

Inhalt

1	Einleitung	15
1.1	Problemstellung und Forschungsgegenstand	15
1.2	Methodologische Verortung	22
1.3	Aufbau der vorliegenden Studie	23
2	Thematischer Kontext	25
2.1	Bildung und Bildungsdisparitäten: ein historischer Zugang	26
2.2	Risikolebenslagen und erweiterte Risikolagen	43
3	Forschungsstand	47
3.1	Diskurslinien zu Bildungsdisparitäten und Geschlecht	47
3.1.1	Geschlechtsbezogene Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung	48
3.1.2	Geschlechtsbezogene Unterschiede hinsichtlich des Kompetenzerwerbs	50
3.1.3	Erklärungsansätze hinsichtlich der geschlechtsbezogenen Unterschiede	53
3.1.4	Zusammenfassung der Befunde zu Bildungsdisparitäten und Geschlecht	55
3.2	Diskurslinien zu Bildungsdisparitäten und sozioökonomischem Status	56
3.2.1	Sozioökonomiebezogene Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung	57
3.2.2	Sozioökonomiebezogene Unterschiede hinsichtlich des Kompetenzerwerbs	57
3.2.3	Erklärungsansätze hinsichtlich der sozioökonomischen Unterschiede	58
3.2.4	Zusammenfassung zu Bildungsdisparitäten und sozioökonomischem Status	64
3.3	Diskurslinien zu Bildungsdisparitäten und Migration	64

3.3.1	Migrationsbedingte Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung	66
3.3.2	Migrationsbedingte Unterschiede hinsichtlich des Kompetenzerwerbs	67
3.3.3	Erklärungsansätze hinsichtlich der migrationsbezogenen Unterschiede	71
3.3.4	Zusammenfassung zu Bildungsdisparitäten und Migration.....	81
3.4	Bildungsdisparitäten, Salutogenese und Resilienz.....	81
3.5	Desiderat und Fragestellung der Studie.....	83
4	Methodologischer und methodischer Zugang	85
4.1	Methodologische Grundentscheidung und Verortung der Studie in der qualitativ-rekonstruktiven Forschung	85
4.2	Datenerhebung: autobiografisch-narrative Interviews	89
4.3	Datenauswertung: dokumentarische Methode	95
4.3.1	Methodologie der dokumentarischen Interpretation.....	95
4.3.2	Auswertung nach der dokumentarischen Methode.....	97
4.4	Zusammensetzung des Samples	111
4.4.1	Überblick über das Sample	111
4.4.2	Kurzportraits	119
5	Empirische Ergebnisse: Orientierungen von bildungserfolgreichen Jugendlichen in Risikolebenslagen	129
5.1	Eine zweidimensionale Basistypik: Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg und prozessinitiiierende Impulse	130
5.1.1	Darstellung der Rekonstruktion der Dimensionen von Lern- und Bildungsprozessen	131
5.1.2	Typenbildung durch die Inbezugsetzung der beiden Dimensionen	138
5.2	Handlungsleitende Orientierungen im Hinblick auf die Strukturierung von Lern- und Bildungsprozesses von erfolgreichen männlichen Heranwachsenden und jungen Männern.....	139
5.2.1	Der Typ „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“	140
5.2.2	Der Typ „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“	146

5.2.3	Der Typ „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“	153
5.2.4	Der Typ „Anpassung zur Überwindung von Alterität“	162
5.3	Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	169
5.3.1	Prozessinitiiierende Impulse	170
5.3.2	Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg	171
5.4	Soziogenetische Spuren.....	172
5.4.1	Bildungsgrad und Bildungsaspiration signifikanter Anderer ..	173
5.4.2	Alterität	175
6	Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion	177
6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse: Beantwortung der Forschungsfrage	177
6.2	Diskussionen der Ergebnisse.....	186
6.2.1	Bildungsaspiration als Grundlage vorweggenommener Bildungsentscheidungen	187
6.2.2	Umgang mit Risikolebenslagen und Selbstwirksamkeitserfahrung.....	195
6.2.3	Umgang mit Risikolebenslagen und situiertem Lernen.....	200
6.3	Zusammenfassung: Umriss einer Theorie zur erfolgreichen Partizipation an Lern- und Bildungssettings männlicher Heranwachsender in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen	206
7	Anregungen für Forschung und Praxis und Ausblick.....	209
7.1	Anregungen für die Forschung.....	209
7.2	Anregungen für die Praxis.....	212
7.2.1	Bildungsoptimismus der Lernenden aufgreifen und stärken ...	213
7.2.2	Ermöglichung von informellem Lernen im non-formal situierten Setting	214
7.2.3	Anerkennungsstrukturen für Eltern schaffen	215
	Literaturverzeichnis.....	219

