Jugendhilfe) und Pflege (Altenhilfe)“. In: Schröder, J. (Hrsg.): Wirkungsorientierte Steuerung in der sozialen Arbeit. Bonn 2000, S. 42-54.
- Schröder, J.: Wirkungen – Was ist das und wie können sie „vereinbarungstauglich“ gemacht werden? In: Verein für Kommunalwissenschaften e.V.: Erste Erfahrungen bei der Umsetzung der Regelungen nach §§78 a bis g SGB VIII und die wirkungsorientierte Gestaltung von Qualitätsentwicklungs-, Leistungs- und Entgeltvereinbarungen. Berlin 2003, S. 159-170.
- Schröder, J./Kettiger, D.: Wirkungsorientierte Steuerung in der sozialen Arbeit. Hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Schriftenreihe Band 229. Bonn 2001.

- Spiegel, H. von: Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Münster 2000.
- Spiegel, H. von: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München, Basel 2004.
- Strack, G.: Das Jugendhaus im Leben seiner Besucher. Eine Analyse der Lebenswelt von Arbeiter-Jugendlichen. München 1987.
- Sturzenhecker, B.: Reflexivität ist gefordert. Zur professionellen Kompetenz in der Offenen Jugendarbeit. In: Pädagogische Blick, Heft 3, 1996, S. 159-170.
- Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim, München 2004.
- Thole, W.: Kinder- und Jugendarbeit beobachten. Ein sozialpädagogisches Handlungsfeld im Visier der Forschung: ein Report. In: Helsper, W./Kamp, M./Stelmaszyk, B. (Hrsg.): Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Wiesbaden 2004, S. 262-281.
- Züchner, I.: Mitwirkung und Bildungseffekte in Jugendverbänden – ein empirischer Blick. In: deutsche jugend, Heft 5, 2006, S. 201-209.

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abb. 1: Die Begriffsvielfalt im Kontext des Forschungsthemas	11
Abb. 2: Zielperspektiven des SGB VIII.....	21
Abb. 3: Zielperspektiven des KJFöG NRW	22
Abb. 4: Modell zur „Ablaufstruktur“ der OKJA	23
Abb. 5: Notwendige Festlegungen zur Präzisierung der Forschungsfragen.....	26
Abb. 6: Ansatzpunkte und Methodenoptionen zur Identifikation von Effekten.....	27
Abb. 7: Fundamentale Forschungsstrategien.....	31
Tab. 1: Beispiele für methodische Optionen einer Effekteforschung (1).....	29
Tab. 2: Beispiele für methodische Optionen einer Effekteforschung (2).....	30