1 Einleitung

Die vorliegende Studie lässt sich im Feld der Forschung zur ungleichen Bildungspartizipation von Heranwachsenden verorten. Sie nimmt spezifisch diejenigen in den Blick, die vor dem Hintergrund der Beeinflussung durch schwierige Lebenslagen und ungünstige Rahmenbedingungen erwartungswidrige Bildungsverläufe aufweisen. Im Zentrum der Betrachtung stehen hierbei die handlungsleitenden Orientierungen von männlichen Jugendlichen und jungen Männern, da deren geringerer Erfolg bezüglich der Bildungspartizipation in den Befunden zahlreichen nationalen und internationalen Studien evident wurde. Dabei wird dieser geringere Bildungserfolg mit Risikofaktoren verknüpft, wie beispielsweise einem formal gering qualifizierten Elternhaus, der Erwerbslosigkeit beider Elternteile, einem Familieneinkommen, das unter 60 Prozent des Familienäquivalenzeinkommens liegt, aber auch einem Migrationshintergrund. Im Mittelpunkt dieser Studie stehen deshalb die Jugendlichen, die von diesen Risikofaktoren betroffen sind, sich aber erwartungswidrig durch guten Bildungserfolg auszeichnen. In diesem ersten Kapitel der vorliegenden Studie werden im ersten Teilkapitel (1.1) die Problemstellung und der Forschungsgegenstand kursorisch entfaltet. Anschließend wird die methodologische Verortung vorliegender Arbeit verdeutlicht (vgl. Teilkapitel 1.2). Hieran schließt sich in Teilkapitel 1.3 ein kurzer Überblick zum Aufbau der vorliegenden Studie an.

1.1 Problemstellung und Forschungsgegenstand

Die Notwendigkeit der Auflösung von Bildungsdisparitäten

Bildungsferne im Kontext von Risikolebenslagen verweist auf Bildungsungerechtigkeit. Die Frage, was Faktoren sind, die dazu führen, dass Risikolebenslagen nicht in Bildungsdisparitäten führen, ist vor dem Hintergrund der Bedeutung von Bildungsgerechtigkeit für moderne Gesellschaften von hoher Relevanz. Im Folgenden wird zunächst dieser Zusammenhang erläutert und dann kurz skizziert, welche Faktoren Bildungserfolg bedingen. Die Relevanz, die der Auflösung bestehender Bildungsdisparitäten zugemessen wird, zeigt sich unter anderem darin, dass sie in die siebzehn Sustainable Development

Goals der United Nations aufgenommen wurde. So mahnte am 24. Januar 2020, dem *International Day of Education*, der UN-Generalsekretär António Guterres:

„We must do far more to advance Sustainable Development Goal 4, to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all“ (Guterres 2020).

Damit bezog er sich auf das vierte von insgesamt siebzehn Zielen („Goals“) für nachhaltige Entwicklung, die in der Vollversammlung der Vereinten Nationen am 25. September 2015 beschlossen worden waren und am 1. Januar 2016 mit einer Laufzeit von fünfzehn Jahren in Kraft traten (vgl. General Assembly United Nations 2015, S. 6). In zehn normativ formulierten Zielen („Targets“) wird die Bedeutsamkeit der Bildungsgerechtigkeit für die Sicherung einer weltweit nachhaltigen ökonomischen, sozialen und ökologischen Entwicklung¹ dargelegt:

„Education enables upward socioeconomic mobility and is a key to escaping poverty. [...] Education helps to reduce inequalities and to reach gender equality. [...] Education empowers people everywhere to live more healthy and sustainable lives. Education is also crucial to fostering tolerance between people and contributes to more peaceful societies“ (United Nations Sustainable Development 2015, S. 1).

Dahingehend gilt der uneingeschränkte Zugang zu Bildung als die entscheidende Ressource², sowohl in gesellschaftlicher als auch subjektbezogener Betrachtungsweise, mit der weitreichende Zielsetzungen und Hoffnungen verknüpft werden.

In Wissensgesellschaften wie der Deutschlands gewinnen immaterielle Faktoren wie Wissen, Handlungs- und Kommunikationskompetenzen gegenüber der Verfügbarkeit materieller Güter zunehmend an Bedeutung. Bil-

1 „25. We commit to providing inclusive and equitable quality education at all levels – early childhood, primary, secondary, tertiary, technical and vocational training. All people, irrespective of sex, age, race or ethnicity, and persons with disabilities, migrants, indigenous peoples, children and youth, especially those in vulnerable situations, should have access to life-long learning opportunities that help them to acquire the knowledge and skills needed to exploit opportunities and to participate fully in society. We will strive to provide children and youth with a nurturing environment for the full realization of their rights and capabilities, helping our countries to reap the demographic dividend, including through safe schools and cohesive communities and families.“ (A/RES/70/1 2015, S. 7)

2 Die erhoffte Reichweite deutet sich auch hinsichtlich der Namensgebung der Resolution an „Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development“ (A/RES/70/1 2015, S. 1)

dungspartizipation wird damit zur entscheidenden Ressource³ sowohl auf der individuellen Ebene hinsichtlich des Kompetenzerwerbs zur Bewältigung komplexen Anforderungen des lebensweltlichen Bezugs als auch auf der gesellschaftlichen Ebene, weil die „die Nachfrage nach analytischen und kommunikativen Qualifikationen stark gestiegen ist“ (Quenzel und Hurrelmann 2019, S. 3). Bildungserfolg soll es daher dem Individuum ermöglichen, „bei sich stetig ändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ein selbstbestimmtes Leben zu führen (individuelle Regulationsfähigkeit)“ und dabei „unabhängig von seiner Herkunft am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 291). Dementsprechend ermöglicht oder limitiert die Bildungspartizipation die Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen als auch am Arbeitsmarkt.

Während es also einerseits für das Individuum immer wichtiger wird, genügend Bildungskapital (vgl. Bourdieu 1983, S. 183 ff.) zu akkumulieren, ist auf gesamtgesellschaftlicher Ebene der erreichte Bildungsgrad aller Gesellschaftsmitglieder hinsichtlich des globalen Wettbewerbs entscheidend (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, S. 3). Dies gilt umso mehr, als dass sich Wissensgesellschaften einerseits durch die nichtlineare Zunahme an Technologie und Wissen auszeichnen, andererseits dadurch, dass Wissen an Beständigkeit verliert, weil es immer schneller durch neue Erkenntnisse ergänzt oder erneuert wird (vgl. Webster 2006, S. 228 ff.). So eröffnen sich beispielsweise durch die Digitalisierung neue Zugänge aber auch Herausforderung der Aneignung von Bildung. In diesem Sinne verweisen Ladel et al. (2018, S. 8) darauf, dass Digitalisierung „somit eine Chance für die stärkere Entkopplung von Bildungsbiographie und sozialer Herkunft“ sein könnte.

Bildungs- bzw. Bildungsungleichheit ist daher ein zentrales Thema vielfältiger Forschungsansätze, da für Deutschland eine anhaltende Chancenungleichheit bezüglich der Bildungspartizipation konstatiert wird (vgl. exempl. Baumert und Maaz 2010, Becker und Müller 2011, Solga 2012, Hadjar und Hupka-Brunner 2013, Siebholz et al. 2013, Hillmert 2014, Miethe et al. 2015,

3 Dies wird auch hinsichtlich der Befunde der PISA-Studie 2018 hervorgehoben: „Ein höherer Bildungsabschluss ist heute wichtiger denn je. Rund ein Drittel der Kinder von Arbeitern sind selbst Arbeiter. Technologischer Wandel, Digitalisierung und Innovation haben zu signifikanten Einkommenszuschlägen für hochwertige Kompetenzen geführt, da geringer qualifizierte Arbeitsplätze aus dem Arbeitsmarkt verdrängt werden. Wer nur einen Abschluss im Sekundarbereich II hat, wird im Durchschnitt nur 65 Prozent dessen verdienen, was ein Absolvent des Tertiärbereichs verdient, wodurch sich der Teufelskreis über die nächsten Generationen fortsetzen wird. Im Durchschnitt dauert es in den OECD-Ländern vier bis fünf Generationen, bis Kinder aus dem unteren Dezil der Einkommensverteilung das mittlere Einkommensniveau erreichen“ (Reiss et al. 2019, S.12).

Hopf 2017, Klundt 2017, Moldenhauer 2017, Hoenig 2018, Ramirez und Dohmen 2019). Dies mahnte auch die OECD im Kontext der PISA-Studie 2018 an:

„Die Publikation zeigt, dass der Bildungsstand in den letzten zehn Jahren zwar signifikant angestiegen ist, dass aber mangelnde Gerechtigkeit, die früh im Leben auftritt, sich tendenziell in späteren Jahren akkumuliert“ (vgl. Reiss et al. 2019, S. 12).

Der Begriff der Ungleichheit bezieht sich hierbei auf ein theoretisches Modell, „in dessen Kern sich das Konzept der Chancengleichheit im Bildungssystem im Sinne des meritokratischen Prinzips findet“ (Hadjar und Hupka-Brunner 2013, S. 7). Bildung(spartizipation) ist demnach gegenwärtig das „vorherrschende Medium, über das soziale Ungleichheit produziert und reproduziert wird“ (Quenzel und Hurrelmann 2019, S. 3). Aber was ist der Grund dafür, dass manche Heranwachsende erfolgreich an Bildungsangeboten partizipieren und andere dies nicht tun?

Faktoren von Bildungserfolg

In diesem Kontext gehen zahlreiche Studien den Fragen nach Einflussfaktoren nach, welche die Bildungsverläufe im formalen Setting beeinflussen und nehmen dabei einzelne Faktoren und deren Wirkmächtigkeit in den Blick. Dadurch wurde evident, dass bestimmte Faktoren und deren Kombinationen tendenziell eher zum formellen Erfolg führen als andere⁴:

„Zu den verschiedensten Auslösern zuerst im Bildungssystem und dann auf dem Arbeitsmarkt gehören sozioökonomischer Status, Geschlecht, Migrationshintergrund und geographischer Standort“ (vgl. Reiss et al. 2019, S. 12).

Pointierter formuliert: Bildungserfolg wird im formalen Setting eher Mädchen und jungen Frauen attestiert, deren Eltern keinen Zuwanderungshintergrund haben und selbst über einen Hochschulabschluss und solide finanzielle Verhältnisse verfügen, als Jungen und jungen Männern mit Migrationshintergrund, deren Eltern über keinen (deutschen) Schulabschluss und aufgrund ihrer Tätigkeit im niedrigqualifizierenden Sektor über wenig finanzielle Mittel verfügen. Wie aber lässt sich in diesem Kontext erklären, dass jemand aus

4 In diesem Sinne greifen hierbei die Goal 4 Targets, insbesondere Target 4.5: „By 2030, eliminate gender disparities in education and ensure equal access to all levels of education and vocational training for the vulnerable, including persons with disabilities, indigenous peoples and children in vulnerable situations“ (United Nations Sustainable Development 2015, S. 1).

der zweiten genannten Gruppe trotzdem erfolgreich am formalen Setting partizipiert? Einflussfaktoren, wie die obig genannten, können zwar allein oder in ihrer Kombination die Wahrscheinlichkeiten für den Erfolg oder Misserfolg messbar machen, erwartungswidrige Bildungsverläufe jedoch lassen sich mit ihnen alleine nur schwer erklären. Zudem zeigt sich die Begrenztheit im Sinne einer „institutionellen Selbstreferentialität“ (Rauschenbach 2007, S. 440), wenn jede Bildungsinstitution des formalen Settings Bildungspartizipation nur aus ihrer eigenen Binnenperspektive betrachtet. Nun ist die positive Wirkung formeller Bildungsprozesse unumstritten, erst durch sie, vor allem im Rahmen des Bildungsortes Schule, konnten flächendeckend Kulturtechniken wie das Lesen, Schreiben und Rechnen von breiten Bevölkerungsschichten adaptiert werden, „erst dadurch konnten sich Gesellschaften zu modernen Gesellschaften entwickeln sowie nach und nach demokratisieren“ (Rauschenbach 2007, S. 442). Bildung ist jedoch mehr. Wilhelm von Humboldt betrachtete sie beispielsweise als Wechselwirkung zwischen der umgebenden Welt und dem Menschen, als „die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen“ (vgl. Flitner und Giel 1960, S. 512). Bildung ist in diesem Verständnis mehr als die bloße Aneignung von Wissen, Bildung entsteht durch die Interaktion von Subjekt und umgebender Welt, als ein Prozess der Individualisierung, der das Individuum als Persönlichkeit formt.

Modalitäten von Bildung – Bildungserfolg und non-formales und informelles Lernen

Dass Bildung nicht allein im schulischen Kontext betrachtet werden darf, mahnt auch der Deutsche Städtetag in seiner Aachener Erklärung an:

„Bildung ist mehr als Schule! Kognitives, soziales und emotionales Lernen müssen miteinander verbunden und in verbindliche Vernetzungsstrukturen einbezogen werden. Die kulturelle Bildung, die kognitives Lernen ergänzt, Kreativität fördert und Integration unterstützt, ist in ein Gesamtkonzept umfassender Bildung zu integrieren“ (Deutscher Städtetag 2007, S. 1).

Damit beziehen sich die Autoren der Erklärung auf non-formale Bildungssettings und informelle Prozesse⁵, wie sie bereits im Zwölften Kinder- und Jugendbericht rezipiert werden und auch im Sustainable Development Goal 4

5 Informelles Lernen wird hierbei im Anschluss an Dohmen als Lernen gefasst, das „sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (Dohmen 2001, S. 25).

der Vereinten Nationen verankert ist, dem *lebenslangen Lernen*. Demnach setzt sich informelle Lernen „vom formalen Lernen insbesondere dadurch ab, dass es in aller Regel von den individuellen Interessen der Akteure aus gesteuert ist. Es ist meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert, d. h. ein (freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns“ (BMFSJ 2005, S. 95 f., Hervorheb. im Original). Rauschenbach weist aber auch noch auf eine andere Perspektive hin:

„Das Konzept Schule funktioniert in seiner gegenwärtigen Verfasstheit im Kern nur dann einigermaßen reibungslos, wenn die Bildungsaspirationen von dritter Seite, durch Familie, Kindertageseinrichtungen und außerschulische Akteure vor und während der Schulzeit fraglos unterstützt werden, wenn die impliziten Bildungsleistungen der non-formalen und informellen Bildung durchschnittlich erwartbar erbracht werden“ (Rauschenbach 2007, S. 444).

Rauschenbach betont hierbei die Relevanz der zu erbringenden elementaren Bildungsprozesse in der Familie⁶ und stabilisierende Leistungen während der Schulzeit⁷. Bildungsdisparitäten im formalen Setting sind also „in Wirklichkeit keineswegs ausschließlich oder auch nur überwiegend auf Schule zurückzuführen“ (Rauschenbach 2007, S. 446). Um die Dichotomisierung zwischen formeller und informeller Bildung aufzubrechen, um die nicht-formelle Bildung nicht „zu einer bloßen Residualkategorie verkomm[en]“ (Rauschenbach 2007, S. 444) zu lassen, schlägt Rauschenbach daher den „Catch-All-Begriff unter dem Titel der Alltagsbildung“⁸ (ebend.) vor.

Um dieser Pluralität der Bildungsmodalitäten im Zusammenspiel von Bildungsprozessen und Bildungssettings gerecht zu werden, wie sie im

6 Bereits vor der Einschulung müssen „Spracherwerb, kognitive Grundausstattung, Lernbereitschaft, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Gewissenhaftigkeit, Auffassungsgabe und vieles mehr – ebenso erfolgreich erbracht werden wie beispielsweise die „Schulreife“ der Kinder sowie eine altersgerechte frühkindliche Bildung durch die Kindertageseinrichtungen“ (Rauschenbach 2007, S. 443)

7 Diese stabilisierenden Leistungen durch die Familie „etwa durch Unterstützung bei den Hausaufgaben, durch bedarfsabhängige Nachhilfe oder durch schulergänzende Sicherung der kognitiv-emotionalen Reifung“ werden nach Rauschenbach selbstverständlich von der Schule vorausgesetzt, ebenso dass die Familie „genauso fraglos zum generellen Ausfallbürgen für Versäumnisse und Engpässe der Schule selbst wird, und sei es um den Preis der Nicht-Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ (Rauschenbach 2007, S. 443).

8 Rauschenbach differenziert hierbei zwischen den anderen Bildungsorten, den anderen Modalitäten des Lernens und den anderen Inhalten der Bildung, um der Zuschreibung von Beliebigkeit und Nicht-Fassbarkeit der Alltagsbildung entgegen zu treten (vgl. Rauschenbach 2007, S. 445).

Zwölfte Kinder- und Jugendbericht dargelegt werden (vgl. BMFSJ 2005, S. 97), bedarf es auch einer Erweiterung und Neufassung der räumlichen Dimension der Situiertheit von Bildungsprozessen in Form von Bildungslandschaften⁹. Heranwachsende lernen nicht (nur) in staatliche organisierten und finanzierten Bildungsinstitutionen, begleitet und angeleitet von Professionellen nach pädagogisch und fachwissenschaftlich fundierten Plänen, sondern „insbesondere auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen und nicht zuletzt auch im öffentlichen Raum. [...] Diese Orte der informellen Bildung prägen die intentionalen Bildungsprozesse wesentlich mit“ (Deinet 2011). Daneben spielen auch „virtuelle Räume [...] für Jugendliche heute eine besondere Rolle und sind teilweise als Bestandteil des öffentlichen Raumes zu interpretieren“ (ebend.). Wenn nun aber, wie bereits ausgeführt, die Einflussfaktoren innerhalb des formalen Settings erwartungswidrige Bildungsverläufe nur schwerlich erklärbar machen, welche Rolle spielen dann die informellen Prozesse in ihrer Verschränkung mit den formellen und über das non-formale Setting hinaus in Bildungslandschaften? Dieser Komplexität versucht die vorliegende Studie durch ihr Erkenntnisinteresse und ihre methodologische Ausrichtung zu begegnen.

Forschungsgegenstand

Ausgehend von der Problemstellung, dass erwartungswidrige Bildungsverläufe männlicher Heranwachsender nicht allein durch Einflussfaktoren innerhalb des formalen Settings erklärbar und die Verschränkungen innerhalb der Bildungslandschaften hochkomplex angelegt sind, stellt sich die Frage danach, welche handlungsleitenden Orientierungen männliche Jugendliche und junge Männer aufweisen, die von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen betroffen sind und erwartungswidrig erfolgreich an formalen und non-formalen Bildungssettings partizipieren.

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Studie stehen demnach die handlungsleitenden Orientierungen von männlichen Heranwachsen-

9 Der Deutsche Verein führt hierzu aus: „Bildung ist ein wesentlicher Faktor bei der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung von Städten, Landkreisen und Gemeinden. Eine gut ausgebaute, konzeptionell aufeinander bezogene und verlässlich miteinander verknüpfte Bildungsinfrastruktur, die über die formalen Bildungsinstitutionen des Lernens hinaus (z.B. Kindertageseinrichtungen, Schule, Ausbildung, Universität etc.) auch die Familie, Cliquen, Jugendclubs, den Umgang mit neuen Medien, freiwilliges Engagement in Vereinen und Verbänden, Weiterbildungsangebote, Musikschulen, Bibliotheken, Jugendkunstschulen, Museen als Orte kultureller Bildung etc. einbezieht, kann zur gesellschaftlichen Teilhabe der Bürger/innen eines Gemeinwesens und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen“ (Deutscher Verein 2009, S. 1).